

# Proposta Curricular para Pré-adolescência e Adolescência no Ensino Fundamental de Nove Anos





Proposta Curricular para  
Pré-adolescência e Adolescência  
no Ensino Fundamental  
de Nove Anos

GASPAR  
2013

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária da Biblioteca Pública Municipal  
Dom Daniel Hostin  
Rogéria Fernandes Albrecht - CRB 14/399

Secretaria Municipal de Educação de Gaspar  
Proposta curricular para pré-adolescência e adolescência no ensino fundamental de  
nove anos/Secretaria Municipal de Educação de Gaspar. Blumenau: 3 de maio de  
2013. 152p.

1. Educação - Currículos - Planejamento - Gaspar (SC).
2. Ensino de quarto ao nono ano - Ensino Fundamental - Gaspar (SC). I.Título

CDD. 373.12981642



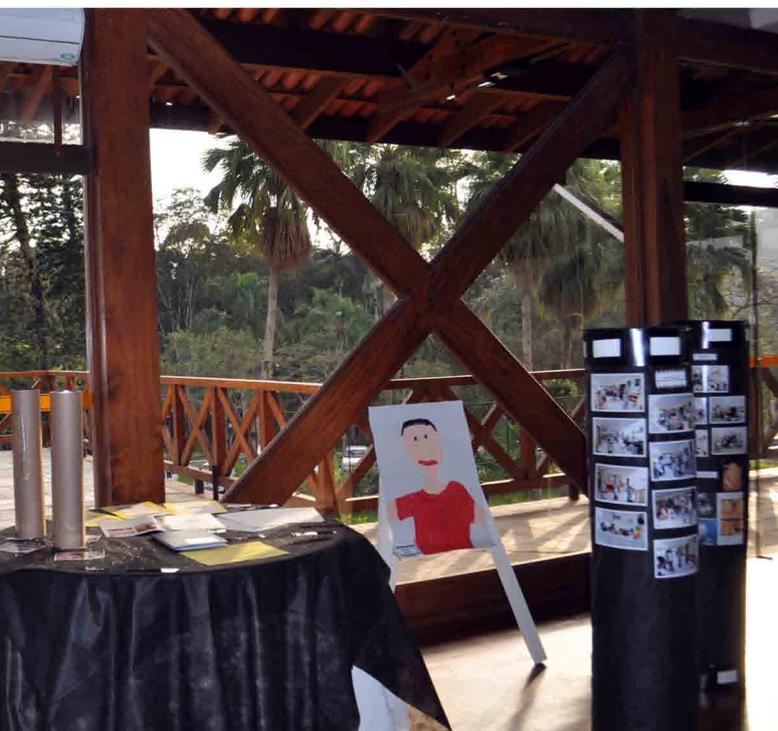




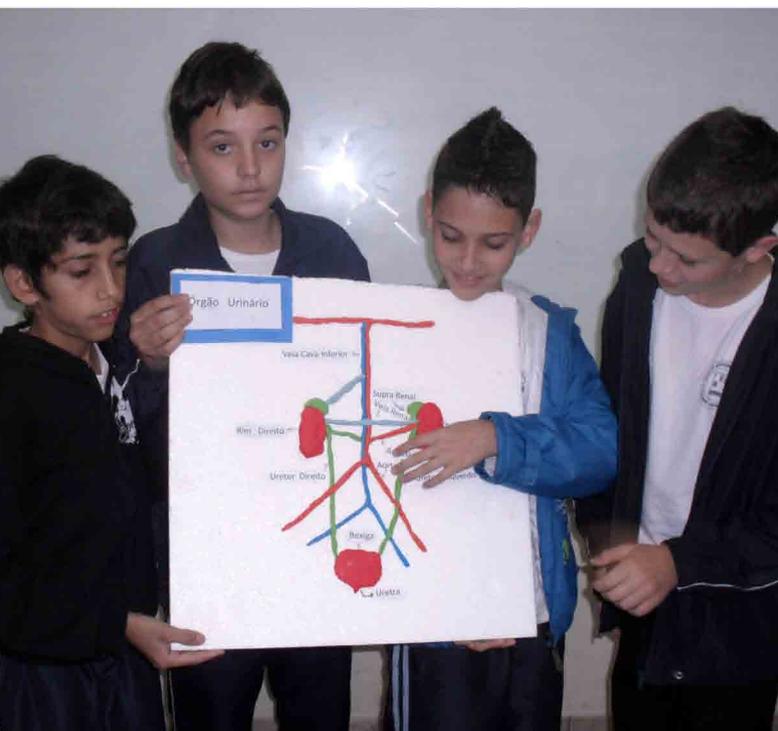














**Prefeito**

Pedro Celso Zuchi

**Vice-prefeita**

Mariluci Deschamps Rosa

**Secretário de Educação**

Neivaldo da Silva

**Diretora-geral Administrativa**

Rozangela Aparecida Alves Elias

**Coordenação Pedagógica de Gestão**

Marlene Almeida

**Coordenação Pedagógica da Pré-adolescência e Adolescência do**

**Ensino Fundamental e Organizadoras**

Camila Schreiber

Edite Müller

Solange Regina da Silva Venturini

**Assessora da Rede e Responsável pela Formação Continuada**

Gicele Maria Cervi

**Diagramação e Revisão**

Singular Comunicação

**Arte da Capa**

Cassiano Pereira Viana

Cezar Pereira Viana

**Editora**

3 de Maio

Gaspar

2013

## **Formadores**

Ana Paula Kuczmynda da Silveira; André Marcos Vieira Soltau; Arleide Rosa da Silva; Aurélia Maria Santos; Carla Fernanda da Silva; Claudemir Aparecido Lopes; Claudir Von Dentz; Daniela Tomio; Edson Schroeder; Emiliano Daniel de Souza; Everaldo Silveira; Francisco dos Anjos; George Manske; Gicele Maria Cervi; Julice Dias; Karina Rousseg Dal Pont; Márcia Regina Selpa de Andrade; Otília Lizete de Oliveira M. Heinig; Patrícia Neto Fontes; Roseli Kietzer Moreira; Simone Fusinato Rezende; Simone Riske Koch; Vânia Tanira Biavatti; Viviane Clotilde Silva; Yomara Fagionato Caetano de Oliveira.

## **Grupo de professores que construíram este documento**

Adalci Terezinha Estevão Vasquez; Adecir Luiz da Silva; Adriana Weber Faust; Albertina Teresinha Karstedt; Aldo Antunes da Luz; Alessandra Morais Cavalheiro; Alexander Baptista Simas; Aline Luiza Simon; Allison Diego do Nascimento; Amauri Porto; Amilton Hentchen; Ana Jacira Dias Porto; Ana Paula Dellandrea; Ana Paula Poffo; Andréa Cordeiro; Andréa Machado; Andréia Symone Zimmermann Nagel; Ângela Maria da Silva; Angela Maria de Souza e Silva; Ângela Merini Grahl; Aretusa Marquetti de Oliveira; Bernadete Cipriani Nazari; Camila Pereira; Carla Carolina Farias; Carlos Eduardo Gretter; Carlos Eduardo Silva; Carlos Fernando da Silva Junior; Carlos Rodrigo de Souza; Carmem Lucia Cunhago; Carmem Maria Schneider; Caroline Burity Araújo Heinzen; Caroline Valverde Dantas; Catia da Cunha; Catiane Testoni; Cecília Signorelli; Celina Adelaide Sansão Spengler; Cintia Aparecida da Silva; Círia Cristina Amaro; Ciro André Zimmermann; Clair Luzia Inácio; Clara Rodrigues; Clarice Lobe; Claudete Lídia Nagel de Andrade; Claunice Mariani; Cleide Aparecida Nicoletti Pontes; Clemir Jaqueline Rossatto; Clésio Bueno de Piaz; Cleusa Boettger Sansão; Cleusa Elisabete Zimmermann; Clodoaldo Oliveira; Cristiane Luciano Corrêa; Cristiane Reinert Goedert; Cristiano Moraes Medeiros; Daniela Odete de Oliveira; Daniela Reis Gonçalves; Dariane Ribeiro Borges; Débora Fernandes; Delides de Ávila Fortes; Delírio Feltrin; Denise Pais; Deyse Mara Sabel Vieira; Dorli Tessaro; Édio Rodolfo Pauli; Edson Torresani; Eduardo Schiller; Elenir Zimmermann Schmitt (in memorian); Eli Amorim de Lima; Eliana Aparecida Roncálio Schmitt; Eliane Costa Kretzer; Eliane Hoepers Alves; Eliane Yochico Schimada; Eliane Zuchi Ferretti; Elisângela Rodriguez; Elisiana Cecilia Wehmuth; Elocir Luiz Hoffmann; Eloisa Cristina Spengler Reinert; Eloísa Maria Crespi Cardozo; Evandro Roberto Mastelotto; Evanildo de Oliveira Roas; Fabiano Martins de Brito; Fábio Lamim; Fernanda Charnobai; Fernanda Rinaldi; Flávia Viviane da Silva; Francine Quarantani; Francisco Julião Cardozo; Gabriela da Rocha dos Santos; Giana da Costa; Giovania Miozzo; Gizele Russi; Glaci Diane Imianowsky; Graziela Schramm; Greice Carolina Tomson; Greicy Michele Goedert; Helena Maria de Souza; Hélio Carlos Ferreira; Hugo Leonardo Santos; Igor Santos Souza; Inês Gonçalves; Ingrid Tremel Naumann; Ione Deschamps; Irineu José Ortúnio; Jacqueline Aparecida Schmitt; Jacques Costa; Jane Aparecida da Silva; Jane Zanini; Janete Pachiani Prioli Galvanin Rodrigues; Jaqueline Starosky; Jean Rafael Giese; Jéssica Sabel; Joci Marcos Cardoso; Joice Cristina de Lima Rosa; Joice Regeane da Costa Braz; José Luiz Paulino; Joseane Matos Santos; Josemary Lucy Poffo Roncaglio; Josenildo Manoel de Oliveira; Josiane Cristina de Souza Berner; Josiane de Oliveira Vitencourt; Jucilei Maria Carasek; Juciléia Reis; Júlia Carla Pereira; Juliana Pereira Mabba; Juliano Edney Gekrke; Kátia Rozana Spengler; Kátia Simone Farias Wan Zuit; Katilene Willms Labes; Leandro Ferreira dos Santos; Leide Goulart; Lenita Roncálio; Leone Pereira dos Santos; Leonida Nistler; Ligia Mendes dos Santos Bender; Lio Jorge Schramm; Lodemar Luciano Schmitt; Lorena Possamai da Costa; Lorivani Maria Machado; Lúcia Pereira Müller; Luciana Carla da Trindade Rosa; Luciano Antonio Wanzuiten; Luciene Gaulke; Luisa Helena dos Santos Lozano; Luiz Carlos Zancanella; Luiz Roberto Liberato; Luiz Santos Shead; Manuela Natália Machado; Mara Lucia de Lima Minozzo; Marcela Regina de Sant'Ana Balbinot; Marcelo de Matos; Marcelo Jacob; Márcia de Souza; Marciana Maria Junkes; Marcos Anderson Lana; Marcos Sidney Pereira; Maria Bernadete Nicolodi; Maria Clarice Spengler; Maria Clemiría Demmer Gonçalves; Maria da Glória da Silva; Maria Eloísa Rangel Figueiredo; Maria Leonor Darós; Maria Rogéria da Silva; Maria Salete Dellandrea; Maria Silvana Freitas; Maria Teresinha Ramos; Marilei de Mello; Marilene Américo (in memorian); Marili Spengler de Córdova; Marilse Raulino Marquetti; Marina Andréia Seidel; Marina Antunes; Mário Ubirajara Jaques de Moura; Maristela Márcia Moretto Demmer; Marlene Silva de Lima; Marli Teresinha Rosa Santos; Mary Susan Rossetin; Maura

Correa Montanari; Mércia Gomes de Lima; Milton Cesar Cassiano; Míria da Silva Pamplona; Mirian de Souza Ávila; Mônica Regina Machado; Nandria Valgas; Neuza Maria Luiz; Nilsa Gertrudes Sabel; Onivaldo Ignaczuk; Osmir Raizer Junior; Osvaldo Claudino Santos Neto; Patrícia Poffo; Patrícia Steffen Marchi; Paulo Osmar Junkes; Pedro Paulo de Oliveira Abreu; Priscila Pires Gonçalves; Raquel Santos da Silva; Renata Rodrigues Maes Pereira; Renê Santiago Castellain; Rita Inês Paloschi; Roberta Souza Pinto; Rogê Bandiera; Rosana Cristina Pereira; Rosana Mara da Silva Crestani; Rosana Reinert Nicoletti; Rosane Maria Casas Roza; Rosangela Santos Beloto; Roseani Peixer; Roseli Felisky; Roselis Firmo; Roseméri Corsani; Rosicléia Melori Ribeiro Borges; Rosilene Boeing Althoff Coradini; Ruth Néia Eufrazio de Oliveira; Salete de Jesus Moreira; Samuel Eschembach Corrêa; Sandra Luiza Wanzuit; Sandra Mara Hostins; Sandra Mara Zendron Lopes Fortes; Sandra Pereira dos Santos; Sandra Sueli Soares Fritsche; Sandra Zimmermann Fernandes Spengler; Sérgio Cerutti; Sheila Rath Gamberalli; Sidriana Eger; Silvana Mariano Pires; Sílvia Regina Jacobsen; Sirlei Aparecida Eufrazio dos Santos; Sirlei Silva de Jesus Miranda; Solange C. Dutra Nunes; Solange Regina da Silva Venturini; Sonia Regina Schmitt Rainert; Susan Theiss; Tâmara Reis Leal; Tamilly Roedel; Tateane Gonçalves; Tatiana Roedel; Thaís Helena Marques Cortiço Coradini; Valentin Furtunato Bonelli Neto; Valéria da Rosa Castanho Rohr; Vanessa da Silva Simon; Vanessa Mara dos Santos; Vitória Augusto Ferreira; Viviane dos Santos; Viviane Fucks Pereira; Viviane Luiz Wilbert; Viviane Nascimento Zanini, Volchane Maiara Paul Müller; Zilda Costa e Zilda Monteiro da Veiga.

### **Grupo de Gestores da Rede Municipal de Ensino**

Claudete L. N. de Andrade; Cléia Boettger Schramm; Cleusa Elisabete Zimmermann; Cristiane Luciano Correa; Daniela Odete de Oliveira; Darlene Janete da Silva Zimmermann; Débora Fernandes; Denise Pais; Elenir Salete Zimmermann Schmitt (in memorian); Eloisa Cristina Spengler Reinert; Giana da Costa; Greice Carolina Tonson; Ingrid Tremel Neumann; Ione Deschamps; Ivonete Zimmermann Merlo; Kátia Rozana Spengler; Kelli Cristine Silva Santos; Leonida Nistler; Lucia Margarida Goedert; Maria Leonor Darós; Maria Lucia Vanzuita, Maria Teresa Medeiros; Marili Spengler de Córdova; Marilse Raulino Marquetti; Marlene Almeida; Maura C. Montanari; Nandria Valgas; Nilsa Gertrudes Sabel; Norma Rosa; Onivaldo Ignaczuk; Roberta Maria Schramm; Romilda Schramm; Rosangela Maria Walter Till; Roseani Peixer; Roseméri Moser Melato; Sandra Mara Hostins; Sandra Mara Zendron Lopes Fortes; Sandra Maria Buchmann; Sandra Zimmermann F. Spengler; Sérgio Cerutti; Silvana Bernandete Mondini Martini; Silvia Regina Jacobsen; Simara Nicoletti Maraschi; Solange Regina da S. Venturini; Sonia Arriete dos Santos Reis; Sonia Mara Krueger; Sônia Regina Schmitt Rainert; Tânia Regina Bernz; Thaís Helena Marques Cortiço Coradini; Valeria da Rosa Castanho Rohr; Waldemar da Conceição Lima Carvalho.



“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”  
Paulo Freire



# SUMÁRIO

<b>Apresentação.....</b>	<b>25</b>
<b>Contextualização da Construção da Proposta Curricular.....</b>	<b>27</b>
Currículo e Sucesso Escolar.....	27
<b>Contextualização do Ensino Fundamental de Nove Anos e Algumas Concepções.....</b>	<b>31</b>
<b>Contextualização da Formação Continuada.....</b>	<b>33</b>
A Formação Continuada de Professores.....	33
O Papel do Departamento de Organização da Formação Continuada.....	34
Escola: do Projeto Educativo ao Plano de Formação.....	34
Modalidades de Formação.....	35
<b>Contextualização de Currículo por Conceitos: Currículo e Contemporaneidade.....</b>	<b>37</b>
Currículo e Contemporaneidade.....	37
O Currículo e a Escola.....	37
<b>Contextualização de uma Concepção de Aprendizagem: A Mente como uma Construção Ontologicamente Social.....</b>	<b>40</b>
Introdução.....	40
A Mente como uma Construção Ontologicamente Social.....	42
A Sala de Aula como Cenário para a Construção da Mente.....	44
<b>Contextualização de Currículo e Avaliação.....</b>	<b>48</b>
<b>Componente Curricular - Artes.....</b>	<b>52</b>
Objetivo Geral.....	53
Mapa Conceitual.....	54
Matriz Curricular.....	56
<b>Componente Curricular - Ciências.....</b>	<b>58</b>
Objetivo Geral.....	60
Mapa Conceitual.....	62
Matriz Curricular.....	64
<b>Componente Curricular - Ensino Religioso.....</b>	<b>68</b>
Objetivo Geral.....	68
Mapa Conceitual.....	69
Matriz Curricular.....	70

**Componente Curricular - Educação Física.....72**

Objetivo Geral.....76  
Mapa Conceitual.....76  
Matriz Curricular.....78

**Componente Curricular - Filosofia.....81**

Objetivo Geral.....83  
Mapas Conceituais.....84  
Matriz Curricular.....88

**Componente Curricular - Geografia.....91**

Objetivo Geral.....93  
Mapa Conceitual.....94  
Matriz Curricular.....96

**Componente Curricular - História.....101**

Objetivo Geral.....102  
Mapa Conceitual.....102  
Matriz Curricular.....104

**Componente Curricular - Língua Inglesa.....107**

Objetivo Geral.....109  
Mapa Conceitual.....110  
Matriz Curricular.....112

**Componente Curricular - Língua Portuguesa.....115**

Objetivo Geral.....115  
Mapa Conceitual.....117  
Matriz Curricular.....120

**Componente Curricular - Matemática.....129**

Objetivo Geral.....131  
Mapa Conceitual.....131  
Matriz Curricular.....134

**Referências.....137**





## **APRESENTAÇÃO**

É com grande satisfação que o Governo Municipal, por meio da Secretaria de Educação, entrega a Proposta Curricular para Pré-adolescência e Adolescência no Ensino Fundamental de nove anos.

Atualmente os sistemas de ensino, motivados pela força das políticas educacionais, passam por um processo de modernização para alcançar a melhoria da qualidade do ensino.

Partindo deste entendimento a Secretaria de Educação promoveu, com o envolvimento dos educadores da Rede Municipal de Ensino de Gaspar, a elaboração da Proposta Curricular.

A organização deste documento foi iniciada em 2009. Ele foi construído por educadores e formadores que acreditam na educação como caminho para um mundo mais ético, humano e solidário.

Agradecemos a todos os profissionais que participaram e darão continuidade a este movimento, que não termina aqui, mas se estenderá na sua prática na escola.

Neivaldo da Silva  
Secretário Municipal de Educação



## **Currículo e Sucesso Escolar**

Vários são os fatores que influenciam o sucesso escolar. Não podemos dizer que existe um fator isolado e também que a ausência de algum determine que não seja alcançado o sucesso que desejamos.

Mas dentre os fatores que influenciam o sucesso escolar, a organização do trabalho pedagógico é um processo importante. Esta organização está expressa no Projeto Político Pedagógico e no planejamento do coletivo da escola. E nos encontros de estudos, formação e reuniões, precisa ser indagada e atualizada para possibilitar a orientação das ações e escolhas do coletivo da escola.

Para pensarmos em sucesso escolar, partimos do reconhecimento dos estudantes como sujeitos de direito, segundo Arroyo:

[...] guiados pelo imperativo ético do respeito aos estudantes, como sujeitos iguais de direitos, seremos obrigados a reconhecer que o direito à educação, ao conhecimento, à cultura e à formação de identidades não se dá isolado do reconhecimento e da garantia do conjunto dos direitos humanos. (ARROYO, 2008)

Esse respeito ao direito no âmbito da escola significa dentre outras ações: participarmos<sup>1</sup> ativamente da construção de conceitos, vivenciarmos processos democráticos, construirmos autonomia e compreendermos os processos históricos e culturais em que estamos inseridos. Para planejarmos e alcançarmos nossas ações e estratégias.

Os educandos são constituintes da docência, das funções da escola e das conformações curriculares e por ela são constituídos. Esse é um dos motivos pelos quais os educandos, como sujeitos de direito, não podem ser esquecidos nas propostas curriculares (ARROYO, 2008).

Um currículo para este tempo precisa pautar-se num planejamento que valorize e amplie o repertório cultural que o educando traz da sua realidade e da sua convivência fora do ambiente escolar.

É nesse sentido que a rede está construindo o currículo. Respeitando a diversidade, buscando uma escola democrática e inclusiva, lutando pelo sucesso dos escolares, sejam eles professores, estudantes, coordenadores ou diretores. Um processo que caminha com a reestruturação da profissão do professor, da sua carreira, do status da profissão. Como também necessita de um investimento na escola e na sua estrutura, fazendo dela, de fato, um ambiente de aprendizagem.

---

1 Sujeitos do processo escolar: adultos, crianças, jovens.

A construção da Proposta Curricular envolveu a participação de professores da rede e professores da Universidade Regional de Blumenau. **Desde 2009** aconteceram ações importantes no **ambiente da formação docente continuada** do município de Gaspar.

A Secretaria de Educação teve o **objetivo de ressignificar as práticas** na escola **discutindo a proposta curricular** existente no município **e construir** outro **documento norteador**. Um documento em sintonia com este tempo, uma vez que novas exigências e problematizações aparecem nas Diretrizes da Educação Infantil e da Educação Básica de 2006, as quais mobilizaram a repensar as propostas curriculares para o ensino fundamental de 9 anos.

Diante deste contexto é que repensamos o currículo da Rede Municipal de Gaspar, buscando que ele esteja em sintonia com as mudanças que estão ocorrendo na sociedade. Um currículo para este tempo é um currículo em constante reflexão, em movimento, em construção. A responsabilidade de participar de forma crítica e criativa é que provoca o movimento de atualizarmos o currículo para a rede. O currículo na escola para este tempo, além de ser situado historicamente, precisa de conexão, inter-relação, contextualização, tanto com a realidade local como com a realidade global. É um currículo que precisa de significado, estabelecendo relações entre o saber cotidiano (saber tácito) e o saber científico (saber sistematizado), possibilitando a construção de conceitos, atingindo assim um conhecimento mais significativo, um dos objetivos da escola.

Discutir e rever o currículo constantemente é um movimento necessário para atualizar as ações escolares com o tempo presente, revendo as práticas do passado e pensando o futuro. Rever o currículo na tentativa de construir a escola como um espaço de aprendizagem, um espaço de possibilidades para os coletivos da escola (professores, estudantes, funcionários e famílias), valorizando a construção da autonomia dos sujeitos, buscando tempos e espaços para construir aprendizagens significativas.

Uma discussão sobre o currículo não tem como propósito descartar as reflexões anteriores, e sim, atualizá-las. O currículo para este tempo é um currículo que respeita as singularidades dos sujeitos, que respeita a diversidade e os movimentos sociais vivenciados, voltado para a formação humana. Segundo Elvira Souza Lima (2008), um currículo para a formação humana é aquele orientado para a inclusão de todos ao acesso dos bens culturais e ao conhecimento. Está, assim, a serviço da diversidade.

A formação continuada no Ensino Fundamental de nove anos na cidade de Gaspar buscou oferecer o aspecto teórico para aprimorar a prática, reunindo opiniões e concepções de grupos em torno da vivência em sala de aula.

Em **2009** os eixos norteadores da formação continuada foram **Currículo, Metodologias e Avaliação**. Neste ano também tivemos um movimento de discussão de professores por área de conhecimento.

Em **2010** as discussões foram norteadas pela temática **Avaliação e Escola – Relação Professores e Estudantes**. Em paralelo foi implantado o sistema trimestral de avaliação e o projeto Eureka para regulagem de fluxo. O projeto Eureka permitiu que os professores tivessem semanalmente um período para planejamento integrado das ações. Experiência que mobilizou professores a pensar para além de seu componente curricular.

Além da participação com os professores, os coordenadores e diretores também participavam de formações específicas para discutir as temáticas **Sociedade e Escola e Legislação**. Esses movimentos proporcionaram a produção de textos sobre como os grupos entendem Sociedade, Currículo, Formação de Professores e Avaliação, que fazem parte desse documento norteador.

Em **2011** os eixos da formação com professores foram: **Legislação, Currículo e Conceitos** e com gestores foram: **Legislação, Epistemologia e Currículo**. Aconteceram encontros com diferentes grupos, organizados por escolas, para discussões sobre Currículo e Conceito Estruturador a partir das contribuições dos estudos de autores como: Pozzo, Zabala, Sacristan e Hernandez, e no currículo Silva T., Antonio Flavio Moreira, Vera Maria Candau, Euvira Souza Lima, Nilma Lino Gomes, Popkewitz, Miguel Arroyo, Luiz Carlos Freitas, dentro outros.

Para **aprofundamento das discussões e construções de propostas** aconteceram horas de formação continuada, com docentes de diferentes disciplinas e gestores. Nelas o objetivo foi construir:

**1. Objetivo Geral do Componente Curricular da Rede Municipal de Ensino;**

**2. Princípios Estruturantes dos Conceitos do Componente Curricular;**

**3. Conteúdos Conceituais, Procedimentais e Atitudinais do Componente Curricular da Rede Municipal de Ensino;**

**4. Expectativas de Aprendizagem em Relação aos Conceitos por Ano;**

O resultado deste caminhar é esta Proposta Curricular.

O desafio continua sendo o pensar para além da organização disciplinar que produz, sobretudo, a fragmentação e o isolamento das áreas, séries/anos e, em consequência, dos professores e estudantes, até as possibilidades de pensar a escola a partir de outros sentidos e significados. E, nesse sentido, pensar as disciplinas a partir de conceitos e princípios, e não de conteúdos. Pensar a escola a partir de expectativas de aprendizagem e de sujeitos competentes (professores organizando seus tempos e espaços de estudo, estudantes participando e dizendo o que pensam da escola e para a escola) (Cervi, 2011).

O documento aqui apresentado é uma possibilidade na direção de uma escola para este tempo. Uma escola que não deseje dar mais do mesmo jeito, ou seja, uma escola que busca construir significados na construção de conceitos, e não uma escola que ocupa as crianças e adolescentes com informações. Nesse sentido, trata-se de uma opção que necessita da continuidade de formação, da estruturação das escolas, em seus tempos e espaços e, em especial, os movimentos dos escolares (estudantes e professores) na construção de uma escola como um ambiente de aprendizagem. Um desafio posto para cada um de nós. Contamos muito com sua participação ativa, contribuindo na ressignificação da escola a partir da ressignificação de seu fazer.



## **CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E ALGUMAS CONCEPÇÕES.**

**Rozangela Aparecida Alves Elias**  
**Diretora-geral Administrativa**

A proposta da Secretaria de Educação por meio do Departamento Pedagógico foi organizar, no âmbito municipal, a reelaboração de seu currículo no que tange aos objetivos e conceitos a serem trabalhados no Ensino Fundamental.

Diante desse desafio e da complexidade que é organizar um currículo, nos respaldamos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu artigo 9º, inciso IV estabelece, em colaboração com os estados, o Distrito federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

Nos últimos anos a LDBN sofreu algumas alterações e com a Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, estabeleceu o ingresso das crianças de 6 anos de idade no Ensino Fundamental, passando a ser chamado de Ensino Fundamental de Nove Anos.

Com a entrada das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental o Ministério da Educação determinou que os sistemas de ensino reorganizassem seus currículos de forma que priorizassem os sujeitos e seus tempos de vida, pois antes de serem estudantes, as crianças e os adolescentes são sujeitos em desenvolvimento humano.

Sendo assim, a educação da Rede Municipal de Gaspar caracteriza-se por desenvolver um trabalho com princípios de democracia, cidadania e autonomia. Princípios estes que são determinantes para uma escola pública com qualidade social. Aqui, qualidade social é entendida como a garantia do acesso e permanência de todos os estudantes na escola, com a responsabilidade que os sujeitos envolvidos no processo educativo se comprometam com o sucesso da aprendizagem de todos.

Vários teóricos defendem os princípios citados acima, entrelaçados conceitualmente. Porém, no senso-comum, os conceitos:

Democracia é a capacidade de decisão, escolha, direito a voz. É o compromisso que se tem com o projeto coletivo da escola, de participação de toda comunidade educativa para um projeto pedagógico onde se busca a aprendizagem eficaz dos estudantes.

Cidadania é o direito que todas as pessoas possuem de se constituírem como sujeitos históricos e sociais numa perspectiva igualitária da própria vivência em grupo. A ética, a igualdade e o agir coletivamente fazem parte do exercício da cidadania.

Autonomia é constituir um sujeito autônomo, é ter a possibilidade de ousar na curiosidade, na espontaneidade. A autonomia está ligada a projetos coletivos que visem uma escola e uma sociedade melhor para se viver.

A Secretaria de Educação procura em todas as suas ações proporcionar uma efetiva gestão democrática para que as escolas, por meio de toda a comunidade educativa, dissemine em seus espaços

a cultura da democracia. Como instrumento de democracia implantou-se a Eleição Direta para Diretores em 2001, os Grêmios Estudantis em 2011 e os Conselhos Escolares em 2012.

Estes instrumentos só implantados não garantem a democracia, é necessária a qualificação dos envolvidos neste processo, e é através da formação que vamos garantir a efetiva participação. Embora seja importante a democracia representativa, esta precisa ser articulada com a democracia participativa.

Partindo deste pressuposto, a Formação Continuada dos educadores foi uma das políticas públicas que priorizamos para fazer o movimento de discussão, reflexão e escrita da proposta. A presente proposta será um documento referência da rede municipal, mas que pode sofrer alterações quando houver necessidade. Se fosse diferente estaríamos descaracterizando a própria função da escola e da educação. A educação é dinâmica e caminha junto com o desenvolvimento social, político, econômico e cultural da sociedade.

A escrita deste documento se baseia em concepções que pensam o sujeito como um ser social e cultural; a educação como processo dialógico de contexto social histórico e cultural; aprendizagem como processo de interação e prática pedagógica ancorada na interdisciplinaridade e como processo de desenvolvimento humano.

Pensar currículo respeitando o desenvolvimento humano dos estudantes é deixar para trás uma escola pluridisciplinar (escola onde o currículo mantém as disciplinas isoladas sem a integração do conhecimento) e investir numa escola interdisciplinar (escola onde o currículo faz a interação entre duas ou mais disciplinas).

Uma prática interdisciplinar, segundo Libânio (2002) “começa portanto com a integração dos professores das várias disciplinas e especialistas num sistema de atitudes e valores que garantam a unidade do trabalho educativo e se viabiliza por um sistema de organização negociado. É uma prática organizacional nova que possibilitará a intercomunicação de saberes, atitudes, valores, fruto da interdisciplinaridade”.

Para colocar em prática um currículo na perspectiva da interdisciplinaridade, é necessário que o coletivo de educadores tenha posicionamento político e humildade para que aconteça troca de experiências e de conhecimentos, comprometendo-se com os projetos comuns da escola e, principalmente, entendendo que todas as disciplinas têm seu valor e sua importância na vida dos alunos.

Sendo assim, a equipe da Secretaria de Educação mostra que é possível pensar um currículo para o Ensino Fundamental de Nove Anos onde os estudantes são protagonistas e os professores, mediadores, com o compromisso de criar condições de aprendizagens para que os alunos se coloquem frente à realidade e atuem nela para modificá-la.

Parafraseando Paulo Freire: “Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas...”

## **A Formação Continuada dos Professores**

“Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente na prática e na reflexão da prática”. (Freire, 1991)

As formações continuadas são momentos de aperfeiçoamento profissional e pessoal, oportunidade para trocas de experiências através de embasamento científico viabilizando a análise e reflexão da prática pedagógica. Está legalmente amparada na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 art. 67, inciso II:

“Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.”

Embora seja lei, não significa que exista qualidade na formação docente. Conforme Hipólito (2010), ou se investe no professor, em sua formação, atualização e satisfação pessoal e profissional, ou a escola continuará sendo a mentira que é: de portas abertas, sim, porém, pseudoensino sem características de equidade, a serviço da manutenção de um modelo ultrapassado.

A formação inicial dos profissionais da educação, em cursos de licenciatura, é um dos marcos da aprendizagem do educador. No entanto, com a complexidade da nossa sociedade, exige que a formação seja permanente para que o professor seja capaz de construir conhecimento com seus alunos, uma vez que ambos são seres culturalmente constituídos e, por consequência, detentores de saberes diversos. Eis um dos grandes desafios: o currículo.

O conceito de currículo geralmente é baseado nas divisões por disciplinas, acrescidos da metodologia de trabalho.

Faz-se necessário pensar a prática pedagógica através de um projeto de escola, pautado na formação de coletivos. Para tanto, é imprescindível a Formação Continuada, construindo novas relações de espaços, tempos, pessoas e conceitos. Sobre este aspecto podemos perceber que a ESCOLA é o lugar de formação.

## O Papel do Departamento de Organização da Formação Continuada

Para planejar as formações continuadas com os grupos de professores e gestores, deve-se levar em consideração:

1- *O planejamento estratégico da formação* - deve ser pensado em três eixos: dispositivo permanente de formação, relação dos problemas a resolver e modalidades de planejamento plurianual.

2- *A promoção da inserção social da formação* - articular a formação com o desenvolvimento da escola como organização e com o desenvolvimento pessoal e profissional do coletivo da escola.

3- *O estímulo da função crítica da formação* - nesta perspectiva, a formação é constituída a partir da autonomia, onde todos aprendem juntos. Sendo assim, metodologias que permitam a construção coletiva e estratégia de comunicação devem ser prioritárias nas formações.

4- *Desenvolvimento de dispositivos de autoformação* - é preciso uma organização por parte dos gestores, criando condições que favoreçam os processos autoformativos nas seguintes vertentes:

- Na organização da informação posta à disposição dos professores.
- Na organização da circulação da informação, suscitando o intercâmbio de saberes e experiências.
- Na multiplicação de situações interativas de natureza não formal.
- No apoio aos professores para que formalizem as suas experiências em resultados comunicáveis aos outros.
- Na organização dos espaços e tempos de trabalho, fazendo-os coincidir com espaços e tempos de formação.

“...o profissional do futuro (e o futuro já começou) terá como principal tarefa aprender. Sim, pois, para executar tarefas repetitivas existirão os computadores e os robôs. Ao homem competirá ser criativo, imaginativo e inovador.” (Seabra, 1994)

### Escola: do Projeto Educativo ao Plano de Formação

O projeto educativo de escola torna-se essencial na formação continuada. Ele deve ser pensado no coletivo para a concretização do trabalho na escola. Através de um projeto de escola, a formação acontece para a aprendizagem coletiva, produzindo novas ações e maneiras de se pensar a escola.

Para que a formação aconteça na escola, faz-se necessária a construção de um plano de formação, neste caso sugerido por Canário (2006):

1- *Pensar a escola da organização* - a escola é produzida pela ação e a interação dos atores sociais no ambiente. Precisamos pensar a escola não compartimentada, individualista, e sim como cultura colaborativa, criando situações que permitam aos professores pensar e agir de modo diferente para uma visão global da escola.

2- *Construir um projeto de formação* - tem que existir um plano de formação para responder as situações singulares que vão surgindo na escola. Implica instituir modalidades de intervenção facilitando as mudanças que ocorrerão no ambiente escolar. O projeto de formação deverá ser pensado para o futuro da organização, respondendo as situações singulares da escola.

3- *Problematizar situações para resolver problemas* - a problematização das situações feitas em contexto é a chave do desenvolvimento das modalidades de formação centradas na escola, pois um processo social democrático visa o confronto de pontos de vista.

4- *Privilegiar recursos endógenos* - as formações devem priorizar as experiências do coletivo, transferindo o foco do ensinar para o foco do aprender. O ponto de partida são as pessoas, suas experiências, as interações coletivas, a história da organização e as situações ali vividas. Essas experiências formam os principais recursos formativos na escola.

5- *Inserir a escola em rede de formação* - a formação não será limitada ao grupo da escola, pois isoladas não terão pontos de referência para comparar e avaliar o seu funcionamento. É muito importante haver interações entre os pares obtendo-se pontos de referências para comparar e avaliar o funcionamento da instituição. A criação de redes facilita o processo de disseminação de conhecimentos, experiências coletivas, inovações.

## **Modalidades de Formação**

As modalidades de Formação podem ser:

1- *Desenvolvimento de projetos* - a lógica de desenvolvimento de projeto permite articulação da ação e da reflexão.

2- *Funcionamento dos órgãos de gestão e estruturas de orientação educativa* - cabe à gestão orientar e estruturar atividades de formação que enriqueçam e aproveitem as situações reais de trabalho.

3- *Cursos: da informação à formalização dos saberes* - a formação deverá ser um conjunto entre os pressupostos teóricos e experiências vividas no contexto escolar.

4- *Animação: criar um meio ambiente formativo* - a necessidade de criar situações de socialização. A animação da formação é uma função estratégica.

Além das horas de formação promovidas pela Secretaria de Educação, as escolas foram incentivadas a realizar formação na escola. E iniciativas foram realizadas como: saídas de estudos, estudos de textos, construção de concepções conceituais dos grupos sobre temas que permeiam educação (avaliação, PPP, crianças, pré-adolescentes e adolescentes, currículo), além da articulação entre a formação continuada promovida pela Secretaria e a prática pedagógica dos professores na escola.



## **Currículo e Contemporaneidade**

As pessoas vão à escola com múltiplos objetivos. Mas a existência da escola tem como objetivos socializar às novas gerações as aquisições e invenções resultantes do desenvolvimento cultural da humanidade, como também contribuir na produção de outros conhecimentos. Nela, o adulto, o coletivo da escola, tem de criar condições e possibilitar a apropriação do conhecimento sistematizado.

As mudanças que ocorreram e ocorrem fazem com que os estudantes e professores mudem. Portanto, são pessoas diferentes de outros tempos, como também com necessidades e desejos diferentes. Neste contexto a escola também é diferente. Desde a constituição de 1988 é direito de todos terem acesso à escola, diferente de outros tempos, em que era extremamente seletiva e excludente no acesso. Ter como objetivo ser uma escola inclusiva exige da comunidade escolar postura, objetivos, metodologias e avaliações diferentes daquelas nas quais a maioria dos professores foi escolarizada. Exige um exercício de inclusão não só no acesso, mas na permanência e na qualidade. Essas mudanças no meio social são percebidas por muitos professores que demonstram preocupação em repensar a escola e o currículo, o que tem gerado processos de mudanças nas escolas brasileiras.

Um currículo na contemporaneidade é um currículo em movimento, refletindo as mudanças na escola, sobre a escola e com a escola. Esse é o movimento de cada um dos envolvidos com a Rede Municipal de Gaspar. Um movimento que mobilizou o repensar do currículo. Mas o que é currículo? Qual a relação entre currículo e escola?

## **O Currículo e a Escola**

Conforme escreve Candau e Moreira (2008), fatores sócio-econômicos, políticos e culturais contribuem para entender o currículo como uma das ferramentas mais importantes da escola, definindo as práticas nela estabelecidas. O currículo dentro do espaço escolar é vivenciado em três movimentos: formal, em ação (ou movimento) e oculto.

O *Currículo formal* refere-se aos documentos oficiais que regem e legitimam a educação e a escola. São documentos planejados com intencionalidade de práticas pedagógicas, objetivos e conceitos das áreas ou disciplinas. Compreende-se no campo do currículo formal: a matriz, ou grade ou desenho curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Propostas Curriculares (estadual e municipal), o Plano de Ensino-aprendizagem e o livro didático, aquilo que está explícito, que os documentos mostram. Como este documento curricular que elaboramos coletivamente na Rede: a Proposta Curricular.

O *Currículo em ação* ou movimento: é a prática do currículo formal, ou seja, aquilo que se faz diariamente nas relações entre os coletivos da escola (professores, estudantes) legítimos. Um exemplo

é a ação do professor em sala, como ele organiza seu fazer pedagógico através de: aula expositiva, aula passeio, pesquisa, projetos, atividades avaliativas, provas, exercícios, notas, autoavaliação. Outro exemplo é como os estudantes se comportam diante das aulas, das atividades: se estudam, se fazem as tarefas escolares, se leem, se participam. Envolve as posturas e as atitudes, de professores e estudantes no movimento de implementar o currículo formal. Podemos até simplificar dizendo que o currículo movimento é aquilo que acontece de fato em sala de aula e na escola.

O *Currículo oculto*: é o que aprendemos sobre a escola, sobre os professores, hierarquia, disciplinas, obrigações, avaliações, horários e outros. Aquilo que, em geral, não está registrado em nenhum documento. Por exemplo: que uma disciplina é mais importante do que outra, que um professor é mais exigente do que outro, o que a criança e o adolescente pensam sobre a escola. Que conceitos esses coletivos tem sobre a escola. De acordo com Moreira e Candau:

Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os estudantes por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos. (2008)

Os três movimentos é que constituem o currículo escolar e contribuem para elaborarmos conceitos na escola e sobre escola, professor, estudante, aprendizagem, avaliação. Nesse sentido, os movimentos da escola e na escola constituem o currículo, por isso Moreira e Candau afirmam:

[...] Há necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o currículo, tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto. Daí nossa obrigação, como profissionais da educação, de participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos mais fecundos. (2008)

A construção de aprendizagens significativas nesse tempo passa, segundo Zabala (1998), por garantir o acesso de todos os envolvidos na construção de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Os conteúdos conceituais se dividem em factuais, conceitos e princípios. Por conteúdos factuais se entende o conhecimento de fatos, acontecimentos situações, dados e fenômenos concretos e singulares (ZABALA, 1998). Para Vygotsky (1993), a construção conceitual não é um processo passivo ou uma simples formação por associação: *“o conceito não é simplesmente um conjunto de conexões associativas que se assimila com a ajuda da memória, não é um hábito mental automático, mas um autêntico e completo ato do pensamento”*. Portanto, o conceito não pode ser percebido como uma estrutura isolada e imutável, mas sim como uma estrutura viva e complexa do pensamento, cuja função é a de comunicar, assimilar, entender ou resolver problemas. [...] Os conceitos originam-se num processo de solução de uma tarefa que se coloca para o pensamento do estudante (SCHROEDER, 2009). Princípios ou conteúdos estruturadores: são conceitos muito gerais, com um grande nível de abstração, que geralmente são subjacentes à organização conceitual de uma área.

Os conteúdos procedimentais incluem, dentre outras coisas, as regras, as técnicas, os métodos, as habilidades, estratégias e procedimentos. Consiste no conjunto de ações destinadas a um objetivo, por exemplo: ler, desenhar, observar, calcular, saltar.

Os conteúdos atitudinais, por sua vez, correspondem aos valores, atitudes, normas, como por exemplo: cooperação, solidariedade, respeito, participação e outros (ZABALA, 1998).

Numa concepção construtivista, o papel ativo e protagonista do estudante não se contrapõe à necessidade de um papel ativo do professor (ZABALA, 1998). É preciso que ambos participem ativamente do processo de aprendizagem, construindo cotidianamente.

# CONTEXTUALIZAÇÃO DE UMA CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM: A MENTE COMO UMA CONSTRUÇÃO ONTOLOGICAMENTE SOCIAL.

Edson Schroeder

## Introdução

Lew Semjonowitsch Wygotski, ou Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934), nasceu em Orsha, uma pequena cidade nas proximidades de Minsk, Bielorrússia. Desenvolveu suas pesquisas psicológicas sempre preocupado com as implicações educacionais e médicas do seu trabalho. Sua teoria visava estudar a transformação dos processos psicológicos elementares, como a motricidade, a percepção, nos processos complexos ou funções mentais superiores como a memória, o pensamento, a fala, a atenção e a consciência. Com um olhar diferente das outras teorias psicológicas que tinham seu foco centrado nos processos mentais internos do sujeito, Vygotsky defendeu sua ideia de que as funções mentais superiores eram o produto da história, socialmente construída e reflexo das relações interpessoais – a mente como uma construção social.

A teoria histórico-cultural tenta explicar a aprendizagem e o desenvolvimento como fenômenos humanos mediados semioticamente, com ênfase na linguagem. Nossa opção pela teoria histórico-cultural reside no fato desta compartilhar premissas que consideramos essenciais para compreendermos melhor a complexidade associada à aprendizagem conceitual em sala de aula, como o reconhecimento de que os sujeitos modificam ativamente as forças ativas que os transformam. A teoria desenvolvida por Vygotsky defende que o desenvolvimento humano se dá na relação sujeito-natureza, mas com a emergência da consciência, um fenômeno que caracteriza o humano e que é social e cultural. Ao fazer parte da natureza, age sobre ela e a transforma em objeto da sua ação – é ao mesmo tempo autor e protagonista da sua história.

O desenvolvimento dos processos mentais superiores, portanto, não resulta somente dos processos de maturação biológica, determinada por leis naturais, mas sim, do compartilhamento de consciências, determinado por leis históricas – uma relação dialética que não é direta, mas sempre mediada simbolicamente, conceito fundamental para a tese vygotskyana. A teoria histórico-cultural, portanto, põe em evidência os processos mediados em determinado contexto, permitindo aos sujeitos agir sobre os fatores sociais, culturais e históricos, bem como sofrer a ação destes, sem o rompimento entre a dimensão biológica e a simbólica que os constituem.

Vygotsky entende que o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores do estudante deve ser observado de forma prospectiva, isto é, devemos focar nossa atenção sobre os conceitos que ainda precisam ser dominados na sua trajetória acadêmica. A partir deste postulado, emerge o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que carrega, em sua essência, a ideia das transformações que acontecem por meio da ação intencional do professor, promovendo progressos que não aconteceriam de maneira espontânea. No entanto, Vygotsky (1993) nos lembra de que não é qualquer ensino que promove o desenvolvimento intelectual dos estudantes, mas sim, aquele que se adianta ao seu desenvolvimento. Na ZDP vamos identificar os sistemas partilhados de consciência, que são construídos culturalmente e

passam por contínuas transformações (Del Rio e Alvarez, 1998).

Um segundo postulado refere-se à ideia defendida por Vygotsky a respeito do papel que a aprendizagem exerce sobre os processos de desenvolvimento intelectual do estudante, conferindo à escola uma importante função na formação dos sujeitos. Vygotsky argumenta, também, que este desenvolvimento se dá por processos em que a cultura é internalizada, num movimento que se dá de fora para dentro, ou seja, parte do plano das interações sociais – intersíquico, passando para um plano psicológico individual – intrapsíquico. Na verdade, Vygotsky sempre esteve preocupado com a dimensão metacognitiva da aprendizagem, isto é, o domínio das operações intelectuais necessárias à utilização dos conceitos como instrumentos para a interlocução com a realidade, a partir de uma arquitetura conceitual já construída.

Outro importante postulado valoriza as ações mediadoras do professor nos processos de ensino, as quais promovem o movimento que se dá do plano intersíquico em direção ao plano intrapsíquico. Neste sentido, as intervenções deliberadas do professor são muito importantes para o desencadeamento de processos que poderão determinar o desenvolvimento intelectual dos seus estudantes, a partir da aprendizagem dos conteúdos escolares, ou, mais especificamente, dos conceitos científicos.

Vygotsky tem como questão central compreender os processos de desenvolvimento e sua relação com a aprendizagem com ênfase na mediação semiótica. Da mesma forma que Piaget, sua abordagem também é genética, pois busca conhecer a origem dos processos psicológicos – abordagem que se constitui na interação de quatro importantes dimensões: a dimensão filogenética, que se preocupa em conhecer as formas de desenvolvimento da espécie humana, a dimensão sociogenética, com a atenção direcionada para a história das sociedades humanas, a ontogenética, com a sua atenção no desenvolvimento das características psicológicas do sujeito no decorrer de sua vida e a dimensão microgenética da análise, onde os olhares se voltam para a atividade imediata dos sujeitos que se relacionam em um momento particular do seu desenvolvimento em um determinado contexto histórico-cultural. Cole (1998) apresenta uma interessante argumentação a respeito dos postulados centrais desta teoria:

A análise (genética) histórica é um princípio metodológico essencial desse paradigma porque a cultura (a totalidade sintetizada de artefatos disponível para um grupo) e o comportamento mediado surgiram como um processo único de hominização. Para entender o funcionamento do comportamento mediado culturalmente é necessário entender processos de mudança e transformação que, por definição, acontecem no decorrer do tempo. **Toda** uma teoria exige análise simultânea em vários níveis temporais [...], porque qualquer fenômeno psicológico surge da interação de processos que ocorrem em todos os níveis do sistema da vida humana: filogenia, história cultural, ontogenia e microgênese. (grifo do autor)

Tudge (2002) compartilha das argumentações de Cole, lembrando-nos que, apesar da organização hierárquica, todos os níveis se interconectam. Portanto, na busca pela compreensão do desenvolvimento é preciso que a análise considere todos os níveis, muito embora o nível filogenético não passe por transformações significativas, a não ser para as investigações de natureza arqueológica que estudam o desenvolvimento humano. A teoria histórico-cultural nos fornece elementos teóricos e metodológicos para a investigação de como a mente é moldada pelos fatores sociais, humanos e históricos. Longe de uma concepção determinista, esta teoria reconhece que os sujeitos também moldam ativamente as próprias forças que são ativas em moldá-los (Daniels, 2003).

## A Mente como uma Construção Ontologicamente Social

A concepção vygotskyana de sujeito, impregnada por uma forte influência dos fatores sócio-históricos e semióticos como elementos preponderantes na sua constituição psicológica, atribui à educação um papel fundamental: a aprendizagem não é um processo de recepção passiva, mas sim de construção de sentidos. Para Vygotsky, a concepção de pessoa transcende os aspectos puramente biológicos, inerentes à espécie, para, pela aprendizagem, desenvolver suas potencialidades associadas ao que denomina funções mentais superiores. Nesta categoria, estão incluídos o pensamento verbal, o discurso intelectual, a memória e a atenção voluntárias, além dos processos volitivos racionais. Segundo Vygotsky, a consciência seria o resultado da inter-relação destas e outras faculdades psicológicas. Diferentemente dos processos biológicos básicos, as funções mentais elementares estão associadas às características animais da espécie como o pensamento não verbal, a memória involuntária e os aspectos mais primitivos da atenção e do desejo. Por sua vez, as funções mentais superiores têm como características fundamentais a autorregulação, uma vez que não se limitam ao campo de estímulos imediatos (Diaz et al. 2002; Wertsch, 2002; Wertsch e Tulviste, 2002), são socialmente e culturalmente construídas, o que confere um caráter consciente a estas funções e, finalmente, são mediadas pela utilização de instrumentos e símbolo culturais. As interações do sujeito com o seu mundo acontecem pela mediação que é efetivada por outros sujeitos (Oliveira, 2002; 2005). Nestas interações, os sistemas de signos participam conjuntamente para a construção da subjetividade humana, como elementos importantes da sua atividade psicológica, ou, como definiu Vygotsky (1989; 1993; 2001), a atividade externa é um processo social semioticamente mediado, cujas propriedades são essenciais para a compreensão dos processos internos. O conhecimento mais aprofundado das influências sociais e semióticas externas e seu processo de internalização foi objeto de intenso estudo que ocupou grande parte das suas atividades de pesquisa. Para ele, as funções mentais superiores, um aspecto genuíno da mente humana, não têm sua origem nas transformações das funções mentais elementares, possuindo características bastante distintas:

- a) Constituem-se na vida social e cultural dos seres humanos e não são biológicas na origem;
- b) São independentes do controle ambiental, pois regulam voluntária e conscientemente as ações;
- c) Valem-se da utilização de instrumentos e símbolos culturais de mediação em cenários de socialização específicos;
- d) As funções psicológicas superiores caracterizam-se pela atenção consciente, em lugar de automáticas e inconscientes.

Um dos maiores desafios da nossa espécie foi o desenvolvimento de capacidades, o que nos possibilitou a construção de conhecimentos, uma vez que nossos cérebros/mentes não lidavam apenas com informações: estávamos preocupados com significado vivo (ROSE, 2006). Para isto, aprendemos a fazer perguntas, duvidar, a aprender, ou seja, ver a realidade de diferentes maneiras, pensar sobre ela e finalmente representar nossas construções. A história evolutiva da humanidade é, antes de tudo, uma história de interações sociais – de intercâmbios mentais e uma consequente acumulação de conhecimentos, uma acumulação cultural. Para Vygotsky, a mente é ontologicamente social.

A mente humana, além da sua evolução biológica, deve ser entendida, sobretudo, como decorrência de uma evolução de natureza cultural – uma evolução biocultural. Este trajeto evolutivo produziu cérebros/mentes cuja plasticidade, entendida como a capacidade de adaptações contínuas e conscientes, se tornou uma característica muito importante da e para a espécie humana. Nosso cérebro, e com ele nossa mente e consciência, permitiu que inventássemos tecnologias e culturas e, como consequência, mudássemos a nós mesmos: “somos herdeiros não apenas dos genes, mas também das culturas e tecnologias dos nossos ancestrais.” (Rose, 2006). E, por sermos assim, temos a capacidade de planejar, construir, bem como de representar nossas representações. Neste sentido, Luria (2003) também expõe,

claramente, o que caracteriza a espécie humana como uma espécie capaz de aprender continuamente:

O homem assimila a linguagem oral e graças a ela pode assimilar a experiência do gênero humano, construída através de milhares de anos de história [...] Quando a criança aprende a ler, na escola, a escrever, a fazer contas, quando aprende os fundamentos da ciência, assimila uma experiência humano-social, da qual não poderia assimilar nem sequer uma milionésima parte se o seu desenvolvimento fosse apenas determinado pelas experiências que pode alcançar-se mediante uma interação direta com o ambiente.

Da mesma forma, Freitas (2005, p. 303) resgata, nas teorias de Vygotsky e Bakhtin, a possibilidade de compreender a evolução da consciência humana como uma construção histórica e social onde as relações se estabeleceram intermediadas pela linguagem. Para a autora, “as funções mentais elementares transformam-se qualitativamente em funções mentais superiores pela utilização da linguagem adquirida no contato social.” A mente, portanto, foi sendo construída historicamente e a comunicação viabilizou o compartilhamento das experiências alheias, ou melhor, das representações. Vygotsky viu a palavra como o mais poderoso instrumento semiótico de interação social, exercendo um papel fundamental na evolução histórica da nossa mente. Portanto, a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas um instrumento organizador do pensamento e planejador da ação. No desenrolar da história, mente e cultura evoluíram juntas de forma intimamente dependente: não há cultura sem mente e nem mente sem cultura, na afirmação de Pozo (1993; 2005).

A história é percebida por Vygotsky (2000) como elemento fundamental para a formação da mente, que resulta de um processo de internalização dos meios culturais, reguladores do comportamento humano (Rosa e Montero, 2002). Suas preocupações estão centradas em torno deste fenômeno, em contraposição à ideia de redução do desenvolvimento a funções meramente biológicas. A teoria histórico-cultural, caracterizada por atribuir à mente um papel central, parte do princípio de que as funções mentais são mediadas pela cultura, são historicamente desenvolvidas e se originam da atividade prática. Sirgado (2000, p.51) nos expõe com clareza o pensamento de Vygotsky:

Na evolução das espécies ocorre um momento de ruptura quando a espécie **homo** desenvolve novas capacidades que lhe permitem transformar a natureza pelo trabalho, criando suas próprias condições de existência. [...]. Esse momento de ruptura não interrompe o processo evolutivo, mas dá ao homem o comando da própria evolução. A história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da **ordem da natureza à ordem da cultura**. [...]. Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo. (grifos do autor)

Não é incomum encontrarmos entre os diversos autores contemporâneos, que se dedicam a estudar a sua obra, o consenso de que suas concepções a respeito do desenvolvimento humano coincidem com uma teoria da educação. Poderíamos, portanto, em síntese, expor alguns princípios da teoria histórico-cultural:

- a) As mediações culturais transformam as funções mentais superiores em sua estrutura;
- b) As funções mentais superiores são fenômenos históricos;
- c) A atividade prática se constitui na unidade básica para se estudar os processos psicológicos e a aprendizagem é uma aquisição de habilidades especializadas para o pensamento. Este

pensamento não deve ser entendido apenas como sendo uma característica pessoal do estudante, mas sim como uma característica do estudante interagindo com outros e com seu professor, em atividades de instrução socialmente organizadas.

### **A Sala de Aula como Cenário para a Construção da Mente**

Para Vygotsky, a educação formal é constituída por um conjunto de cenários especialmente organizados para a modificação do pensamento. Nestes cenários, põe em evidência o papel da cooperação interativa entre o professor e seus estudantes. Um dos seus mais importantes e influentes conceitos foi o da Zona de Desenvolvimento Proximal, cuja propriedade essencial Valsiner, citado por Moll (2002) assim caracterizou: “é uma zona de interdependência do processo de desenvolvimento da criança e dos recursos socialmente fornecidos para esse desenvolvimento”. Vygotsky estava particularmente interessado na relação professor-estudantes, em ambientes de escolarização formal, e nas influências desta relação no desenvolvimento do pensamento conceitual. Em síntese, apresentamos quatro grandes contribuições do trabalho de Vygotsky, resultado de anos de investigações teóricas e experimentais, sobre a construção social da mente e o papel do pensamento e da linguagem neste processo:

- a) A evolução do significado das palavras nas crianças e a descrição das etapas deste processo;
- b) O desenvolvimento dos conceitos científicos nas crianças;
- c) A gênese e a natureza da linguagem escrita, uma função independente da fala, e suas relações com o pensamento;
- d) A investigação experimental da natureza da fala interior e suas relações com o pensamento;
- e) Uma de suas contribuições mais importantes para a educação (e também para a psicologia) foi a ideia de ZDP como uma zona de construção do conhecimento, levada a cabo pela interação do sujeito com o seu contexto social e cultural, mediada pelos sistemas culturais de representação (John-Steiner e Souberman, 1989).

Em uma visão mais abrangente, a teoria histórico-cultural, como programa de pesquisa, é uma busca pelos fundamentos da cultura humana (Baquero, 2001), com ênfase nos símbolos e nas práticas culturais, atribuindo à educação um importante papel na construção da subjetividade. O programa estabelece, como ideias centrais, a gênese histórica e social das funções mentais superiores, atribuindo aos instrumentos de mediação um papel essencial.

Vygotsky criou e impulsionou um modelo de desenvolvimento com base na internalização e na autorregulação, creditando aos fatores sociais, culturais e históricos, que são muito específicos. Acrescenta ainda que as operações com signos tenham atuação decisiva na construção da subjetividade, tendo a linguagem como o principal instrumento semiótico nos processos de internalização. Sua preocupação era identificar os mecanismos pelos quais o sujeito estruturava a linguagem – a partir dos procedimentos comunicativos externos (o discurso dos outros e com os outros), estendendo-se para um nível intelectual interno, dando origem ao discurso interior, viabilizando o planejamento e a regulação da ação, ou seja, participando da reorganização da própria atividade psicológica. Num primeiro momento, a linguagem viabiliza a atividade intersíquica, organizando e avaliando a própria ação, ou atuando na resolução de situações problemas, sendo posteriormente internalizada, desenvolvendo novas funções. Vygotsky acrescentou:

A linguagem interior se desenvolve mediante um lento acúmulo de mudanças estruturais e funcionais; que ela se separa da linguagem exterior das crianças ao mesmo tempo em que ocorre a diferenciação das funções social e egocêntrica da linguagem; por último, que as estruturas da linguagem dominada pela criança tornam-se estruturas básicas de seu pensamento. (2001)

Vale lembrar, novamente, que o conceito de internalização não pode ser reduzido à ideia simplista e errônea da transferência dos conteúdos externos para a consciência, que teria apenas o papel de recepção: os processos de internalização são, na verdade, processos criadores de consciência (Vygotsky, 2001). Neste sentido, algo externo é assimilado e transformado para se adequar aos propósitos do sujeito, num processo em que aprendizagem, transformação e mudança estão sempre mutuamente entrelaçadas, com vistas à produção do seu próprio futuro. Outro aspecto relevante relativo à questão do processo de internalização diz respeito ao desenvolvimento intelectual, não como o resultado de uma evolução natural, mas sim uma decorrência da internalização, segundo Bakhurst (2002), das práticas interpretativas da comunidade, entre estas, a linguagem.

Zanella (2001) e Daniels (2003), ao levantarem a questão sobre uma possível leitura teleológica do pensamento histórico-cultural por autores que também abordam as questões relativas ao desenvolvimento e à aprendizagem, adiantam-se, argumentando que não existe, a partir da teoria histórico-cultural, uma especificidade universal já estabelecida para o desenvolvimento do sujeito. O desenvolvimento, em Vygotsky, é compreendido como um movimento interativo dos aspectos biológicos no que se refere à maturação do sistema nervoso e os aspectos relativos à história social e cultural do sujeito. A teoria histórico-cultural entende que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos em que os sujeitos se apropriam dos conhecimentos e, simultaneamente, se constituem neste processo.

Daniels (2003), baseado nos argumentos de Matusov, aponta uma solução às possíveis percepções dualistas que podem surgir a partir das relações social e individual, externo e interno, meio ambiente e organismo. Na verdade, o que pode ser inferido é que, na constituição do sujeito, o social e o individual são reciprocamente constituídos e inseparáveis. Acrescentamos, também, uma ideia que consideramos nuclear na tese vygotskyana: a internalização é uma transformação construtiva que se processa a partir do diálogo entre as dimensões intersubjetivas (sociais) e intrassubjetivas (individuais), ou seja, os significados socialmente compartilhados não são simplesmente copiados, são elementos a partir dos quais este constrói os seus próprios referenciais – os **sentidos**. Assim, a cultura cria os sujeitos e a própria cultura é uma criação humana. A cultura em Vygotsky é percebida como uma produção humana originada simultaneamente da vida social e da atividade social do sujeito, ou seja, a cultura como uma obra humana e não da natureza. Vygotsky empenha-se, por meio de sua obra, em mostrar que entre as funções mentais elementares e superiores se dá, concomitantemente, uma relação de ruptura e de continuidade. A ruptura ocorre em função da ação transformadora dos signos sobre a dimensão biológica que passa a atuar sob as leis da história. A continuidade se dá pelo fato de as funções mentais superiores implicarem na existência de uma base biológica que as torna possíveis.

Em outros termos, Vygotsky (1993; 2001) nos diz que as funções mentais superiores são processos mediados, com origem na vida social, sobretudo nas situações sociais específicas como o ensino, gerador de procedimentos colaborativos, possibilitando, progressivamente, a apropriação e o domínio dos instrumentos culturais e a regulação do próprio comportamento. A autorregulação é compreendida como um processo em que o sujeito apela para o pensamento representativo e a memória, implicando no uso da reflexão e no estabelecimento de estratégias metacognitivas. Em outras palavras, a autorregulação possibilita ao sujeito guiar conscientemente o seu comportamento a partir de regras contingentes e interiorizadas, conforme Diaz et al. (2002).

Smolka et al. (1998), discutem a formação da consciência individual ou a constituição do sujeito individual, reforçando o papel determinante que a palavra tem sobre este processo de autorregulação. Referindo-se ao postulado vygotskyano sobre as origens sociais da mente, os autores criticam uma compreensão do desenvolvimento que o reduz a mera sequência genética: o interpósiquico, num primeiro momento e o intrapsíquico, em um segundo momento. Reforçam a tese da mediação semiótica, com destaque para a palavra:

O sinal surge em relações interindividuais mediando encontros do sujeito com os outros enquanto (trans)forma o funcionamento mental. Como um sinal privilegiado, **a palavra constitui a interface dos processos sociais e individuais no discurso para/de outros ou no discurso interno**. No entanto, como produto e produção histórica, a palavra evolui nos seus significados envolvendo múltiplos sentidos. (Smolka et al., 1998, grifo nosso)

De forma semelhante, Diaz et al. (2002) e Sirgado (2005), discorrem sobre as origens sociais da autorregulação, ou seja, o desenvolvimento cognitivo como uma transformação de processos biologicamente determinados em funções mentais superiores, ou em formas específicas da cognição humana, **atribuindo aos signos uma função importante nas funções autorreguladoras**.



Preocupados com as escolas e suas práticas frente aos deslocamentos que constituem a pós-modernidade, colocamos em questão algumas verdades e também as utopias trazidas pela modernidade. Respirando essa intensa atmosfera de questionamentos e inovações, imersos naquilo que Canário (2006) aponta como a crise de legitimidade da escola, inserimos tanto a própria escola como os professores no olho do furacão e, no que Bauman (2005) intitula de “modernidade líquida”, emergimos para as instituições em geral, incluindo as escolas, observando a necessidade de estudarmos suas práticas.

Nesse cenário, dentre as questões ganham visibilidade nas práticas escolares as discussões sobre avaliação, as quais implicam em mudanças no conceito de avaliação e nos critérios e instrumentos de avaliação, envolvendo a discussão dos tempos, espaços e sujeitos da avaliação. De uma avaliação pontual, focada no resultado final e apenas nos estudantes, centrada na lógica do certo ou errado, do aprovado ou reprovado passamos para uma lógica de processo, contínua, formativa em que todos os sujeitos são avaliados e avaliam constantemente.

Cientes desses e outros movimentos, em 2009, a rede municipal de Gaspar organizou a formação dos professores dos 6º ao 9º anos dentro das seguintes temáticas: Currículo, Metodologias e Avaliação.

No que concerne à temática “avaliação”, a partir de um diagnóstico inicial dos professores face aos conceitos e práticas de avaliação, a Secretaria da Educação decidiu continuar em 2010 uma reflexão, acompanhada de outros estudos sobre avaliação. As questões que nortearam as análises sobre as práticas de avaliação nas escolas foram: o que é avaliar, por que avaliar, o que avaliar, como avaliar, quando avaliar e quem avaliar.

A partir delas foi organizada a formação dos professores no primeiro semestre de 2010, que em seu primeiro momento focou as questões no campo teórico e buscou elementos nas discussões das escolas. O segundo momento consistiu em discutir e construir um documento subsidiador e norteador para as escolas, ao mesmo tempo em que o Projeto Político Pedagógico (PPP) era construído, fomentando documentos que objetivaram propor outras práticas de avaliação.

Embora ambas as etapas tenham representando momentos de muita provocação, incômodo, reflexão, algumas mudanças e busca de construção de práticas coletivas nas escolas, também constituíram momentos de resistências e constatações. Uma das constatações foi a do conceito de escola. Esta foi a mais evidente, apesar das práticas discursivas apontarem para uma escola inclusiva, nas práticas efetivas de alguns professores a avaliação funciona como exclusão. Predominando a tentativa de comparar com uma escola de outro tempo ou de culpabilização do outro.

Nesse sentido, paralelamente às discussões sobre avaliação também aconteceram as discussões e estudos sobre escola e formação de professores com base em livros de autores como Bauman, Foucault,

Canário, Alfonso-Janela, Hadji, Philippe Perrenoud, Luiz Carlos de Freitas e das produções nas escolas, bem como na formação de diretores e coordenadores realizada em 2010.

A primeira questão trabalhada foi: o que é avaliar e por que avaliar? A avaliação constitui-se numa prática pedagógica a serviço da aprendizagem. Nesse sentido, cabe avaliar para fazer com que tanto os estudantes como os professores e as escolas potencializem suas práticas em busca da aprendizagem. Trata-se de uma avaliação que tem por função diagnosticar o desempenho de estudantes, professores e escolas, além de fornecer indicadores esclarecedores para os processos de aprendizagem nas escolas. Conforme Hadji (1994), a avaliação tem como função: diagnosticar, prognosticar e energizar. A função de diagnosticar compreende os processos de: identificar deficiências e superá-las; possibilitar a regulação de um determinado programa; promover ajustes necessários à concretização da aprendizagem; certificar aprendizagens; regular os processos e atividades. A função de prognosticar compreende: planejar novos dispositivos didáticos e estimar o desempenho futuro. E, por último, a função de energizar repercute em: viabilizar o acesso aos diferentes níveis de escolaridade; permitir a promoção em uma sequência educacional; estimular a ação e a autoestima.

Tornando-se uma forma de regulação das aprendizagens, das escolas e dos escolares, a avaliação também pode operar no sentido de orientar as pessoas para que possam situar as dificuldades, analisá-las e apontar procedimentos que permitam superar as dificuldades. Lembrando que avaliar é emitir um juízo de valor sobre dados relevantes do processo. Logo, constitui-se num processo integrado à aprendizagem, que assegura a regulação dos processos de ensino-aprendizagem e pode constituir-se num elemento incentivador e motivador da aprendizagem. É nesse sentido que a avaliação pode tornar-se constituidora e subsidiadora do processo ensino-aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem pensada, nessa perspectiva, tem as seguintes características: é abrangente, versátil, diversificada, cooperativa, sistemática, integral, científica, realizada com instrumentos válidos, confiáveis, e é voltada para a aprendizagem.

Para avaliar é preciso estar preocupado com os processos de ensinar-aprender, estar fundamentado em objetivos explícitos, planejar com antecedência, conter instruções claras, pautar-se em critérios de avaliação, construir instrumentos variados e coerentes com as práticas em sala de aula.

Nesse sentido, em consonância com a LDB 9394/96, a avaliação deve ser contínua, cumulativa e preventiva, constituindo-se numa prática de investigação docente. Deve trabalhar com a provisoriade dos registros e com dados quantitativos e qualitativos, dando preferência aos estudos de recuperação paralelos.

Diante disso cabe às instituições de ensino e aos professores: estudar avaliação; reconhecer suas fragilidades no processo de avaliar e definir estratégias para superá-las; planejar a avaliação, o que implica definir objetivos, critérios e instrumentos; relacionar conceitos, objetivos, metodologias e instrumentos de avaliação; procurar conhecer, através da avaliação, os resultados de sua ação pedagógica. Respondendo à questão “o que avaliar?”, avaliar as aprendizagens, as práticas pedagógicas e as instituições.

A outra questão norteadora foi: como avaliar? Segundo os grupos: “através dos instrumentos para recuperar ou avançar no ensino-aprendizagem”. Para outro grupo: “objetivos claros, atividades desafiadoras, tempo adequado, atividades individuais, coletivas, expositivas e descritivas, através de pesquisas e conhecimento individual”. De acordo com outro grupo: “[...] levando em consideração o contexto no qual o mesmo está inserido, bem como os conhecimentos já adquiridos. A avaliação, portanto, deve ocorrer de forma processual, quantitativa e qualitativa, utilizando critérios pré-estabelecidos de acordo com os objetivos de aprendizagem. Para obter-se um resultado mais próximo aos objetivos

propostos, devem ser utilizadas formas variadas que contemplem as potencialidade e as fragilidades dos estudantes, considerando seus avanços e limitações. Por exemplo: provas, com questões objetivas e subjetivas, trabalhos individuais e coletivos e pesquisas”. Portanto, avaliar com objetivos, instrumentos e critérios. Avaliar focando a aprendizagem.

Quando avaliar? Como a avaliação é formativa, contínua e processual, constitui-se numa prática constante e que deve ser comunicada também constantemente e expressa em nota, pontualmente, de forma trimestral. É um processo que precisa constituir-se de momentos individuais, em pequenos grupos, em grupos maiores e na turma. Deve conter instrumentos variados como: provas, trabalhos, produções individuais e coletivas, exercícios, atividades de casa e na escola. Conforme um grupo de trabalho, “a avaliação é permanente, contínua e processual. Sendo assim, este ato consiste em avaliar diariamente as situações e momentos em que seja necessário efetivar a aprendizagem”.

Cabe ressaltar que a trimestralidade tem como objetivo reorganizar as práticas pedagógicas, ampliando o tempo, oferecendo melhores possibilidades de avaliação formadora, ampliando as possibilidades de diversificar os instrumentos de avaliação e de recuperação paralela. Assim objetiva-se criar condições para que os estudantes possam, a cada trimestre, recuperar os conceitos ainda não construídos.

A outra questão norteadora das discussões foi: quem avaliar? A avaliação, conforme escreveu um grupo, é responsabilidade de “todos os envolvidos no processo ensino/aprendizagem”. No entanto, é responsabilidade primeira do professor, que buscará a participação dos estudantes nos processos de autoavaliação e heteroavaliação. No segundo momento, professores e equipe gestora, através de Conselho de Classe e de reuniões pedagógicas, avaliam as práticas pedagógicas, incluindo conceitos, metodologias, instrumentos e critérios de avaliação.

A avaliação formativa, ainda hoje, se refere muito mais a um modelo ou uma proposta do que à realidade cotidiana. Avaliamos a partir das noções que temos de sociedade, escola, professor, currículo e aprendizagem. É nesse sentido que a formação deve estar sempre atenta à avaliação, constituindo-se em uma temática a ser estudada constantemente nas escolas, podendo pouco a pouco a avaliação formativa tornar-se realidade nas escolas. Parafraseando Hadji (2001), o que parece ser legítimo esperar do ato de avaliar depende da significação do ato de ensinar. O que implica fazer uma opção centrada nos processos de aprender, cuidando do que aprende.

Portanto, esse documento representa um início de conversa sobre avaliação, restringindo-se à avaliação da aprendizagem.

Estamos inseridos numa pluralidade cultural que se manifesta nos espaços sociais, dentre eles a escola. Segundo Moreira (2007), essa mesma pluralidade pode propiciar o enriquecimento e a renovação das possibilidades de atuação pedagógica.

As expectativas de aprendizagem deverão basear-se em critérios que contemplem a relevância social e cultural, ou seja, uma das funções da escola é permitir aos estudantes o acesso ao conhecimento histórico e culturalmente produzido e acumulado.

Conseqüentemente, toda e qualquer expectativa de aprendizagem só fará sentido se tiver reais condições de ser construída e compreendida, e desde que favoreça a participação dos estudantes. Por isso, se faz de extrema importância que o professor saiba o que os estudantes já compreendem, conhecem, têm acesso, quais os conhecimentos eles têm, fazem uso e de que maneira poderá aprofundar.

Nesse contexto, habilidades como investigar, pesquisar, argumentar, estabelecer relações, justificar, entre outras, são aspectos a serem considerados e incluídos nas expectativas de aprendizagem.

Por estas razões é necessário pensar currículo, formular, o que requer análise e discussão, sendo que os entraves aparecerão como trampolim para questionamentos e novas descobertas. Acredita-se que um dos caminhos é pela conquista da autonomia do estudante, dos professores e da escola, e para se aproximar deste objetivo é preciso também repensar a prática avaliativa.

Qual é o papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem? Medir? Classificar? A prática avaliativa baseada no medir e classificar inclui os estudantes?

Precisamos repensar a prática avaliativa dentro de um currículo voltado para a aprendizagem. Sabemos que não é um processo de fácil compreensão, pois nossas vivências são historicamente marcadas por uma avaliação classificatória, seletiva, excludente. Sua sustentação está na lógica dicotômica do certo e do errado, se aprendeu ou não aprendeu o conteúdo estabelecido. Portanto uma lógica excludente. Como pensar num processo de avaliação que visa a inclusão? Segundo Fernandes e Freitas (2008):

Se entendermos que os estudantes aprendem de várias formas, em tempos nem tão homogêneos, a partir de diferentes vivências pessoais e experiências anteriores e, junto a isso, se entendermos que o papel da escola deva ser o de incluir, de promover o crescimento, de desenvolver possibilidades para que os sujeitos realizem aprendizagem vida afora, de socializar experiências, de perpetuar e construir cultura, devemos entender a avaliação como promotora desses princípios. Portanto, seu papel não deve ser o de classificar e selecionar os estudantes, mas sim o de auxiliar professores e estudantes a compreenderem de forma mais organizada seus processos de ensinar e aprender.

A avaliação tem como enfoque central transmitir informações e indicadores acerca das ações de aprendizagem e, portanto, não deve ser realizada apenas no final do processo. É necessário ter vários instrumentos avaliativos para que possa atingir os objetivos e um diagnóstico cada vez mais qualificado.

A avaliação formativa ocorre ao longo do processo de ensino-aprendizagem com o objetivo de reorientá-lo, numa perspectiva de interação e de diálogo entre estudante e professor. Já a avaliação “somativa” acontece somente no final do processo e possui objetivos diferenciados.

## **Introdução**

*A arte poderia e deveria ser uma experiência compartilhada por todos os homens a cada dia da vida: o que não quer dizer que todos os homens devam ser pintores, arquitetos, escritores, compositores, nem que passem as noites em teatros e salas de concerto. O que se quer dizer é que se deve permitir que a sensibilidade inata do homem no que diz respeito à arte se expresse e se desenvolva e que, estimulando e educando o ser humano desde a infância, deve-se fazer com que essa sensibilidade se afirme para que surja o homem completo e pleno. (HAYMAN, 1975)*

Arte é conhecimento, uma forma de expressão. A arte é alfabetizadora, ao revelar os símbolos presentes nas imagens, nos sons e nos movimentos característicos de nossa cultura, e com isso, possibilita um diálogo visual, musical e cênico. Propicia um cidadão mais crítico e eficiente nos seus posicionamentos e atitudes, bem como um novo agente de produção cultural. A arte trabalha com a essência do ser humano, pois permite a expressividade de emoções, ideias e saberes. Procura desenvolver a autoestima, a criatividade, o senso crítico e estético, a capacidade de argumentação e reflexão, e assim, favorece o pensamento complexo e a autonomia.

A arte reflete o repertório cultural, histórico e social do homem nas diferentes épocas e nos vários âmbitos: do local e regional, passando pelo nacional e internacional. A arte, por meio do contextualizar, do apreciar e do fazer, gera e expande conhecimentos. Na contextualização, o estudante conhece seu repertório cultural e artístico; na apreciação, instiga sua percepção estética e as possibilidades de leitura de mundo; na produção, o estudante desenvolve aspectos técnicos e processuais da arte.

A arte contribui, também, para as relações sociais, tornando o indivíduo receptivo à analogias e construção de conhecimentos e de identidades. A arte quer provocar uma nova perspectiva sobre a relação do homem com o mundo e a possibilidade de transformação positiva – uma humanização – para si, para o outro e para o meio.

Friedrich Schiller (1759-1805) defende essas ideias, e acrescenta que a razão aliada à sensibilidade seria o ideal para a transformação para uma sociedade mais humana. Portanto, se faz necessário que a educação de indivíduos perpassa pela estética, pela contemplação do belo e pela consciência da natureza humana. Somente com a intervenção de uma educação estética e artística é possível o surgimento de um homem moral e ideal.

Schiller contribui para uma proposta de organização educacional, por meio da valorização da subjetividade e de sua integração com a racionalidade, vindo ao encontro de uma concepção de educação que trata da integridade humana como vivência e experiência com todos os sentidos e

### **OBJETIVO DA DISCIPLINA DE ARTES:**

Por meio da produção, contextualização e apreciação das artes, propiciar uma ampliação do repertório artístico e cultural do estudante, num processo transformador e humanizador que o leve a descobrir suas potencialidades, direcionado à percepção de um mundo de possibilidades, na busca de uma consciência e sensibilidade estética.

### **Princípios estruturantes dos conceitos da disciplina de Artes: CULTURA, LINGUAGEM, ESTÉTICA.**

- **CULTURA:** desenvolvimento de ideias e reflexões do estudante a partir de estudos históricos e conceituais sobre arte e cultura. É a contextualização e o conhecer arte.
- **LINGUAGEM:** desenvolvimento do estudante em práticas artísticas. É a produção e o fazer em artes.
- **ESTÉTICA:** desenvolvimento do estudante na leitura e apreciação das produções artísticas de artistas, bem como da fruição dos próprios trabalhos de arte e de colegas. É aperfeiçoar e sensibilizar o 'olhar' para a arte.

Para um maior entendimento desses princípios, temos a seguir, algumas considerações:

#### **Sobre Cultura**

Cultura é a dimensão da sociedade, que inclui todo o conhecimento num sentido ampliado e todas as maneiras como esse conhecimento é expresso. O Homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam. A cultura é uma construção histórica (LARAIA, 2007).

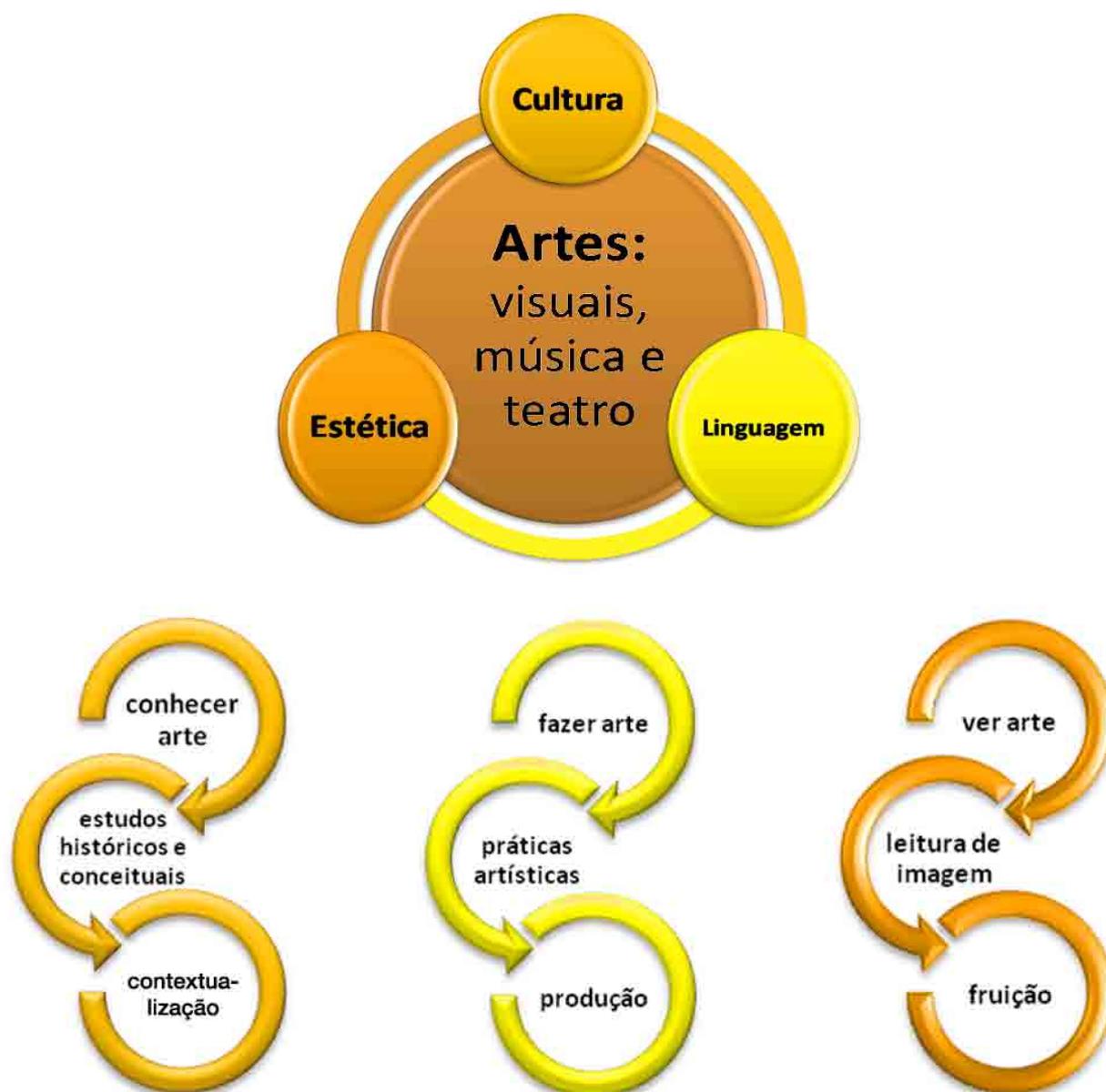
## Sobre Linguagem

As linguagens artísticas – artes visuais, música e teatro – têm seus campos específicos, com objetivos e conteúdos distintos, mas elas também devem ser correlacionadas, estabelecendo a interdisciplinaridade. É nessa perspectiva que a Arte se insere no projeto coletivo e o integra. Não se trata de polivalência, mas de relacionar diferentes linguagens. Entrar em contato com diferentes objetos artísticos, suas respectivas técnicas de linguagem e particularidades expressivas é uma experiência insubstituível e essencial para ampliar a percepção de mundo (<http://portal.mec.gov.br>).

## Sobre Estética

A estética estuda o sentimento e os objetos que o produzem, tais como o Belo e a Arte. Ela estuda o Belo e sua propriedade de produzir o sentimento estético e também investiga a Arte e suas propriedades. “Dentre as características mais importantes da arte, destacamos a emoção e o prazer que ela desperta e que alguns filósofos identificam como o prazer do belo ou prazer estético” (COSTA, 2004).

### MAPA CONCEITUAL



## Expectativas de Aprendizagem em Relação ao Conceito, por Ano:

ANOS	CULTURA	LINGUAGEM	ESTÉTICA
4	Arte e folclore Arte e vida	Dança Música Cerâmica	Elementos estruturais e de composição Apreciação estética Arte e estética
5	Arte e sociedade Arte e meio ambiente	Colagem Fotografia	Elementos estruturais e de composição Apreciação estética Arte e estética
6	Arte e gêneros Arte e corporeidade	Teatro Desenho	Elementos estruturais e de composição Apreciação estética Arte e estética
7	Arte e comunicação Arte e sagrado	Escultura Gravura	Elementos estruturais e de composição Apreciação estética Arte e estética
8	Arte e abstração Arte e expressão	Pintura Graffiti	Elementos estruturais e de composição Apreciação estética Arte e estética
9	Arte e contemporaneidade Arte e tecnologia	Instalação Videoarte Objeto	Elementos estruturais e de composição Apreciação estética Arte e estética

Os saberes em artes possuem a característica de serem abrangentes e assim, oportunizam a ampliação da prática do professor e viabilizam espaço para a interdisciplinaridade. O professor de artes pode articular os temas, expandindo seu uso, conforme o desenvolvimento das aulas e o interesse dos educandos.

### Conteúdos em uma Dimensão Procedimental e Conteúdos em uma Dimensão Atitudinal:

Conteúdos em uma dimensão procedimental são os conteúdos que mobilizam um **saber fazer**, uma sequência de ações organizadas em função de uma meta para aprender técnicas, métodos, destrezas e habilidades científicas.

Conteúdos em uma dimensão atitudinal são relativos a valores, atitudes e normas. São aqueles conteúdos que os estudantes precisam aprender para **ser**.

## Matriz Curricular

CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS	CONCEITOS ESTRUTURANTES DE ARTES VISUAIS, TEATRO E MÚSICA	CONTEÚDOS ATITUDINAIS
Ler textos e imagens	 CULTURA ESTÉTICA LINGUAGEM	Desenvolver a sensibilidade estética
Visitar espaços culturais (como por exemplo: exposições de artes, ateliês de artistas, museus, concertos, teatros)		Apresentar cooperação junto ao grupo
Contextualizar a história das artes, os artistas e suas obras		Apresentar respeito às diferenças
Realizar apresentações cênicas e musicais		Procurar ser participativo junto ao grupo
Realizar reflexões, debates e jogos (ludicidade)		Apresentar solidariedade
		Socializar ideias e vivências
		Apresentar flexibilidade

	<p>Vivenciar produções técnicas e linguagens artísticas específicas das áreas da música, artes e teatro. (Como por exemplo, desenhar, pintar, construir estruturas tridimensionais, modelar argila, recortar figuras, experienciar elementos sonoros e cênicos)</p>	
<p>Trabalhar com diversidade de materiais: clássicos e alternativos</p>	<p>Desenvolver e apresentar criatividade, imaginação e concentração</p>	
<p>Realizar trabalhos em grupo ou individuais</p>	<p>Demonstrar expressão artística</p>	
<p>Elaborar e apresentar trabalhos</p>	<p>Defender a valorização e respeito de si, do meio e do outro</p>	
	<p>Interagir com os demais colegas</p>	<p>Apresentar curiosidade</p>
	<p>Desenvolver o pensamento complexo</p>	<p>Demonstrar autonomia</p>
	<p>Desenvolver olhar crítico e poético</p>	

## **Introdução**

Nas sociedades como a nossa, é necessário um aparato de conhecimentos científicos e tecnológicos para podermos ter o entendimento e principalmente produzirmos significados para as implicações destes conhecimentos em nossas vidas. Em outras palavras, quem tem menos possibilidades de acessar, compreender, fazer uso e criticar conhecimentos científicos e tecnológicos em seu cotidiano, compromete o exercício de sua cidadania e favorece a sua exclusão de vários grupos sociais.

Ao valorizarmos as crianças e os adolescentes que frequentam as nossas escolas como sujeitos sociais estamos justificando o direito delas a terem acesso e o dever da escola de organizar redes de aprendizagem<sup>1</sup> que contribuam para estabelecer relações cada vez mais complexas das informações dos fenômenos e dos processos científicos e tecnológicos com os quais convive.

Assim, em tempos que o estudante, na construção de sua cidadania, precisa também incorporar no seu universo a ciência e a tecnologia como cultura, é relevante compreendermos que os conhecimentos científicos precisam ser contemplados na Educação Básica, especialmente organizados no ensino de Ciências e, portanto, se faz necessária a definição de diretrizes curriculares que possibilitem aos coletivos de professores planejarem trajetórias que contribuam para que às crianças e aos adolescentes construir aprendizagens significativas.

Este trabalho está atrelado a pressupostos maiores, como: uma contextualização da Sociedade e da Escola que participamos, identificando a nossa compreensão da função social desse contexto educativo; uma concepção epistemológica de conhecimento e aprendizagem e a orientação por parâmetros da legislação que referenciam como um sistema de ensino precisa organizar o seu currículo. Tais pressupostos, já abordados nas seções anteriores do documento “Proposta Curricular”, possibilitam uma unidade conceitual que caracterizará a diversidade dos projetos pedagógicos das escolas da Rede Municipal de Gaspar.

Articulado a esta unidade, o ensino de Ciências constitui-se como um componente curricular que, com suas especificidades e pelas atuais demandas históricas sociais, torna-se relevante para a aprendizagem, o desenvolvimento e emancipação das crianças e adolescentes, bem como dos outros sujeitos que participam da comunidade escolar.

Nesta perspectiva, duas grandes questões precisam ser refletidas por nós, professores que atuamos no ensino de Ciências: “para que aprender ciências na escola?” e, com base nesta, “o

<sup>1</sup> De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – Resolução n.04 de 13 de julho de 2010.

que aprender de Ciências na escola? Dizer, com clareza, quais são os objetivos e conteúdos para aprender Ciências é relevante para que todos se comprometam com a sua realização. Não obstante, as respostas para estas perguntas implicam primeiramente em pensarmos sobre: “o que é ciência?”, uma vez que a imagem que temos como professores sobre a natureza da ciência e da atividade científica é transmitida aos nossos estudantes nas escolhas didáticas que fizemos.

Cachapuz et. al. (2005) sistematizaram vários estudos que, em comum, nos permitem observar que o ensino transmite visões de ciência, de tecnologia e do cientista muito distantes da forma como se constroem e se transformam os conhecimentos científicos e tecnológicos. Exemplos dessas visões podem ser observados quando apresentamos a ciência e a tecnologia aos nossos estudantes a partir de: a) uma concepção descontextualizada e socialmente neutra, esquecendo de problematizar os impactos nos meios naturais-sociais-culturais ou os interesses sócio-econômicos que permitem seus desenvolvimentos; b) de uma visão de cientista/pesquisador individualista e elitista como se o conhecimento científico e tecnológico fosse obra de um “gênio”, ignorando o trabalho de equipe e reforçando o papel de pessoas especialmente dotadas intelectualmente; c) uma concepção empírica-indutivista a teórica que defende o papel da observação e da experimentação neutra e desconsidera o papel das teorias anteriores, dos estilos de pensar dos coletivos de cientistas e dos pressupostos que orientam todo o processo; d) a percepção acumulativa e de evolução linear do conhecimento científico, reforçada pela transmissão problemática e ahistórica das informações do livro didático; e) a visão de um método científico único, em detrimento da diversidade dos caminhos seguidos pela investigação, e que torna os resultados das pesquisas científicas e tecnológicas infalíveis e como certezas absolutas.

Diferente disso é preciso, nas nossas aulas, incentivarmos os estudantes a refletirem a ciência como um conjunto de conhecimentos sistematizados que nos auxiliam a explicar o mundo e, ao mesmo tempo, como uma forma de produção coletiva de conhecimento, sintonizada com a cultura e as ideias do homem no seu contexto histórico-social. Ainda, a ciência como uma modalidade de conhecimento, implica em atitudes específicas em relação ao saber e à sua produção. Por isso a relevância de abordarmos o conhecimento científico considerando e problematizando as suas relações com a “história da sua produção”, a “tecnologia”, a “sociedade” e a “cultura”.

Com base nessa compreensão de ciência, podemos justificar que para organizar os espaços e tempos de aprender ciências na escola se faz necessária a organização de “redes de aprendizagem” que permitam aos estudantes vivenciarem situações que lhes favoreçam a elaboração de conceitos, procedimentos investigativos e atitudes colaborativas no enfrentamento de situações cotidianas.

Como faz notar Corsino (2006), em documento do MEC com “orientações para inclusão da criança de seis anos de idade na Escola”, já na Alfabetização é relevante que:

Na área das *Ciências Naturais* o objetivo é ampliar a curiosidade das crianças, incentivá-las a levantar hipóteses e a construir conhecimentos sobre os fenômenos físicos e químicos, sobre os seres vivos e sobre a relação entre o homem e a natureza e entre o homem e as tecnologias. É importante organizar os tempos e os espaços da escola para favorecer o contato das crianças com a natureza e com as tecnologias, possibilitando, assim, a observação, a experimentação, o debate e a ampliação de conhecimentos científicos. As atividades didáticas dessa área têm como finalidade desafiar as crianças, levá-las a prever resultados, a simular situações, a elaborar hipóteses, a refletir sobre as situações do cotidiano, a se posicionar como parte da natureza e membro de uma espécie – entre tantas outras espécies do planeta, estabelecendo as mais

diversas relações e percebendo o significado dos saberes dessa área com suas ações do cotidiano.

Por fim, ao longo dos nove anos, é necessário que os estudantes tenham as suas aprendizagens em Ciências sustentadas por patamares, gradativamente, mais sofisticados de uma elaboração conceitual.

Assim, inferimos a importância de organizar os tempos e os espaços da escola para as crianças e adolescentes *irem além do conhecimento cotidiano* ao aprenderem ciências, desafiando-as a refletirem sobre as situações do dia a dia, a se posicionarem como parte do meio ambiente (natural e social), estabelecendo diversas relações entre conhecimentos de nossa cultura. Desde cedo, o ensino de Ciências pode contribuir para as crianças perceberem o significado social dos saberes científicos e tecnológicos em suas ações do cotidiano ao conhecerem, por exemplo, os modos de produção desses conhecimentos ao longo da história e na atual sociedade em que vivem. Também, motivá-las para o gosto de continuar a aprender, com autonomia e crítica, sobre ciência e tecnologia, além da escola, tornando-se jovens/adultos que visitam espaços informais de educação científica, selecionam e leem revistas, jornais, *sites*, assistem a “boas” programações de TV, entre outros.

Em síntese, é de se esperar que ao longo dos anos os estudantes participem em nossas escolas, em qualquer nível e modalidade e, particularmente, no ensino de Ciências, de processos educativos que contribuam para ampliarem suas formas de pensar a fim de indagarem-se e estabelecerem relações cada vez mais complexas entre conhecimentos e processos científicos e tecnológicos *no mundo, com o mundo e com os outros* para que continuem curiosos e interessados em aprender, que anseiem e possam participar democraticamente de processos que envolvam decisões para uma vida mais sustentável.

A partir dessas razões que justificam a integração do componente curricular Ciências no currículo da Educação Básica, o objetivo geral que pode referendar o trabalho dos professores e estudantes nos trabalhos das escolas municipais é:

#### **Objetivo Geral:**

**Espera-se que o estudante ao longo dos nove anos que aprende Ciências na escola possa:**

*Reconhecer-se parte e atuante na natureza e na cultura, estabelecendo relações com o cotidiano a partir de construções conceituais dos fenômenos físicos, químicos e biológicos, no exercício da curiosidade, da crítica, da cooperação e de procedimentos investigativos a fim de realizar opções e tomar decisões de forma mais participativa na sociedade, contribuindo para uma vida ética, saudável e sustentável.*

Para orientar a concretização dos objetivos, precisamos considerar o que as crianças e adolescentes precisam aprender na Escola. Mais que um rol de conteúdos, como no sumário de um livro didático, se faz necessária a escolha de conceitos que estruturam a área de conhecimento de Ciências Naturais.

Aprender um *conceito* é diferente de aprender *fatos/definições*. Segundo Pozo e Crespo (2009) a aquisição de fatos pelos estudantes tem um caráter de “tudo ou nada”, ou o estudante sabe qual é o gás liberado pelas plantas na fotossíntese ou não sabe. Diferente disso, o aprendizado de conceitos pelo estudante é caracterizado por “matizes qualitativos”, dotando significado ao que aprende e estabelecendo relações com outros conceitos e com seu contexto. No quadro 1 podemos observar, em resumo, as principais diferenças entre fatos e conceitos:

### Quadro 1 – Diferenças entre fatos e conceitos como conteúdos de aprendizagem

	<b>Fato</b>	<b>Conceito</b>
<b>Consiste em</b>	Cópia literal	Relação com conhecimentos anteriores
<b>É aprendido</b>	Por repetição (“decoreba”)	Por compreensão (estabelecendo significados e relações”)
<b>É adquirido</b>	De uma vez, em uma unidade	Gradualmente, ao longo de várias unidades

Fonte: adaptado de Pozzo e Crespo (2009)

Vale notar que não se aprende Ciências sem fatos/definições (Exemplos: nomes dos ossos, estados físicos da matéria, propriedades do ar...). No entanto, os fatos não são o fim do processo de aprendizagem e sim o meio para o estudante ter acesso e elaborar conhecimentos conceituais que lhe permita fazer relações e explicar os fenômenos.

Nesta perspectiva, elegemos “conceitos estruturantes” para designar “o que aprender de ciências” ao longo da Educação Básica, nos projetos das escolas municipais.

Nas palavras de Espinoza (2010):

Utilizamos a denominação “conceitos estruturantes” para designar as ideias que permeiam os conhecimentos da área e favorecem o estabelecimento de novas relações entre eles. Sua interpretação permite atribuir um significado mais profundo aos conteúdos estruturados, do mesmo modo que a abordagem de novos conteúdos colabora para uma melhor compreensão dos conceitos.

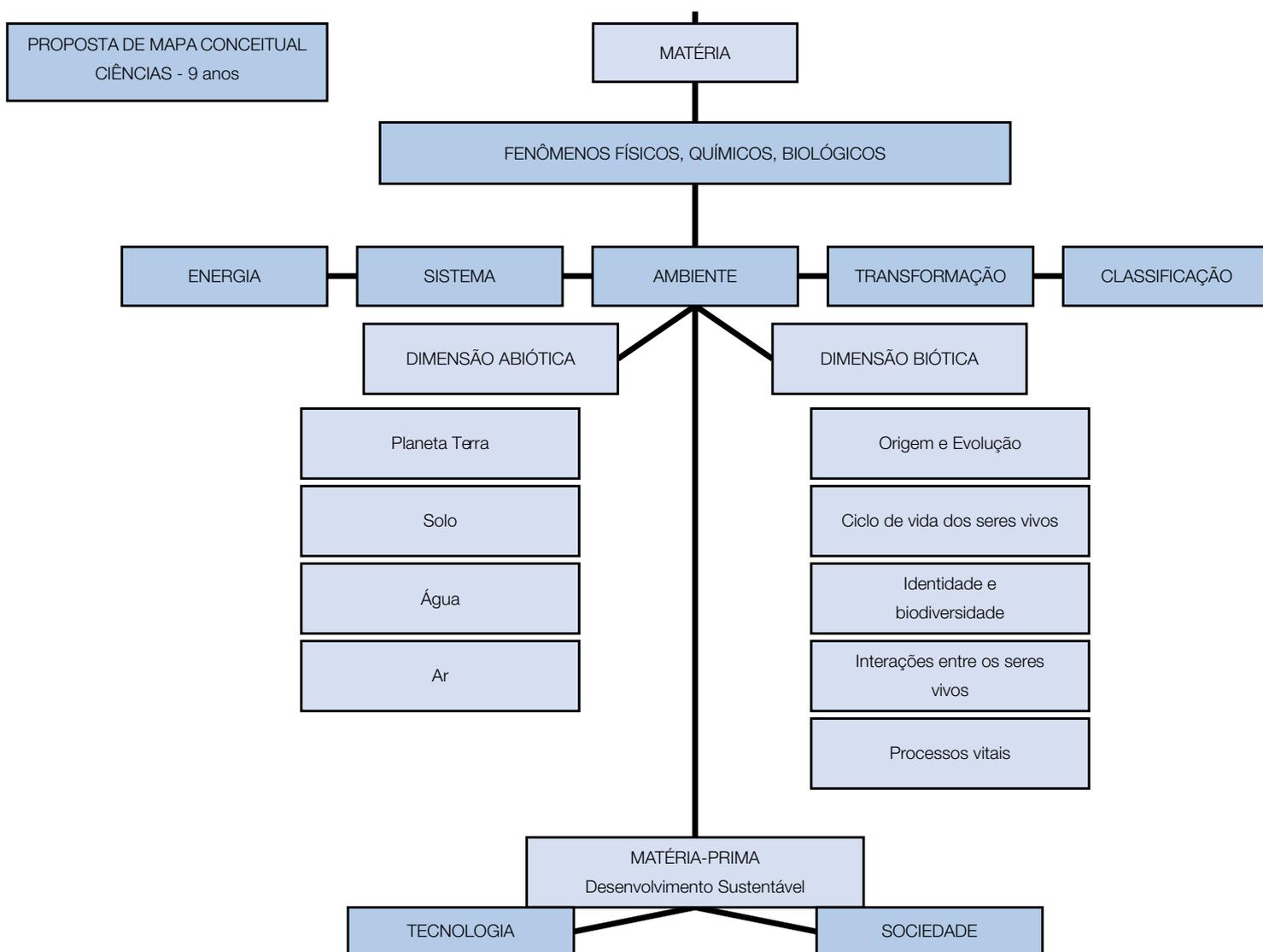
Nessa definição, podemos observar que a elaboração de um conceito estruturante, pelo estudante, é complexa e exige um processo, ao longo de toda Educação Básica, de contínuas e cada vez mais superiores abordagens dos conceitos. Assim, não há uma hierarquia de qual conceito vem primeiro ou em que ano devem ser trabalhados, pois os conceitos “estruturam” e “perpassam” todos os conteúdos trabalhados.

Uma dica para os professores, segundo Espinoza (2010), é a de que:

Poderemos entender melhor o significado de conceito estruturante à medida que o utilizarmos para analisar de que maneira o conteúdo ensinado se relaciona com tal conceito e, neste contexto, como ele demonstra sua utilidade para se decidir que aspectos do conhecimento são relevantes [para o estudante estabelecer relações e significados] e por quê.

A título de orientação para o planejamento dos processos educativos em aulas de Ciências elaboramos uma **proposta de conceitos estruturantes** organizada pelo grupo de professores da Rede Municipal de Ensino:

### MAPA CONCEITUAL



É importante destacar que os conceitos estruturantes originam-se num processo de solução de uma tarefa que se coloca para os estudantes, que exigirá processos de pensamento, habilidades e atitudes na produção de conhecimentos. Nesta perspectiva, é importante considerar que o estudante ao

aprender um conceito, aprende, ao mesmo tempo, novas formas de pensar o/no mundo.

Com isso defendemos que aprender ciências na escola não se restringe ao uso de palavras científicas na comunicação para descrever o mundo, mas sim é resultado de uma construção conceitual, o que nos parece contribuir para os estudantes construírem suas explicações mediante suas inscrições em outras formas de conhecer. Assim, aprender ciência é mais que elaborar um corpo sistematizado de conhecimentos, é essencialmente aprender um “modo de pensar/explicar” o mundo, no mundo e com o outro.

Nesta perspectiva, além dos **conteúdos relacionados aos conceitos estruturantes**, o professor precisa prever o trabalho com os **conteúdos procedimentais e atitudinais**:

Os conteúdos procedimentais são aqueles conteúdos que sempre mobilizam um saber FAZER, uma sequência de ações organizadas em função de uma meta para aprender técnicas, métodos, destrezas e habilidades científicas. Com base em Campos e Nigro (1999), podem-se destacar os seguintes conteúdos procedimentais:

- *Técnicas de estudo* - referem-se às habilidades relacionadas para apreensão de informações, elaboração e retenção de conhecimentos. São exemplos: elaborar resumos e mapas conceituais, dentre outros.

- *Destrezas manuais* - referem-se às habilidades relacionadas para o manuseio e criação de materiais. São exemplos: manipular materiais para um experimento, usar instrumentos de observação, montar maquetes, dentre outros.

- *Estratégias de comunicação* - referem-se às habilidades relacionadas para transmissão, divulgação do conhecimento. São exemplos: apresentar um seminário, escrever um relatório de uma aula de campo, elaborar um cartaz, organizar slides para uma apresentação, dentre outros.

- *Métodos investigativos* - referem-se às habilidades relacionadas para apreensão e elaboração de conhecimento científico, a partir de problematização, do levantamento de hipóteses e da investigação. São as habilidades necessárias para a pesquisa.

Os conteúdos atitudinais são aqueles relativos a valores, atitudes e normas (ZABALA, 1998). São aqueles conteúdos que os estudantes precisam aprender para SER, ou seja, ter atitudes para apreensão e elaboração de conceitos científicos e para CONVIVER com a sua, as outras espécies e o meio ambiente. Com base em Campos e Nigro (1999) os conteúdos atitudinais classificam-se em:

- *Atitudes de grupo* - referem-se aquelas relacionadas às condutas do estudante em classe: cooperação, responsabilidade, organização, regras de disciplina, dentre outras.

- *Atitudes para com a ciência* - referem-se ao posicionamento crítico do estudante em relação à Ciência: descobertas, inovações tecnológicas, problemas ambientais, dentre outros.

- *Atitudes científicas* - são aquelas relacionadas às condutas científicas na apreensão e produção de conhecimentos, referem-se às características como: curiosidade, humildade, persistência, dentre outras.

A título de orientação para o professor apresentamos uma **proposta de conteúdos procedimentais e atitudinais** organizada pelo grupo de professores da Rede Municipal de Ensino:

## Matriz Curricular

CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS	CONCEITOS ESTRUTURANTES DE CIÊNCIAS	CONTEÚDOS ATITUDINAIS
Ler diferentes gêneros textuais	 <p>MATÉRIA, FENÔMENOS FÍSICOS, QUÍMICOS E BIOLÓGICOS, ENERGIA, SISTEMA, AMBIENTE, TRANSFORMAÇÃO</p>	Buscar conhecimentos científicos ao perceber os limites das suas explicações de senso comum (mitos, superstições e crendices)
Identificar informações em folders e campanha de prevenção de doenças ou informação sobre assuntos ligados à saúde		Reconhecer a necessidade de tecnologias na nossa vida e os cuidados em usá-las
Interpretar ideias a partir de leituras		Interessar-se pela história da ciência
Resumir ideias a partir de leituras		Interessar-se por discutir as polêmicas de descobertas científicas relacionando-as ao contexto histórico em que ocorrem
Escrever empregando vocabulário científico		Interessar-se por obter informações sobre assuntos de interesse à saúde
Redigir Relatórios		Procurar conhecer, aceitar a opinião de outras pessoas e exercitar a valorização de diferentes ideias
Apresentar trabalhos oralmente para a classe ou em outros eventos		Empenhar-se nas atividades individuais e em grupo
Apresentar conhecimentos científicos em diferentes linguagens (artes cênicas, plásticas e outras)		Divulgar informações à família e outros grupos sociais sobre o papel de todos na manutenção da saúde
Usar instrumentos de medidas e observação (Régua, lupas, balança, termômetro e outros)		Prestar atenção aos rótulos de produtos industrializados (composição química)
Manejar materiais para construção de projetos (terrário, aquário, composteira, herbário e outros)		
Usar instrumentos para coleta de informações (gravador, máquina fotográfica, etc.)		

Demonstrar curiosidade e persistência nas observações
Demonstrar rigor nos registros e análises
Avaliar sintomas de ausência de saúde e adotar medidas de prevenção
Ponderar sobre as descobertas tecnológicas
Avaliar a sua intervenção e de outras pessoas nos ecossistemas
Posicionar-se sobre teorias científicas com capacidade de argumentação, ao mesmo tempo respeitar as pessoas com posições diferentes das suas
Defender questões socioambientais
Adotar ações para reduzir, reutilizar e reciclar o lixo
Responsabilizar-se em relação à saúde individual, coletiva e do ambiente
Posicionar-se crítica e construtivamente diante de questões pertinentes à saúde
Colaborar com a organização e a realização das atividades/projetos, trazendo materiais informativos e outros
Usar o computador e o telefone celular com bom senso para evitar problemas de saúde ou no convívio social

Realizar demonstrações experimentais para ilustrar ou explicar hipóteses
Manipular materiais de laboratório, respeitando as normas de segurança
Relacionar as informações com conhecimentos científicos (literatura em geral, periódicos, jornais, bulas de remédios, exames, outros)
Obter e organizar dados coletados em observações de campo
Obter e organizar dados em pesquisas bibliográficas/internet/vídeo
Avaliar resultados e elaborar conclusões
Elaborar entrevistas, aplicá-las com profissionais de diferentes áreas de atuação e tratar os dados
Formular e utilizar critérios de classificação
Formular perguntas e ou problemas acerca dos fenômenos
Elaborar mapas conceituais
Elaborar tabelas, gráficos ou outras formas de organização de dados
Elaborar informes científicos ou outras formas de socialização de conhecimento

Por fim, esta proposta de um documento curricular para o Ensino de Ciências não é um texto pronto e que não pode sofrer alterações. Isso descaracterizaria a ideia de um currículo vivo, coletivamente e permanentemente construído a partir das necessidades que impõe as realidades e as atuais discussões sobre as formas como “a criança e o adolescente aprendem” e a função social da Educação Científica na Escola. Tal proposta precisa agora ser refletida no enfrentamento do cotidiano escolar.



## **Introdução**

A educação brasileira está inserida em um contexto de diversidades, onde diferentes vivências, percepções e elaborações em relação ao sagrado integram o substrato cultural dos povos. Desse modo, o cotidiano escolar é um dos espaços onde continuamente transitam sujeitos e conhecimentos que indicam a presença do religioso em uma perspectiva diferenciada e cultural.

O desafio proposto para a educação é o de “estabelecer conexões entre o que se aprende na escola e a vida da população brasileira” (BRASIL, 1997), faz-se necessário então, considerar também a diversidade cultural e religiosa, uma vez que é uma das marcas da vida social brasileira. E isto implica em uma postura de “abertura para a consciência de que a realidade em que vivemos é apenas parte de um mundo complexo, fascinante e desafiador” (BRASIL, 1997).

Tendo em vista que a escola é um espaço de apropriação de conhecimento que contribui para decodificar o mundo em suas múltiplas facetas, pela sua função social, constitui-se no espaço de construção e ressignificação dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados e, como “todo conhecimento humano é sempre patrimônio da humanidade, o conhecimento religioso deve também estar disponível a todos que a ele queiram ter acesso” (FONAPER, 1997). Logo se pode afirmar que o conhecimento religioso disponível também na escola é um conhecimento que explicita os fenômenos religiosos presente nas culturas.

Neste sentido, uma educação comprometida com a diversidade de seus sujeitos requer de toda a sociedade e, particularmente da comunidade escolar, um conjunto de reflexões e práticas, que abordem as diferenças dentro e além dos seus tempos, espaços e lugares pela apropriação de conhecimentos e saberes interculturais, favorecendo a compreensão da organização das sociedades, onde as culturas são elementos centrais (OLIVEIRA; CECCHETTI, 2010). Isso contribuirá na interação com as diversas situações e identidades de forma respeitosa e *alteritária*, na busca de respostas aos questionamentos existenciais, na convivência com as diferenças numa perspectiva de descoberta e releitura do religioso em seus diferentes aspectos no cotidiano escolar e social (RISKE-KOCH, 2007).

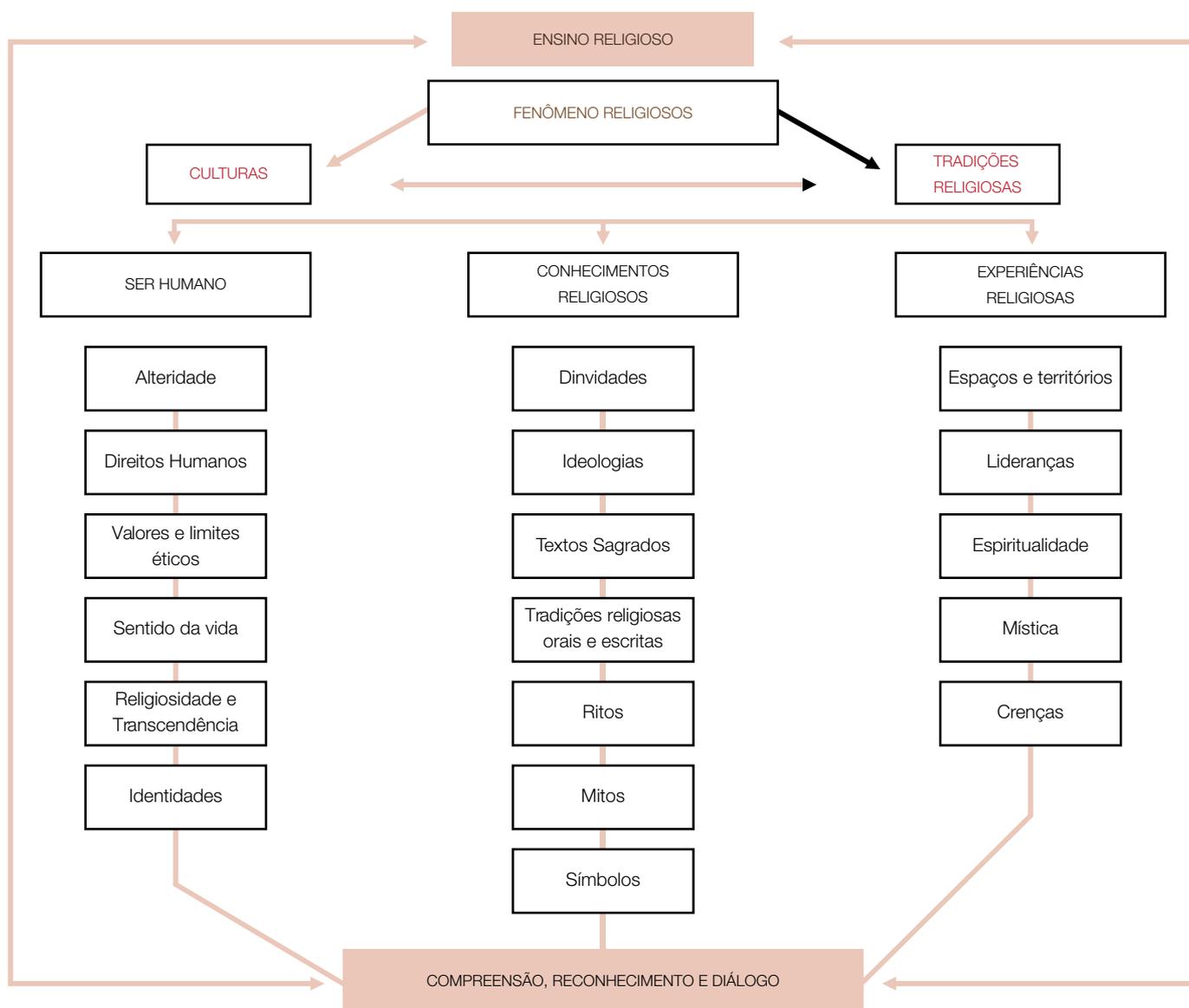
### **Objetivo Geral:**

Compreender os fenômenos religiosos presentes nas sociedades respeitando, acolhendo e valorizando as diferentes manifestações culturais, a partir de uma abordagem pedagógica, contribuindo para a construção de uma sociedade que reconheça na alteridade a dignidade de todas as formas e expressões de vida.

Por isto necessita:

- Identificar elementos básicos que compõem os fenômenos religiosos, a partir das experiências percebidas no contexto dos educandos;
- Refletir acerca das questões existenciais, buscando respostas nas tradições religiosas;
- Analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações sócio-culturais;
- Refletir o sentido da atitude ética e moral, como consequência dos fenômenos religiosos, expressão da consciência e da resposta pessoal.
- Discutir o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável;
- Valorizar o diálogo como um dos elementos construtores da cidadania, reverência e alteridade (PCNER, 1997).

### MAPA CONCEITUAL



## Matriz Curricular

CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS	CONCEITOS ESTRUTURANTES DE ENSINO RELIGIOSO	CONTEÚDOS ATITUDINAIS
Leitura de diferentes gêneros textuais		Desenvolver relação de respeito pelas formas de construção e registro de conhecimentos (mitos e crenças)
Identificar informações sobre Tradições Religiosas e Diversidade Cultural transmitidas através dos meios de comunicação		FENÔMENOS RELIGIOSOS, CULTURAS, TRADIÇÕES RELIGIOSAS, SER HUMANO, CONHECIMENTOS RELIGIOSOS, EXPERIÊNCIAS RELIGIOSAS, COMPRENSÃO, RECONHECIMENTO
Interpretação de diferentes gêneros textuais		Demonstrar curiosidade e senso crítico nas observações
Identificar e caracterizar as tradições religiosas e não religiosas: ocidental, oriental, africana e indígena		Demonstrar responsabilidade antropológica nos registros e análises das culturas e tradições religiosas
Sistematizar ideias		
Obter dados em pesquisas bibliográficas/internet/video televisão		
Manejar materiais para a construção de projetos (cartazes, murais, maquetes, fantoches, objetos) que demonstrem a diversidade		
Explorar materiais diversificados para relatar o conhecimento		Posicionar-se nas discussões respeitando o diferente e as diferenças

<p>Montar painéis com os diferentes nomes com os quais a transcendência é identificada nos diferentes povos e tradições religiosas</p>	<p>Reconhecer o direito de cada ser humano ter ideias diferentes</p>
<p>Relacionar significados e sentidos entre os símbolos religiosos dos diferentes povos e tradições</p>	<p>Perceber a presença e contribuição das culturas e tradições religiosas na história da humanidade</p>
<p>Organizar dados coletados em observações de campo e nas experiências diárias e individuais</p>	<p>Identificar a contribuição das tradições religiosas na construção de uma cultura sustentável</p>
<p>Organizar dados em pesquisas bibliográficas/internet/video televisão</p>	<p>Estabelecer relação entre a vida, a natureza e seus elementos com o conceito de sagrado</p>
<p>Elaborar entrevistas e utilizar os dados na construção de conhecimentos</p>	<p>Respeitar a vivência das pessoas e das diferentes formas de vida</p>

## **Introdução**

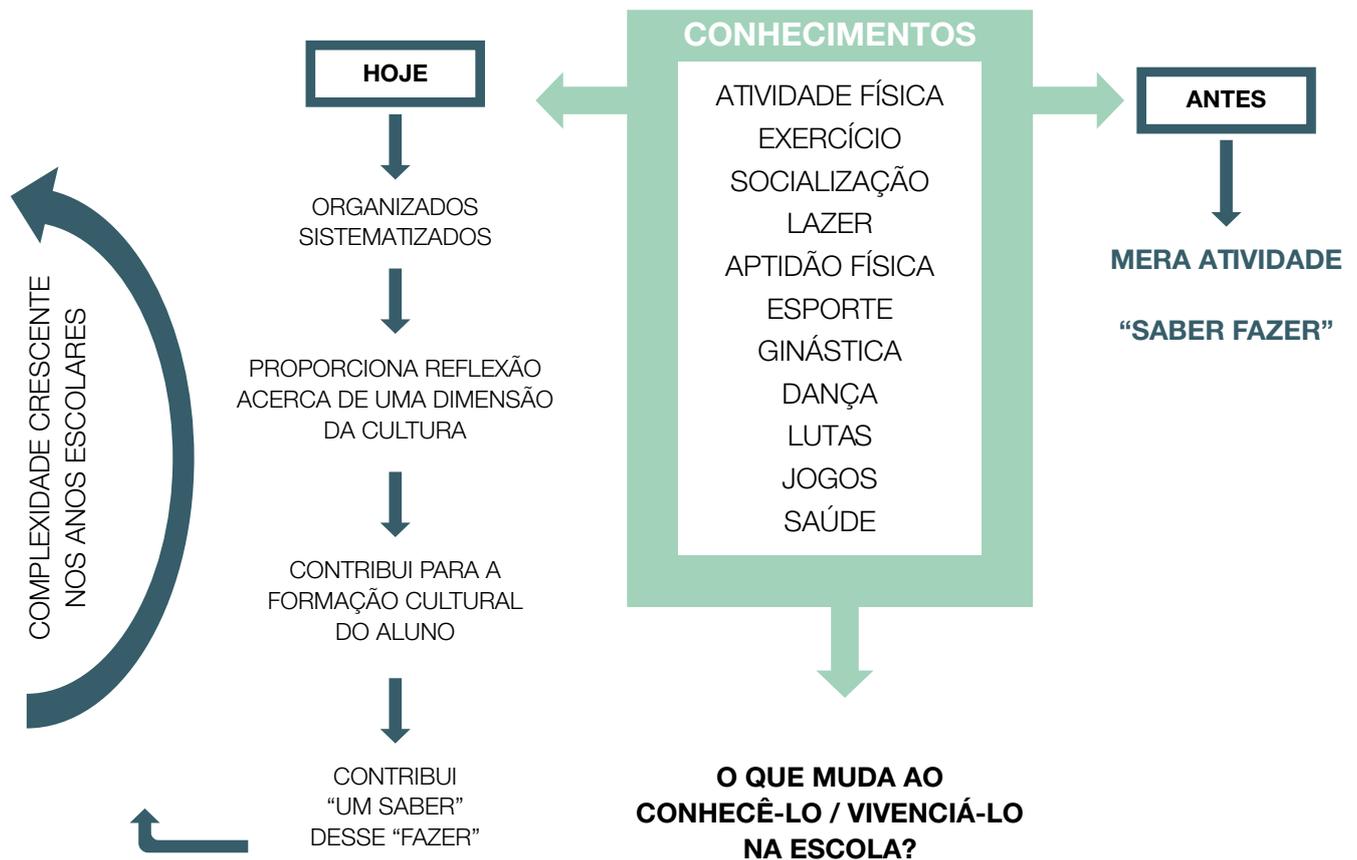
A Educação Física, como evidenciada por diversos estudos na área, ainda mantém um sentido periférico e autônomo com respeito aos projetos escolares. Conforme González e Fensterseifer (2010), a Educação Física passou recentemente, no meio acadêmico e no meio legal, a ser considerada como um componente curricular obrigatório no sentido de matéria escolar. Para eles, isso significa:

[...] não apenas um constituinte do rol de disciplinas escolares, mas um elemento da organização curricular da escola que, em sua especificidade de conteúdos, traz uma seleção de conhecimentos que, organizados e sistematizados, devem proporcionar ao estudante uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura e que, aliado a outros elementos dessa organização curricular, visa a contribuir com a formação cultural do estudante. (SOUZA JÚNIOR, 2001)

Freire (1999) afirma que a Educação Física, para ser reconhecida como um componente curricular tão importante quanto os outros, deve apresentar objetivos claros e um corpo de conhecimentos específicos e organizados, que contribuam para a concretização da aprendizagem. Ainda acrescenta que, a Educação Física escolar tem sido vista como um componente curricular preocupado em ensinar apenas o “saber fazer”, constituído de atividades e habilidades motoras.

Para Souza Júnior (2001), visando à superação de uma Educação Física que vem sendo caracterizada como um mero “fazer prático destituído de uma reflexão teórica”, essa prática como disciplina deve assumir a responsabilidade de oferecer aos estudantes o exercício da sistematização e da compreensão acerca de um corpo de conhecimentos específicos diante da organização curricular.

Para González e Fensterseifer (2010), o compromisso da Educação Física “resumia-se a uma “atividade” (fazer) e hoje somos desafiados a construir um saber “com” esse fazer. Mais que isso, pensar um saber que se desenvolve ao longo dos anos escolares em complexidade e criticidade”.



Pautados nesse entendimento, os autores destacam dois elementos para se pensar uma proposta de Educação Física: identificar o campo de conhecimento; e como os conhecimentos culturais, dos quais a Educação Física se ocupa, devem ser abordados em função das próprias características do universo em estudo e desta ser uma disciplina escolar.

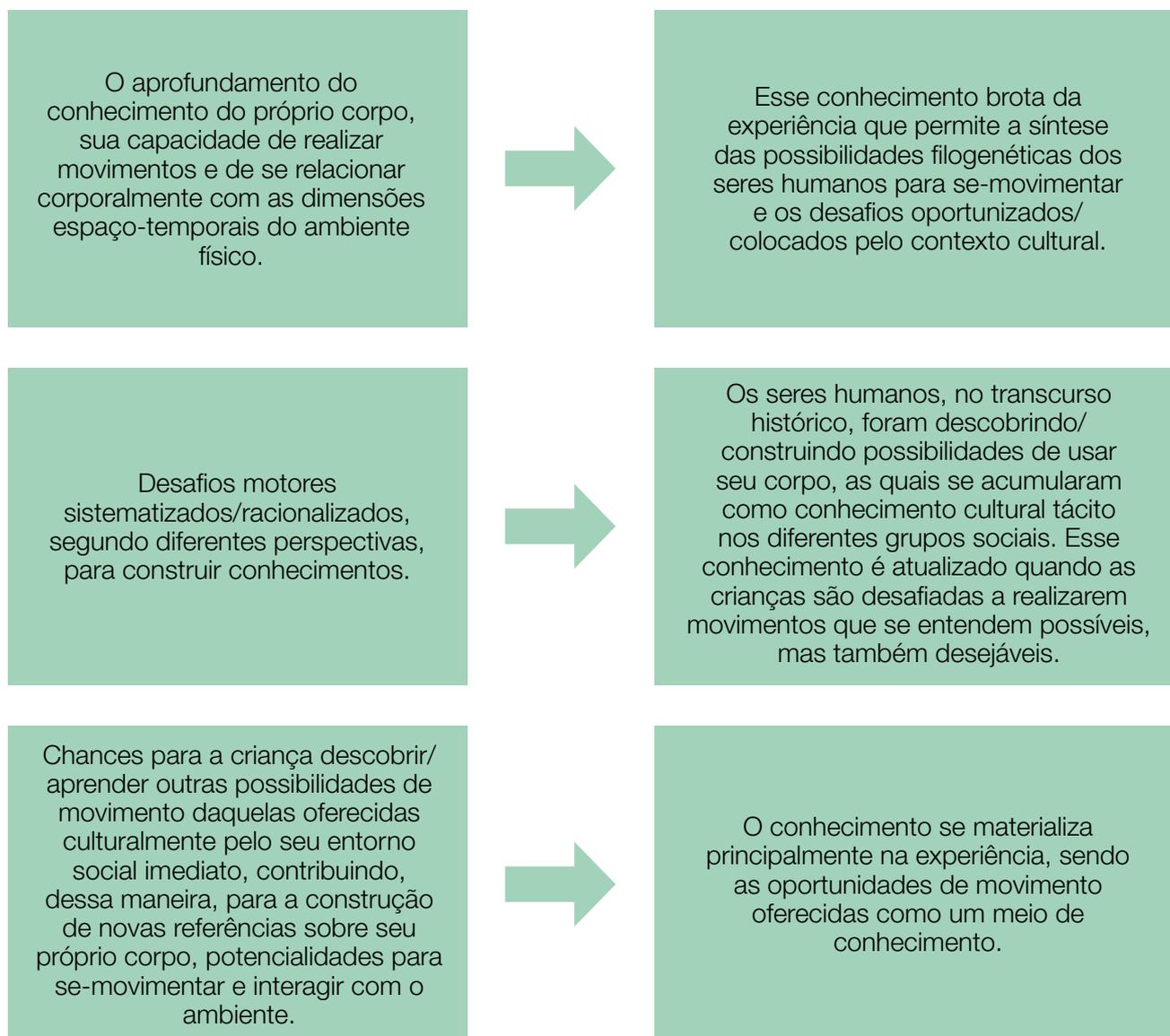
Apesar de não haver uma definição clara quanto ao conjunto de conhecimentos a serem ensinados durante as aulas de Educação Física, parece ser consenso e/ou unanimidade entre as propostas curriculares apresentadas na literatura a presença do movimento, porém com diferentes finalidades: desenvolvimento motor do estudante através da aprendizagem motora; relação entre cognição, afetividade e movimento visando o desenvolvimento integral do estudante; caráter histórico e cultural da execução dos movimentos possibilitando uma compreensão crítica da sociedade; movimento como forma de promover a saúde. Nesse sentido, temos encontrado expressões diversas para conceituar os conhecimentos que são contemplados pela Educação Física: cultura física (PEREIRA, 1988; BETTI, 1992), cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992; BRACHT, 1992), cultura de movimento (KUNZ, 1991; BRACHT, 1992), cultura corporal de movimento (BETTI, 1994, 1996).

A partir da reflexão inicial realizada pelo grupo quanto ao papel da Educação Física na escola por meio da problematização (Para que serve a Educação Física na escola? Por que esta disciplina deve compor o currículo escolar?), nossa tarefa inicial foi pensar quais conhecimentos/conteúdos deveriam ser abordados por este componente curricular.

Concordaremos com González e Fensterseifer (2010) que entendem que a “Educação Física deve ocupar-se dos conhecimentos referidos: a) às possibilidades do se-movimentar dos seres humanos; b) às práticas corporais sistematizadas vinculadas ao campo do lazer e à promoção da saúde; e c) às estruturas e representações sociais que atravessam este universo”.

## a) Às possibilidades do se-movimentar dos seres humanos

Quanto às possibilidades do se-movimentar, no sentido descrito por Kunz (2005), será a Educação Física uma forma de oportunizar à criança:

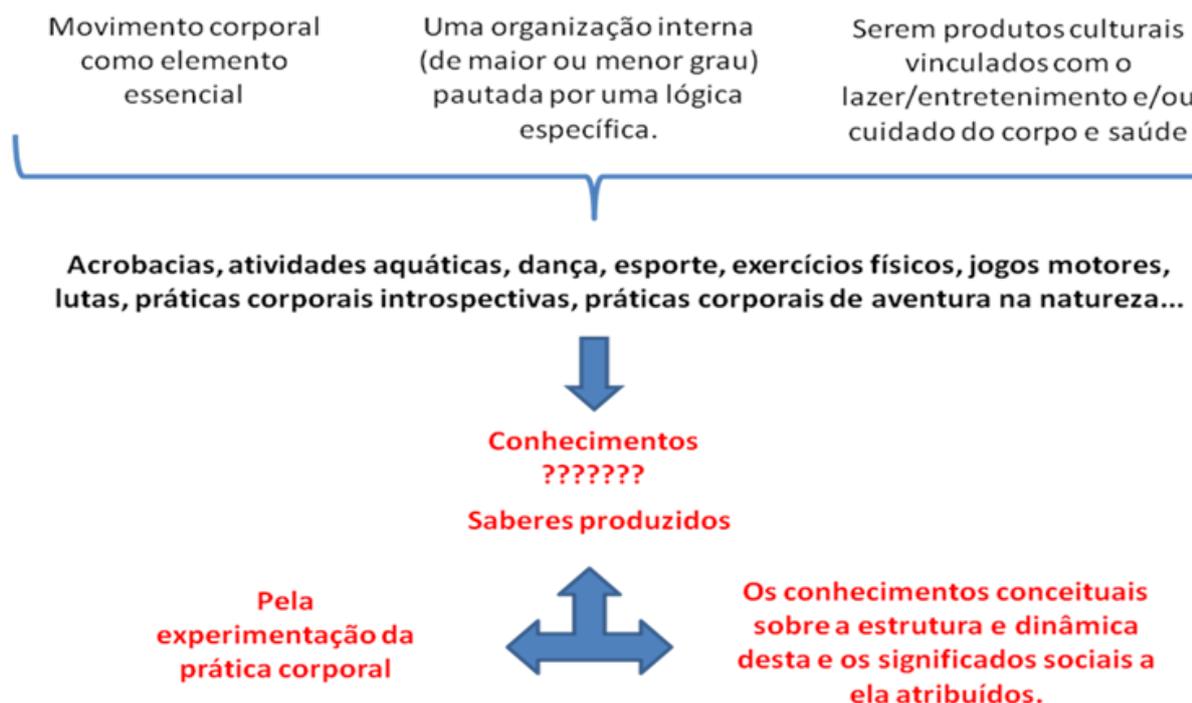


Nesse tipo de conhecimento, a experiência de movimento ocupa lugar central, não significando assumir uma noção de vivência pura (acultural), pois não há experiência humana que possa acontecer no vazio social, logo, sempre está encharcada de valores e formas de entender o mundo.

## b) Práticas corporais sistematizadas

Do ponto de vista da delimitação, essa dimensão passa pelas mesmas dificuldades do campo como um todo, não tendo sido possível rotular com um conceito preciso quais as práticas corporais a EF “cuida”.

## PRÁTICAS CORPORAIS SISTEMATIZADAS



### c) **As estruturas e representações sociais que atravessam o universo das práticas corporais**

Esse conhecimento é composto por conceitos que permitem refletir sobre a origem e a dinâmica de transformação nas representações e práticas sociais que se relacionam com as atividades corporais de tempo livre, o cuidado e a educação do corpo, seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual, bem como os agentes sociais envolvidos em sua produção (estado, mercado, mídia, instituições esportivas, organizações sociais, etc.).

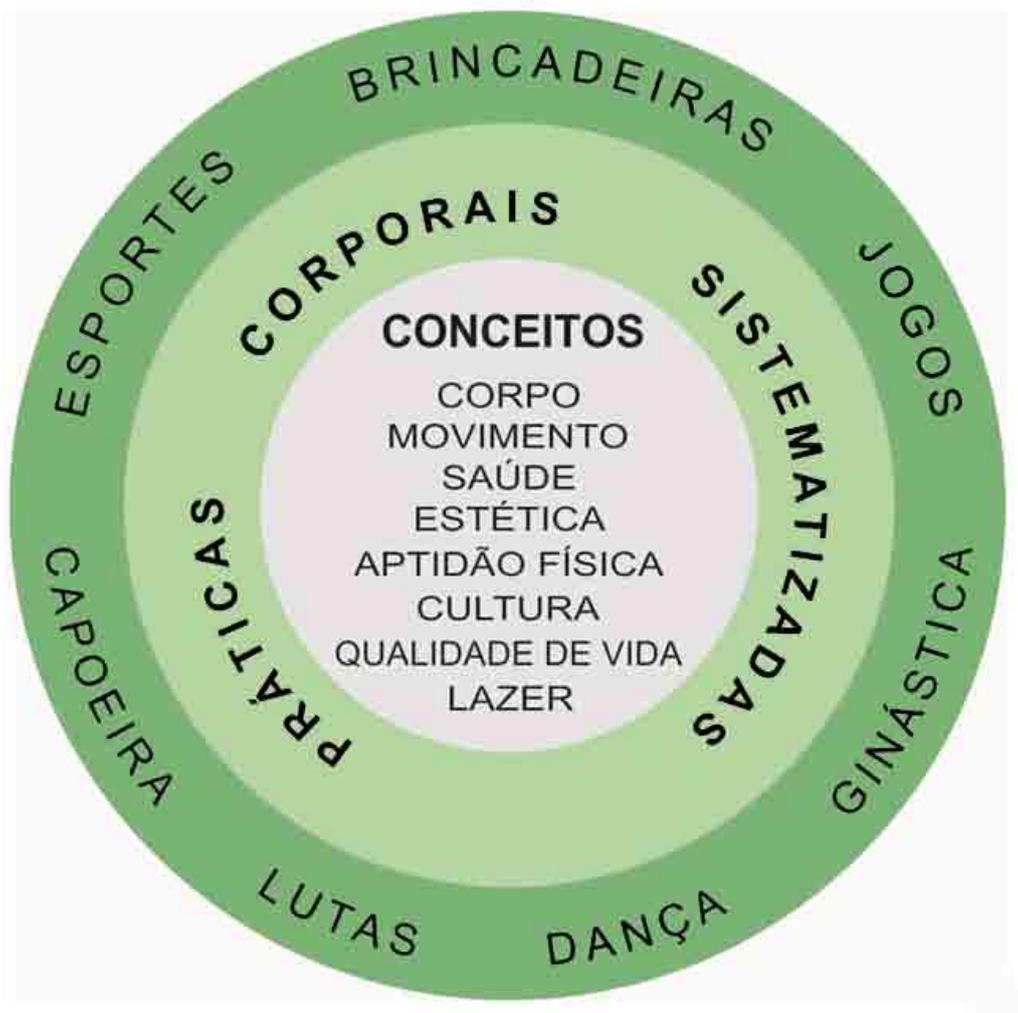
A partir das dimensões apresentadas acima, os professores da Rede Municipal de ensino do município de Gaspar, ao discutirem os conhecimentos que farão parte da proposta curricular, elegeram as práticas corporais: brincadeiras, jogos, ginástica, dança, lutas, capoeira e esportes, e estes reunirão tanto os saberes produzidos pela experimentação da prática corporal, como os conhecimentos conceituais sobre a estrutura e dinâmica desta e os significados sociais a ela atribuídos.

O próximo passo foi tentarmos eleger os conceitos estruturantes, para pensarmos o que aprender em Educação Física, tentando justificá-los a partir de sua relevância para ajudar na compreensão dos diferentes aspectos que atravessam o fenômeno das práticas corporais vivenciadas no interior de espaços sócio-culturais. Segundo Espinoza (2010):

[...] podemos entender melhor o significado de conceito estruturante à medida que o utilizarmos para analisar de que maneira o conteúdo ensinado se relaciona com tal conceito e, neste contexto, como ele demonstra sua utilidade para se decidir que aspectos do conhecimento são relevantes (para o estudante estabelecer relações e significados) e por quê.

A figura a seguir reúne os conceitos estruturantes da Educação Física eleitos pelo grupo de professores, que serão construídos a partir da relação com as práticas corporais a serem abordadas.

### MAPA CONCEITUAL

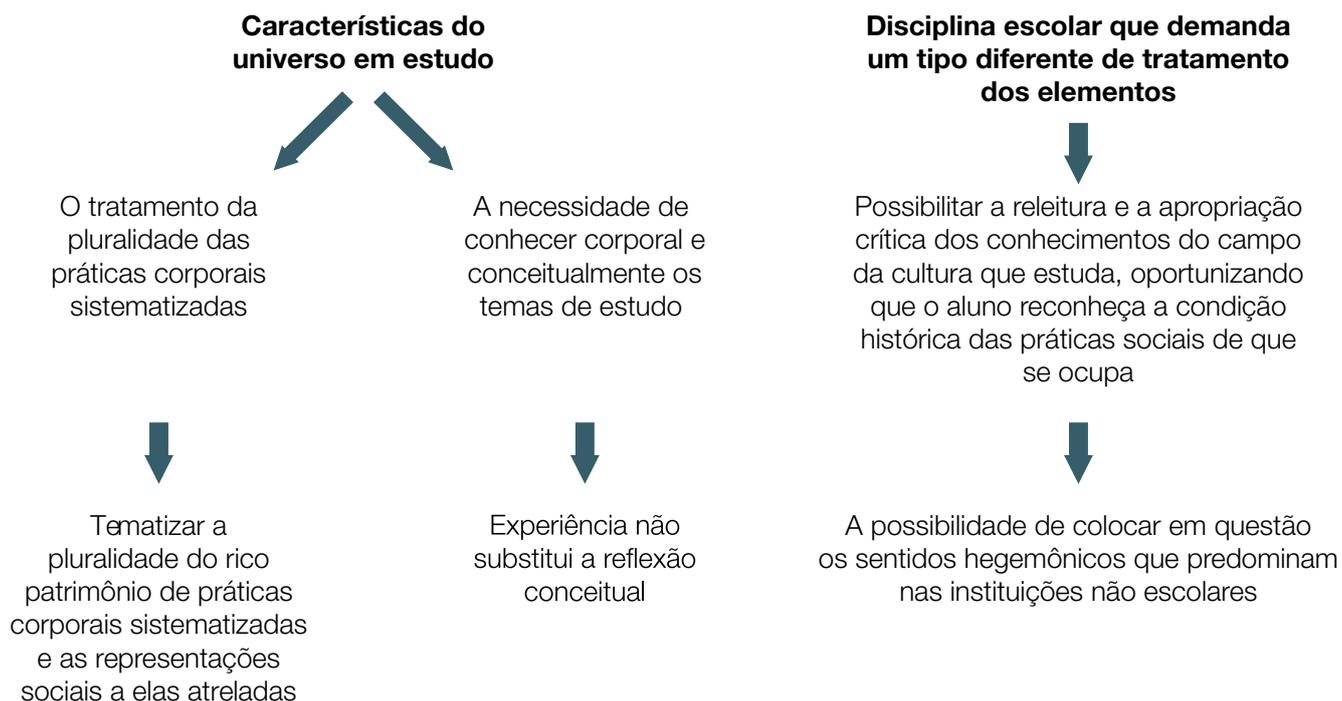


Dessa forma, o componente curricular Educação Física tem como objetivo principal:

#### Objetivo Geral

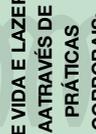
Possibilitar aos estudantes: construir conhecimentos a partir da vivência de práticas corporais sistematizadas, que favoreçam seu agir autônomo na diversidade da cultura de movimento no meio social.

Ao discutirmos como abordar os conhecimentos mediante o componente curricular Educação Física, o fizemos a partir de dois vetores condicionantes sugeridos por González e Fensterseifer (2010) explicitados no esquema abaixo:



A partir desses vetores, organizamos a proposta curricular conforme quadro a seguir, contemplando os conteúdos conceituais (saber sobre), procedimentais (saber fazer) e atitudinais (saber ser) (ZABALA, 1998).

## Matriz Curricular

CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS	CONCEITOS ESTRUTURANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	CONTEÚDOS ATITUDINAIS
Conhecer filosofia, conceitos e aspectos histórico-culturais	 <p>CORPO; MOVIMENTO, SAÚDE ESTÉTICA, APTIDÃO FÍSICA, CULTURA, QUALIDADE DE VIDA E LAZER ATRAVÉS DE PRÁTICAS CORPORAIS: BRINCADEIRAS, JOGOS, GINÁSTICA, DANÇAS, LUTAS, CAPOEIRAS ESPORTE COM COMPLEXIDADE CRESCENTE NOS ANOS ESCOLARES</p>  <p>4º 5º 6º 7º 8º 9º</p> 	Demonstrar interesse
Conhecer e analisar regras de realização		Demonstrar motivação
Conhecer e modificar espaços e materiais utilizados na prática		Apresentar cooperação
Pesquisar sobre		Desempenhar a responsabilidade
Expressar-se corporalmente		Desempenhar a disciplina
Compreender modalidades existentes		Demonstrar a autoconfiança
Discutir finalidades e significados		Apresentar integração social
Compreender possíveis adaptações que podem ser feitas		
Compreender contribuições motoras e sociais		



Demonstrar Criticidade
Apresentar Ética
Apresentar Autonomia
Desempenhar características de mediadores
Desempenhar características de Líderes
Apresentar respeito às diferenças

Construir materiais
Construir regras de realização
Discutir benefícios que podem proporcionar
Realizar em diferentes espaços
Vivenciar diferentes modalidades
Experimentar as possibilidades de realizações
Realizar com diferentes graus de complexidade
Realizar com e sem materiais
Realizar de maneira lúdica
Experimentar realização de acordo com limites, possibilidades e com segurança



## **Introdução**

Entre os principais objetivos da educação formal estão algumas preocupações em contribuir no desenvolvimento afeto-cognitivo de um sujeito para que desenvolva suas capacidades a um pensar de modo *autônomo e crítico*. Aí sempre vem a pergunta: o que é exatamente pensar autonomamente? Muitas respostas podem ser dadas, no entanto, a melhor será aquela que apontar às práticas pedagógicas e educativas que de fato contribuam ao estudante para seu “pensar por si mesmo” e sempre de modo analítico.

Entre as várias fases de estudo vividas pelo estudante, desde a idade infantil até a juventude, a Filosofia é um conjunto de conhecimentos que tem muito a contribuir para o alcance do objetivo apontado abaixo. O estudo e a prática filosófica é um exercício cotidiano que exige rigor e clareza conceitual, mas que, sem dúvida, também pede a atitude transcendente frente aos preconceitos e aos modismos existenciais, na qual o estudante vai, aos poucos, adquirindo o hábito de pensar reflexivamente.

[...] ensinar bem é ensinar apelando para as capacidades que o aluno já possui, dando-lhe, do mesmo passo, tanto material novo quanto seja necessário para que ele reconstrua aquelas capacidades em nova direção, reconstrução que exige pensamento, isto é, esforço inteligente. Em todos os casos, a significação educativa do esforço reside no seu poder de estimulação de maior soma de reflexão e pensamento, e não na maior tensão física que possa exigir. [...] (DEWEY, 1980)

Assim como nos ensina o pensador Dewey, todo exercício filosófico pede o cuidado de partir da realidade experimentada e sentida no cotidiano, para subtrair daí suas nuances e fundamentações mais profundas, suas condições existenciais e contraditórias, para que o estudante relacione estas significações com o ideal de uma vida social mais humana e emancipatória e procure, posteriormente, vivenciar estas concepções.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, [...], discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino [...]. Porque não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Porque não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica

e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Porque não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Porque não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? [...] (FREIRE, 1997)

Como nos ensina Paulo Freire, o ponto de partida do exercício do aprendizado não deixa de ser o cotidiano e suas problemáticas, no entanto, o seu fim é o percurso em longo prazo, que acontece no exercício cognitivo e sensitivo, realizado a partir das novas experiências e emoções vividas com as ‘ações e tarefas filosóficas’ sugeridas. Assim, a tarefa da Filosofia está em nos atualizar a cada instante para nos trazer maior liberdade e dignidade, apesar dos condicionamentos institucionais e naturais inegáveis.

O estudo filosófico não pode furtar-se do despertar à curiosidade como busca pelo desvelamento do que parece enigmático no dia a dia. É a insaciável atividade de “inquietação indagadora”, como disse Paulo Freire. É o encontro do sentido nos conceitos estudados, pois certamente estes conceitos não serão significativos ao estudante se estiver descontextualizado de sua vivência cotidiana. Qual o sentido ao adolescente em estudar a *República* de Platão, por exemplo, sem qualquer relação com as questões políticas e epistemológicas atuais?

Aqui surge a compreensão da necessidade imprescindível do entrelaçamento dos conceitos filosóficos à problemática circunstancial da vida da comunidade nas aulas de filosofia. As investigações filosóficas sobre as questões **éticas** deverão considerar a nova configuração dos valores dos dias atuais. Cultivar a autoestima, a liberdade, a igualdade, a responsabilidade, o diálogo, o relacionamento interpessoal, o respeito mútuo, a solidariedade, o compromisso, o senso de justiça e a cooperação.

O estudo das questões **políticas** precisam levar em conta a conjuntura política nacional e internacional e sua significância na vida dos estudantes. A cidadania, a constituição do poder e sua apresentação no dia a dia, a democracia, o valor social da participação nas deliberações cotidianas e institucionais e as relações de alienação.

Ao estudar **estética**, o aluno não pode deixar de considerar criticamente os aspectos do que é considerado belo na atualidade, especialmente quanto ao gênero feminino. Necessita problematizar as diferentes formas de percepção, do gosto, de adequação e da transcendência estética.

No estudo da **lógica** é preciso trabalhar a estruturação dos argumentos e sua validade formal, as relações entre o pensamento lógico e o agir corretamente, a subjetividade e a objetividade, a consciência da linguagem e do posicionamento social e assim por diante.

Enfim, os conceitos de filosofia deverão ajudar o estudante na criação de uma postura investigativa frente ao mundo e a si mesmo. Ajudar na reflexão e tomadas de decisão frente às novas tecnologias, às políticas excludentes, à violência física e ideológica, aos direitos das minorias, ao pluralismo cultural, ao etnocentrismo, à perda de identidade, ao modelo de opinião de massa acrítica e hegemônica.

O desafio filosófico se põe ao educando para que se perceba como sujeito ativo e participante na construção de aspectos da realidade social, de modo humanizante e dialético. Para que perceba sua participação na construção de sua própria identidade pessoal e social e exerça sua dignidade enquanto

pessoa possuidora de direitos e deveres.

Assim, o desafio é que o estudante problematize estes conceitos elencados abaixo, trazendo provocações imediatas, a cada encontro e a cada dia, com leituras de fontes atuais, recorrentes e contextualizadas. Os objetivos serão atingidos à medida que ocorrer um trabalho que seja interdisciplinar e transdisciplinar.

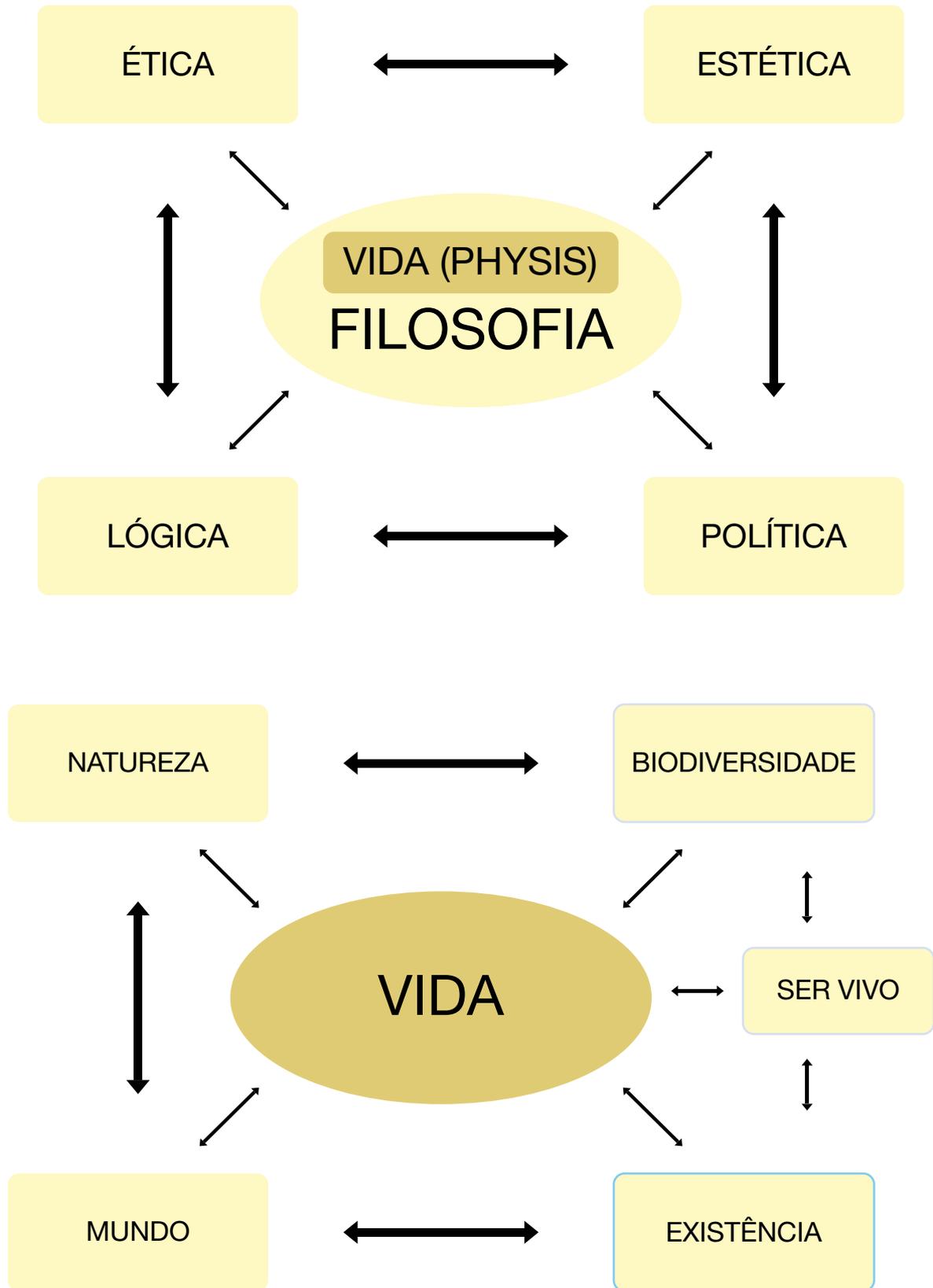
#### Objetivo Geral

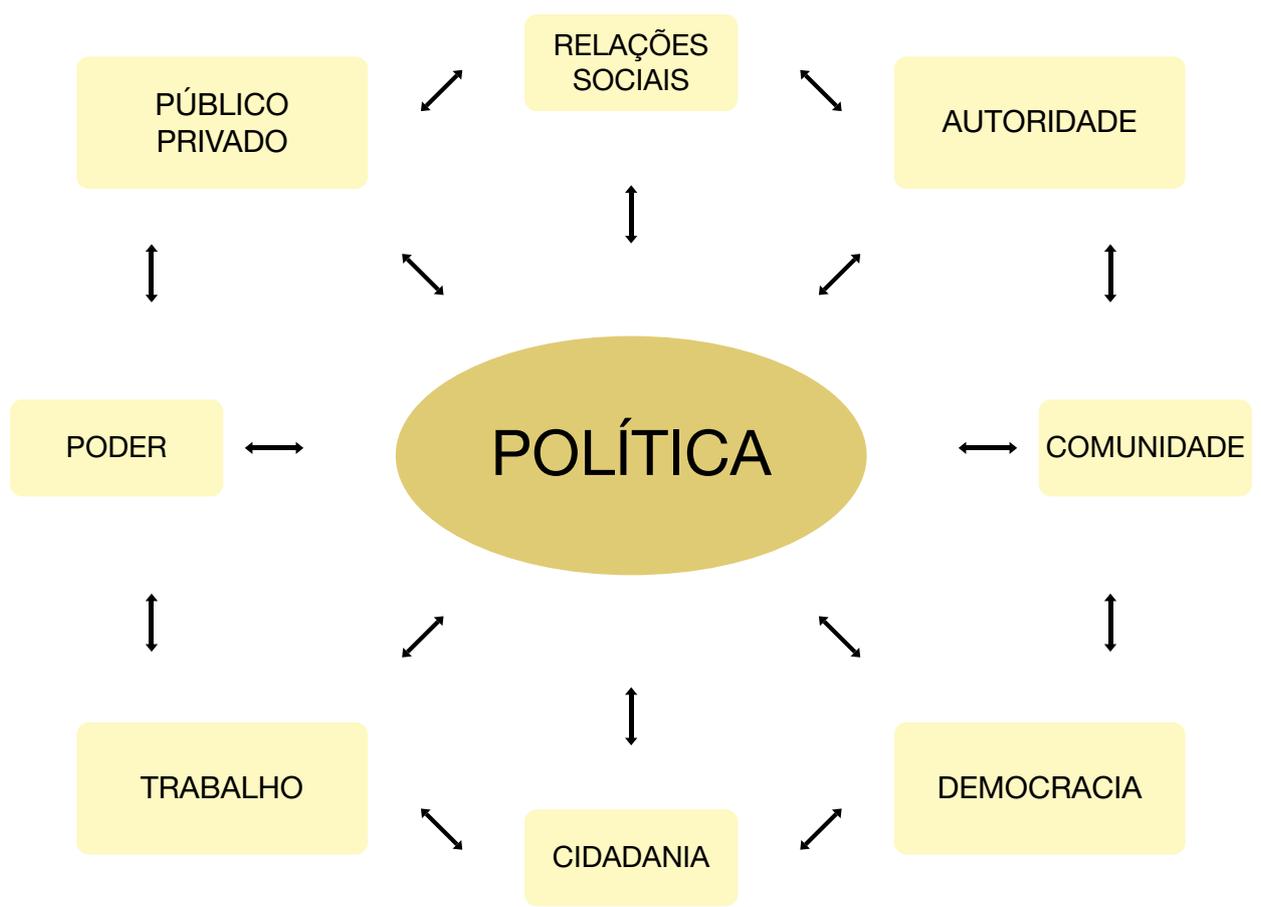
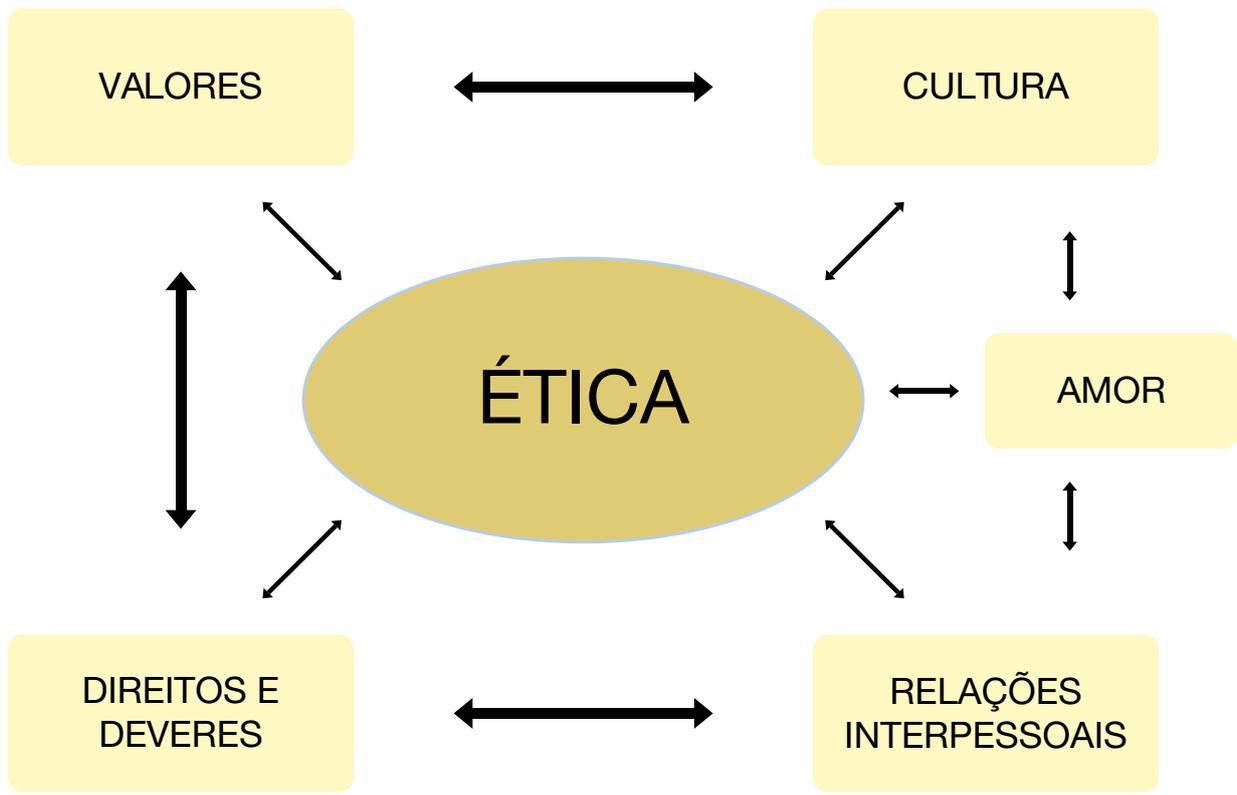
***Com os estudos filosóficos aqui indicados espera-se que o estudante, ao longo dos nove anos na escola, possa:***

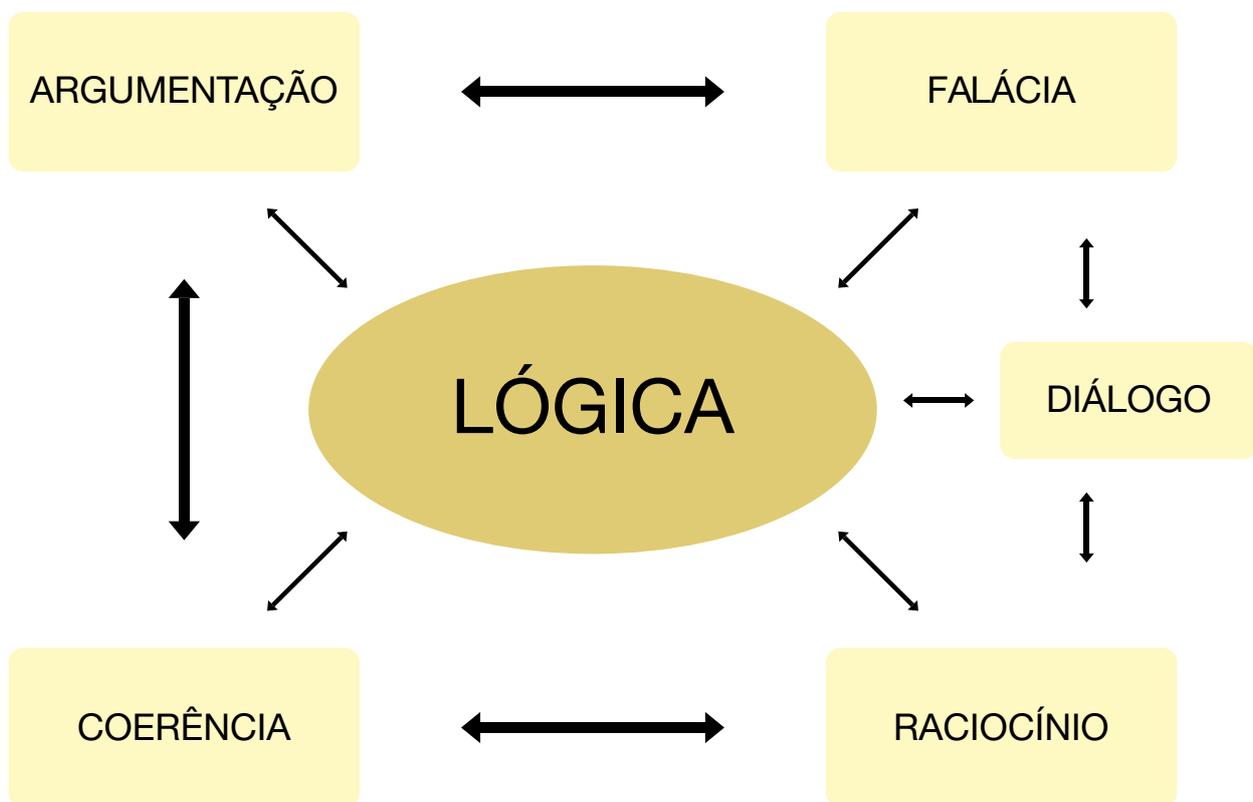
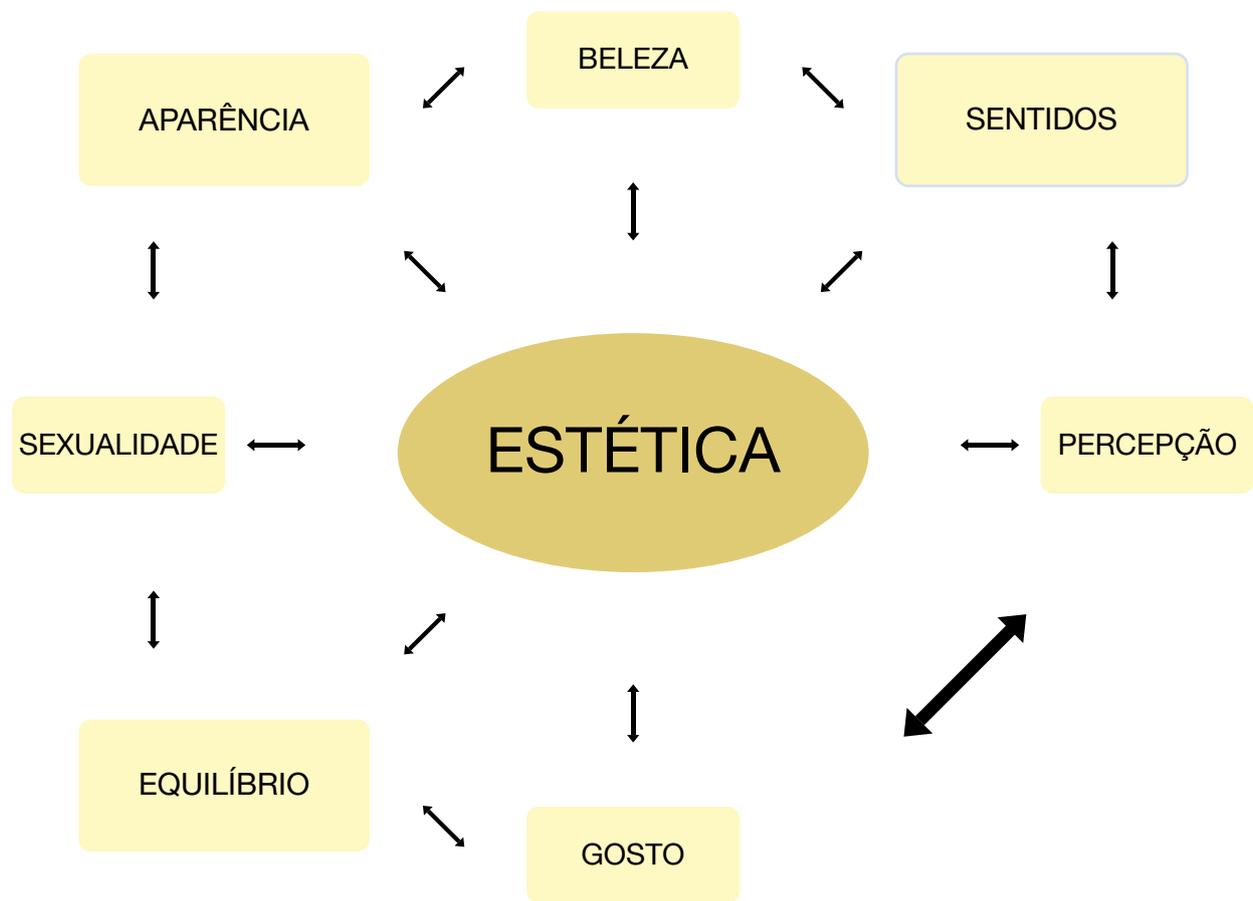
**Compreender, refletir e analisar as condições existenciais em que está inserido, de tal modo a adquirir conhecimento, autonomia intelectual, capacidade investigativa e crítica a respeito de si e do mundo, propugnando por transformações históricas e sociais.**

# MAPAS CONCEITUAIS

## PRINCÍPIOS ESTRUTURADORES







## **Conceitos e Temáticas**

### *VIDA*

Mundo; natureza; ser vivo; biodiversidade; existência.

### *ÉTICA*

Valores; direitos/deveres; relações interpessoais; cultura; amor.

### *LÓGICA*

Argumentação; raciocínio; coerência; diálogo; falácia.

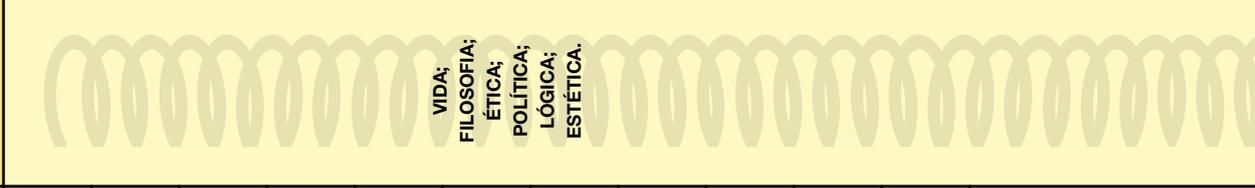
### *POLÍTICA*

Poder; autoridade; público; privado; democracia; relações sociais; cidadania; trabalho; comunidade.

### *ESTÉTICA*

Sentidos; beleza; equilíbrio; aparência; gosto; percepção; sexualidade.

## Matriz Curricular

CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS	CONCEITOS ESTRUTURANTES DE FILOSOFIA	CONTEÚDOS ATITUDINAIS
Conhecer as principais teorias que tratam da origem da vida	 <p>VIDA; FILOSOFIA; ÉTICA; POLÍTICA; LÓGICA; ESTÉTICA.</p>	Interessar-se em participar na vida política e de sua comunidade
Conhecer as riquezas da biodiversidade e sua importância para o ser humano		Ser capaz de pensar criticamente
Conhecer o significado e a importância da democracia		Perceber-se como ser de sensibilidade, de afetividade e de paixões
Identificar os princípios e os valores fundamentais da sua vida saudável e correta		Perceber-se como pessoa possuidora de direitos e deveres individuais e sociais
Conhecer as noções básicas da análise lógica da linguagem		Saber conviver e realizar atividades variadas em equipe
Conhecer argumentos válidos e falaciosos		Respeitar as regras sociais, propugnando pela convivência harmoniosa e tolerante
Conhecer o percurso do desenvolvimento da sensibilidade humana		Identificar-se como integrante da natureza e do mundo
Compreender as principais teorias que tratam da origem da vida		Ser capaz de respeitar a vida em todas as suas dimensões
Compreender o mundo natural respeitando a natureza		Sentir-se responsabilizado à continuidade da vida
Compreender a importância da biodiversidade para a sua existência		Perceber-se um ser pensante
Compreender a diferença entre “poder” e “autoridade” e entre “público” e “privado”		

Compreender como o trabalho e a participação fazem parte da vida na sociedade democrática	Ser capaz de vivenciar os princípios democráticos em suas relações sociais
Compreender os valores fundamentais à vida	Ser capaz de contribuir no processo de desenvolvimento e estruturação do social
Compreender quais serão as consequências de suas atitudes e escolhas	Entender-se como sujeito comprometido com a construção histórica de seu tempo
Ser capaz de fazer a análise lógica de argumentos	Valorizar o diálogo e as relações interpessoais
Saber dialogar usando argumentos válidos e bem elaborados	Ser capaz de vivenciar princípios e valores éticos, comprometido com os deveres cidadãos
Compreender a sexualidade como intrínseca ao ser humano	Ser capaz de relacionar-se saudavelmente com a diversidade cultural
Compreender os conceitos mais representativos da teoria estética	Desenvolver a subjetividade e a percepção ao diferente
Entender que o “feio” e o “bonito” são percepções culturais	Vivenciar e defender os direitos humanos
Analisar e refletir a respeito das diferentes relações de poder existentes na sociedade contemporânea	Desenvolver postura valorativas e fundamentadas em princípios éticos
Perceber a necessidade de justificar suas crenças	Aprimorar o sentido estético e emocional
Desenvolver o aprimoramento do raciocínio lógico	Aguçar a capacidade criativa e estética
Desenvolver o gosto pelas artes e pelo belo	
Posicionar-se de forma crítica e coerente frente a situações problemáticas	

## Distribuição dos Conceitos por ano de Escolaridade

Observação: não há prioridade temporal para um conceito ou outro no mesmo ano escolar. Isto significa dizer que a ordem colocada dos conceitos abaixo não significa a ordem a ser trabalhada em aula. A única observação pertinente é que a lógica deverá ser trabalhada em anos mais adiantados.

### 4º Ano

Vida - Mundo; Ser Vivo; Existência.

Ética – Valores; Amor; Direitos; Deveres.

### 5ª Ano

Ética – Valores; Amor; Direitos; Deveres;

Vida - Mundo; Natureza; Ser Vivo; Existência.

### 6º Ano

Ética – Cultura; Valores;

Vida – Mundo; Natureza; Ser Vivo;

Estética - Sentidos; Gosto; Aparência

### 7º Ano

Vida - Biodiversidade; Existência;

Estética - Beleza; Percepção; Sexualidade;

Ética - Cultura, Valores, Relacionamento Interpessoal

Política - Comunidade; Relações Sociais; Cidadania; Público; Privado.

### 8º Ano

Lógica - Diálogo, Argumentação; Coerência;

Política - Autoridade; Democracia; Cidadania;

Estética - Percepção; Equilíbrio; Beleza; Sexualidade;

Ética - Valores, Direitos/Deveres, Relações Interpessoais;

### 9º Ano

Estética - Equilíbrio; Sexualidade;

Política - Democracia; Cidadania; Poder; Trabalho.

Lógica - Falácia, Argumentação, Raciocínio, Coerência.

Ética - Valores, Direitos/Deveres, Relações Interpessoais;

*“A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar (...) aprender a lentidão, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço”. (Jorge Larrosa Bondia, 2002)*

## **Introdução**

Reescrever uma proposta curricular não é tarefa fácil de ser conduzida. São muitos os desafios que atravessam tanto o processo de formação continuada dos professores, como as questões específicas das áreas de ensino: as relações entre os professores e os estudantes, exigências do governo, a multiplicidade das linguagens em sala de aula, as discrepâncias entre os tempos da escola e o tempo da vida que se passa fora dela são algumas dessas questões. Parece que tudo está organizado para que não possamos mais, de acordo com Larrosa (2002) experimentar as coisas. Estaríamos diante de um automatismo que não nos permite mais *“parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar (...) aprender a lentidão, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço”*. E o que fazer então? Como buscar diante desses desafios o encantamento com a matéria de estudo? Como ressignificar conceitos e fazer o estudante perceber a importância da Geografia em seu cotidiano?

São muitas as questões e múltiplas as possibilidades de construir caminhos que nos guiem às respostas tão sonhadas. Nesse sentido é que buscamos, em encontros realizados durante o ano de 2011 e 2012, refletir e trabalhar coletivamente com um grupo de professores do Ensino Fundamental e dos Anos Iniciais, quais são os objetivos da Geografia, assim como quais são os *conceitos estruturantes, conteúdos procedimentais e atitudinais e as expectativas de aprendizagem em relação aos conceitos por ano*.

Para que a educação possa dar conta de uma multiplicidade de relações entre a escola e a vida de nossos estudantes é preciso ampliar suas leituras de mundo e pensar as disciplinas escolares para além da configuração de listagem de conteúdos por ano, ao mesmo tempo em que buscamos com esta escrita que os professores percebam-se como autores e tenham seus desejos e anseios atendidos. Ressaltamos que nosso ponto de partida está na Proposta Curricular da Rede Municipal de Gaspar de 2008. Ou seja, não se deseja romper com os trabalhos anteriores, mas sim somar estas reflexões àquelas na busca por um ensino de qualidade, acompanhando as transformações sociais, econômicas e científicas nas quais os modos de fazer e pensar a educação encontram-se inseridos.

## O Ensino de Geografia Contemporâneo: Breves Reflexões

A ciência, ao longo de sua história, transforma-se para melhor atender às vontades e anseios da sociedade e das estruturas de poder que a subsidiam. Nesse sentido é que paradigmas são criados e outros rompidos, pois as relações sociais mediadas, principalmente por processos econômicos, dinamizam a produção de conhecimento científico. Portanto, a Geografia e a forma de produzir conhecimento geográfico também atende a essas prerrogativas. Basta considerarmos que várias correntes metodológicas influenciaram as formas de produzir conhecimento geográfico: Geografia alemã, Geografia Regional francesa, Geografia Quantitativa americana, Geografia crítica.

Além dessas quebras, historicamente a Geografia é considerada uma ciência fragmentada em duas grandes áreas: Humana e Física. Essa fragmentação também é refletida na forma como os arranjos temáticos se encontram no ensino da Geografia escolar, principalmente pela forma como o livro didático separa os temas físicos dos humanos, por exemplo. Porém, diante da atual configuração do mundo não podemos considerar as pesquisas, a formação profissional e o ensino de Geografia de maneira isolada e/ou fragmentada em sub-áreas, uma vez que os fenômenos espaciais, sociais, econômicos e ambientais ocorrem de forma acelerada e em escalas diversas (como a globalização, a revolução técnico-científico-informacional, os padrões elevados de consumo, mudanças climáticas, desastres naturais, os movimentos populacionais, o crescimento da população mundial, etc.). Assim, a formação no ensino básico deve priorizar uma compreensão integrada dos conceitos formadores da ciência geográfica.

Em sala de aula essa totalidade integradora pode ser traduzida pela possibilidade de levar nossos estudantes a problematizar a partir de suas experiências cotidianas esses conhecimentos geográficos produzidos na universidade, visando à construção de uma prática de ensino que articule as diversas sub-áreas que compõe a ciência geográfica. Não é mais possível imaginar nossas aulas apenas como um grande repositório de informações que não fazem sentido para o estudante. Este é o grande exercício dos professores: proporcionar, segundo Paulo Freire (2001), uma “leitura de mundo” pelos olhos de uma Geografia integradora.

Não podemos deixar de citar que as mudanças sociais, econômicas e culturais refletem tanto as quebras ou mudanças de paradigmas na ciência, como também nas relações didático/pedagógicas na escola. Assim como não é possível pensarmos os métodos e objeto da Geografia contemporânea cristalizados, o ensino também corresponde, mesmo que em outra velocidade, a essas mudanças. Quando pensamos o ensino e o que ocorre dentro dos espaços escolares percebemos que a relação professor-estudante ganhou outros sentidos, que as abordagens didáticas se ampliaram e o processo de desenvolvimento cognitivo das crianças também se modificaram. Portanto, os objetivos e metodologias de ensino de Geografia necessitam acompanhar essa gama de transformações, uma vez que o objeto de estudo desta área, o *espaço geográfico*, adquire complexidade e está sempre em “processo de fazer-se como simultaneidade” (MASSEY, 2008).

Apesar desta discussão não ser recente, o ensino de Geografia ainda é considerado por grande parte dos estudantes como “decoreba” ou uma disciplina muito descritiva e fragmentada. Durante anos essas justificativas foram vinculadas às formas como os conteúdos eram abordados em sala de aula, onde a enumeração dos fenômenos se sobrepunha à compreensão dos mesmos. Métodos tradicionais de ensino baseados apenas na exposição verbal, e a ênfase nos “questionários” como exercícios sobre os temas contribuíram para essa percepção. Por mais que se tenha avançado, tanto nas pesquisas em educação como na própria epistemologia da Geografia, esses cenários ainda prevalecem na escola hoje. O que podemos fazer enquanto educadores para contribuir num avanço dessa perspectiva?

Uma possibilidade de responder essa questão é partir do objetivo central do ensino de Geografia:

*proporcionar aos estudantes uma leitura crítica do mundo.* Essa leitura crítica se dá principalmente a partir das experiências do estudante com seu entorno imediato, e de acordo com Callai (2011) “isso remete à necessidade e importância de que o estudante aprenda a trabalhar com a representação espacial dos fenômenos, ao mesmo tempo que consiga ter ferramentas intelectuais para fazer a leitura do espaço”.

Considera-se tanto na Geografia escolar como na Geografia científica o espaço como categoria fundamental para as análises geográficas. Milton Santos afirma que nenhuma sociedade é a-espacial, pois a “história não se escreve fora do espaço” (Santos, 2008). Desse modo, temas e conceitos geográficos devem ser problematizados gerando a necessidade da pesquisa teórica e a aplicação de metodologias específicas da Geografia como a observação, a descrição e a analogia, para solucionar essas problemáticas propostas em sala de aula. A produção de um processo de pesquisa neste caso mobiliza saberes para a produção de conhecimentos junto aos estudantes, e não simplesmente o oferecimento simplificado do mesmo. Através da utilização da pesquisa em sala de aula os estudantes podem perceber seu papel atuante na apropriação e transformação do meio, assim como descortinar outros olhares para o mesmo.

Segundo Callai (2011) é necessário que ocorra um “aprofundamento na epistemologia da educação geográfica” para que possamos avançar conceitualmente e metodologicamente. Ou seja, não basta o domínio claro dos conteúdos específicos da área, ou da didática apenas, uma vez que o ensino exige hoje dos profissionais da educação um permanente processo de pesquisa.

Com o acesso às múltiplas fontes de informação que os estudantes possuem (como TV, internet, jornais, etc.), se considerarmos a formação docente completa ao sairmos da universidade não será possível darmos conta de toda complexidade que permeia a formação escolar. Ou se depositarmos a verdade vinculada a essas fontes de informação, não será mais possível diferenciar o papel do professor das ferramentas de busca na internet, por exemplo. O professor nunca foi tão solicitado a construir o seu papel de mediador diante de tamanha complexidade. Pois, ao problematizar um tema ao invés de dar a informação sobre o mesmo, estaremos provocando a criação de um processo de investigação e construindo junto aos estudantes diferentes leituras sobre fenômenos geográficos, e não somente enumerando características dos processos de transformação do espaço.

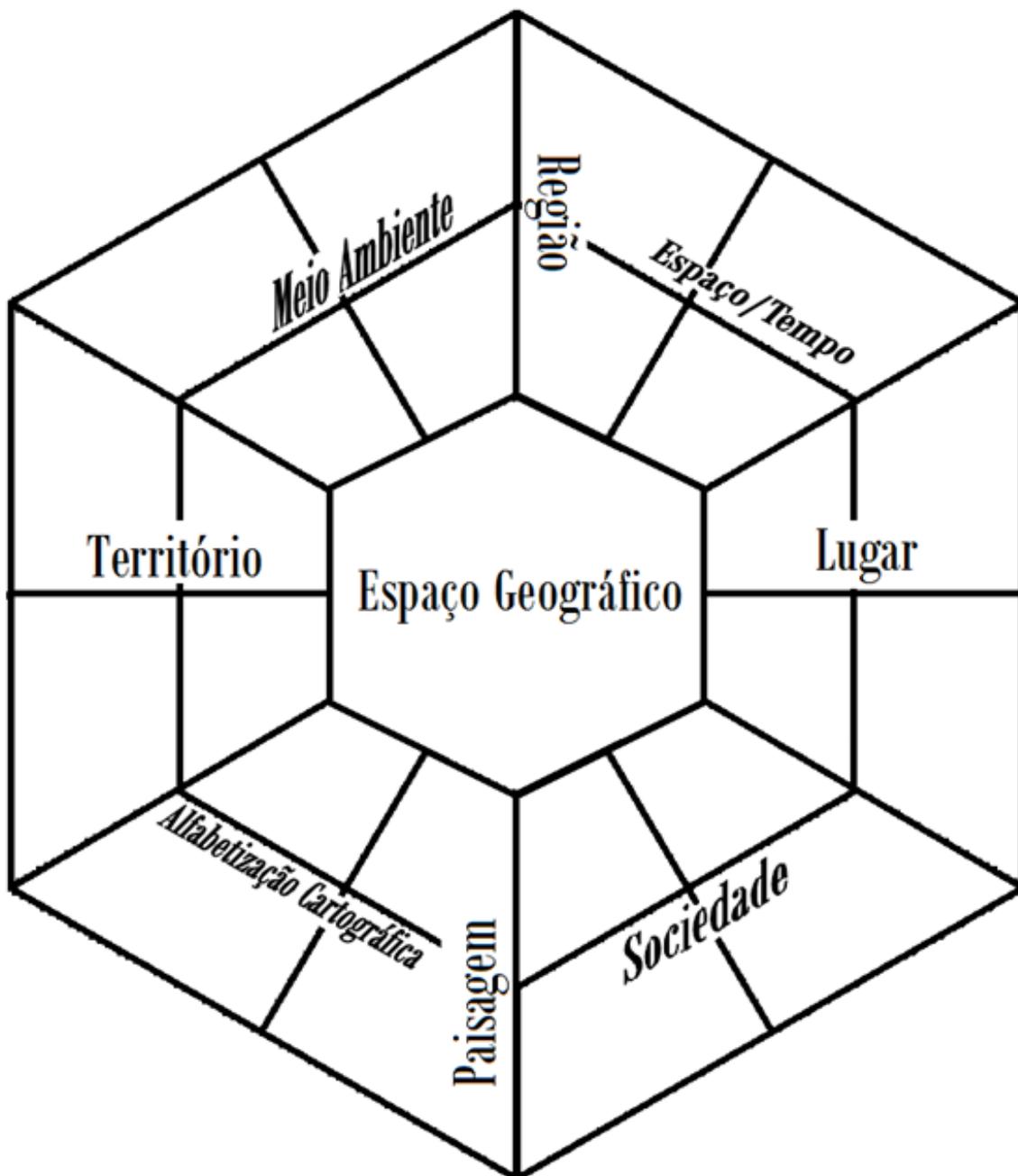
### **Objetivo Geral**

*Analisar e compreender o Espaço Geográfico e suas transformações, a partir da relação entre a sociedade e o meio no qual os estudantes encontram-se inseridos utilizando metodologias específicas da Geografia para operar os conceitos estruturantes e ampliar as leituras do espaço em diversas escalas de análise. Assim, deseja-se que os mesmos se reconheçam como participantes dos processos de produção do espaço que estudam e tornem-se agentes propositores de mudanças em suas comunidades.*

Optamos pela construção do mapa em forma reticulada, ou seja, consideramos que os conceitos básicos para o ensino de Geografia devem manter-se conectados de forma articulada sem uma hierarquia de importância. Buscou-se apresentar nesta proposta que todos os conceitos podem ser articulados de modo a serem trabalhados ao longo de toda formação, respeitando a faixa etária e o nível escolar dos estudantes. Porém, podemos considerar que existem *conceitos geradores* (Espaço Geográfico, Lugar, Paisagem, Região, Território), *conceitos derivados* (Meio ambiente, Sociedade, Tempo/espaço) e aqueles que servirão de *articuladores metodológicos* para os demais (Alfabetização Cartográfica). Tanto no Objetivo Geral da disciplina, como na composição deste mapa, fica claro que partiremos do conceito gerador de Espaço Geográfico para os demais, tanto pela importância epistemológica do conceito como

pela possibilidade operatória do mesmo. Segundo a Proposta Curricular da Rede Municipal de Gaspar de 2008, é no Espaço Geográfico “onde se percebe a produção humana, nas suas diferentes épocas e atuações, levando-se em consideração na formação do espaço, fatores políticos, econômicos, religiosos e culturais. O espaço é dinâmico, e não deve ser entendido apenas como um fragmento.”

### MAPA CONCEITUAL



A seguir estabelecemos algumas palavras-chaves para orientar possíveis interpretações dos conceitos acima elencados:

- Espaço Geográfico: espaço produzido/social; escalas de análise (local, municipal, estadual, nacional, continental e global).
- Território: fronteiras; geopolítica; disputas.
- Lugar: espaço vivido; articulação com outras escalas.

- Paisagem: natureza; cultura; ecossistemas; domínios morfoclimáticos.
- Região: semelhança; diferença; agrupamentos.
- Alfabetização Cartográfica: cartografia; espaço; localização; orientação.
- Meio Ambiente: impactos ambientais; educação ambiental.
- Espaço/tempo: diferentes eras geológicas; história; universo.

## **Conteúdos Procedimentais e Atitudinais**

### **Conteúdos Procedimentais (aprender a fazer)**

Através da escolha de conteúdos procedimentais buscamos fazer com que os estudantes coloquem em prática os conteúdos conceituais apresentados no mapa conceitual da disciplina (Espaço geográfico, Paisagem, Lugar, Alfabetização Cartográfica, Território, Região, Sociedade, Tempo/Espaço, Meio Ambiente) pela utilização de ferramentas de análise da ciência geográfica e seus processos investigativos. Trata-se de uma orientação sobre o como fazer para operar com os conceitos estruturantes da disciplina, despertando nos estudantes curiosidade e atitudes investigativas a partir da construção de conhecimentos e a produção de pensamentos sobre o espaço no âmbito da educação geográfica (GIRARDI, 2011).

### **Conteúdos atitudinais (aprender a ser)**

Através da seleção de conteúdos atitudinais buscamos refletir sobre as vivências dos estudantes com o mundo que o rodeia através dos conhecimentos produzidos em sala de aula, e de uma forma freiriana compreender a educação como encontro, como diálogo, como possibilidade de liberdade (Lopes, 2011). Assim, desejamos que os estudantes possam posicionar-se e desenvolver atitudes perante aquilo que apreendem em sala de aula.

# Matriz Curricular

CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS	CONCEITOS ESTRUTURANTES DE GEOGRAFIA	CONTEÚDOS ATITUDINAIS
Reconhecer as diversas escalas geográficas	 ESPAÇO, TEMPO, LUGAR, SOCIEDADE, PAISAGEM, ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA, TERRITÓRIO, MEIO AMBIENTE, REGIÃO, ESPAÇO GEOGRÁFICO.	Apresentar conhecimentos geográficos em diferentes linguagens cartográficas
Estudar o meio como forma de apreensão do espaço geográfico		Conhecer o que a humanidade produziu como resultados da vida e do trabalho do homem ao longo do tempo
Realizar leituras		Reconhecer o papel das tecnologias, da informação e da cultura para a sociedade
Identificar a origem e a diversidade dos mapas		Compreender os fenômenos socioeconômicos a partir do seu lugar de vivência
Observar e registrar como forma de compreender o meio		Utilizar procedimentos de pesquisa para compreender as diferentes escalas espaço/temporal da análise geográfica
Pesquisar em diferentes fontes (textos científicos, livros didáticos, livros específicos da área)		Sentir-se parte integrante e atuante do lugar em que vivem
Interpretação em diferentes gêneros textuais (jornais, revistas, histórias em quadrinhos, literatura, música, arte)		Vivenciar através de interações as multiplicidades de possibilidades do uso do espaço
Interpretar imagens de satélite e fotos aéreas		Colaborar com companheirismo e respeito com professores e colegas de turma ao desenvolver as atividades em sala de aula e fora dela
Escrever em diferentes formas textuais (cartas, emails, blogs, resenhas, registros de campo)		Dialogar incentivando formas positivas de cooperação junto ao ambiente escolar
Comparar em diferentes escalas os processos de formação do espaço		Expressar suas ideias e pensamentos através da escrita e da oralidade
Interpretar diferentes tipos de mapas		
Comparar registros como forma de compreender o meio		
Usar cartografias alternativas como meio de apresentar o espaço		

Compreender os fenômenos geográficos como processos históricos caracterizados por mudanças qualitativas e quantitativas
Compreender o espaço geográfico ao utilizar as diferentes linguagens cartográficas
Conhecer e se apropriar da simbologia cartográfica como meio de ler o espaço
Comparar diferentes modos de vida (urbanas, rurais, indígenas) e suas relações com os processos de produção do espaço
Fazer relações entre ações da sociedade e o meio ambiente
Realizar, mediante diferentes projeções cartográficas, leituras e observações sobre o espaço
Perceber-se como sujeitos autônomos e produtores do município, estado, país e planeta
Identificar o lugar onde estão inseridos levando em consideração características culturais, históricas, políticas, econômicas e ambientais
Posicionar-se criticamente em relação aos avanços tecnológicos e socioculturais
Posicionar-se em relação a questões do presente em que vivem e pensar sobre o futuro do seu lugar com responsabilidade
Posicionar-se criticamente perante questões de desigualdades sociais, culturais, tecnológicas, econômicas e ambientais
Localizar-se no espaço/tempo em que vivem relacionando-o com outras escalas (regional, estadual, nacional e mundial)
Adotar ações que interfiram melhorias sociais e ambientais em suas comunidades
Cuidar e respeitar o meio ambiente em que vivem

Manusear diferentes instrumentos de orientação e localização espacial (rosa-dos-ventos, bússola, meridianos e paralelos, estrelas, Sol e GPS)
Usar recursos audiovisuais (cinema, telejornais)
Usar brincadeiras como forma de incentivar a interação com o espaço e o processo de alfabetização cartográfica
Usar a linguagem científica para produção de textos
Usar recursos tecnológicos (internet, Google Earth, Google Maps, outros programas específicos)
Realizar seminários e debates
Organizar dados a partir do trabalho de campo
Analisar registros como forma de compreender o meio
Comparar registros como forma de compreender o meio
Elaborar mapas conceituais
Produzir representações gráficas como desenhos, croquis e mapas mentais do espaço em que está inserido
Produzir representações cartográficas: plantas, mapas e maquetes
Elaborar entrevistas para obtenção de dados

## **Expectativas de Aprendizagem em Relação aos Conceitos por Ano**

Se desejarmos a educação como processo emancipatório, consideramos que o aprendizado e as relações geográficas são desenvolvidos além do espaço escolar. Nas vivências cotidianas, nas relações entre os sujeitos, na vida que acontece nas comunidades e nos grupos de relacionamento, as crianças e adolescentes também produzem conhecimento. Esse processo torna-se relevante na medida em que os educadores abrem suas práticas desenvolvidas em sala de aula para esse conhecimento que deriva de outros espaços e não somente do sagrado lugar de desenvolvimento científico. Para isso, segundo Julie Delalande (2009), precisamos ampliar nosso entendimento sobre o conceito de aprendizagem, pois o mesmo ainda encontra-se muito restrito à relação do adulto instruído de formação específica que sabe e domina uma determinada área de conhecimento e os outros que nada sabem e aprendem com ele.

Diante deste cenário é que convidamos os professores de geografia da Rede Municipal de Gaspar a encarar este quadro-síntese como uma orientação de seus trabalhos, onde consideramos aqui o que é essencial ao ensino de geografia ao longo dos 9 anos de Ensino Fundamental. Fazemos o convite para que além destas orientações as aulas de geografia possam ser enriquecidas por outras formas de “ensinar-aprender-desenvolver” conhecimentos geográficos (LOPES, 2011). Lembrando que utilizamos as diretrizes da Proposta Curricular de 2008, como forma de darmos continuidade ao trabalho realizado naquele momento, adaptando as novas propostas de trabalho e orientação curricular discutidas e consolidadas durante nossos encontros ao longo do ano de 2011.

## Conceitos e Objetivos Anos Iniciais (1º ao 5º Ano)

Conceitos	Objetivos
Espaço Geográfico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar as diferentes formas de produções do espaço percebendo-o como socialmente construído.</li> <li>- Identificar as formas de organização social no seu lugar de vivência.</li> <li>- Distinguir e relacionar público e privado; coletivo e individual.</li> <li>- Identificar as infraestruturas físicas da localidade e a sua relação com o município.</li> <li>- Compreender o modelo de divisão político-administrativa do município de Gaspar.</li> <li>- Distinguir características entre o espaço rural e o espaço urbano no município de Gaspar.</li> <li>- Identificar as infraestruturas do município de Gaspar.</li> <li>- Identificar os princípios básicos da organização sócio-espacial do Brasil.</li> </ul>
Alfabetização Cartográfica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver as habilidades de orientação e localização no município.</li> <li>- Relacionar o espaço da sua localidade com o município de Gaspar.</li> <li>- Comparar diferentes formas de representação do espaço.</li> <li>- Localizar Gaspar na Região do Vale do Itajaí, em SC e no Brasil a partir das relações de produção, consumo e circulação.</li> <li>- Localizar Santa Catarina na Região Sul, no Brasil e no mundo.</li> </ul>
Meio Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar e caracterizar os espaços naturais de Santa Catarina.</li> <li>- Identificar e analisar os principais problemas ambientais do município de Gaspar, Santa Catarina e Brasil.</li> <li>- Identificar algumas mudanças e permanências na sua localidade e os impactos na natureza.</li> <li>- Analisar até que ponto os impactos na natureza influenciam os modos de vida na cidade de Gaspar.</li> </ul>
Paisagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as diferentes paisagens naturais que compõe a região na qual o município de Gaspar está inserido.</li> <li>- Analisar as transformações espaciais promovidas pela colonização e migração em Gaspar e região.</li> <li>- Avaliar como as paisagens que conseguimos ver são resultado da vida em sociedade, da busca de melhores condições de vida e sobrevivência e da satisfação de necessidades.</li> </ul>
Lugar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar o seu lugar de vivência e as noções de pertencimento.</li> <li>- Distinguir os espaços de sua família em contraposição aos espaços do outro.</li> <li>- Analisar o processo histórico de formação do município de Gaspar e as relações com a transformação do espaço.</li> <li>- Perceber a sua comunidade e município como parte integrante de outras escalas territoriais.</li> <li>- Reconhecer a partir do seu espaço em sua dinamicidade uma possibilidade de ler o mundo.</li> </ul>
Sociedade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a pluralidade étnica e cultural do lugar em que vivem.</li> <li>- Identificar e relacionar os diversos espaços de vivências das pessoas.</li> </ul>
Território	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferenciar a ocupação do território catarinense em relação ao território brasileiro.</li> <li>- Conhecer a diversidade cultural do Brasil.</li> <li>- Compreender a configuração das regiões brasileiras.</li> </ul>

## Conceitos e Objetivos 6º Ano

Conceitos	Objetivos
Paisagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer os elementos naturais que compõem as diferentes paisagens enfatizando a formação da terra e seus movimentos, as formas geomorfológicas, as dinâmicas hidrológicas, as questões climáticas e a interdependência desses elementos com as formas de vida.</li> <li>- Avaliar como a ocupação da cidade se deu em relação à geomorfologia da região.</li> </ul>
Espaço Geográfico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entender a formação das diferentes paisagens culturais enfatizando aspectos econômicos, demográficos, sociais e políticos.</li> <li>- Problematizar as relações de produção do espaço em Gaspar e as questões ambientais e sociais atuais da região.</li> </ul>
Alfabetização Cartográfica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar e compreender algumas noções espaciais utilizando a linguagem cartográfica.</li> <li>- Analisar como as diferentes formas de representar o espaço influenciam nas formas de ler esse espaço.</li> <li>- Apresentar e construir outras formas de representar o espaço como possibilidade de compreensão do mesmo.</li> </ul>
Tempo/Espaço	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as diferentes concepções histórico-culturais e científicas sobre a origem da Terra.</li> <li>- Compreender as mudanças ocorridas no tempo geológico e geográfico.</li> </ul>

## Conceitos e Objetivos 7º Ano

Conceitos	Objetivos
Meio Ambiente	- Identificar algumas problemáticas ambientais do Brasil.
Paisagem	- Analisar elementos naturais que compõem as diferentes paisagens do território brasileiro. - Localizar os elementos naturais que compõem as diferentes paisagens do território brasileiro.
Região	- Compreender a formação das diferentes paisagens culturais brasileiras, enfatizando as regiões geoeconômicas nos seus aspectos naturais, econômicos, demográficos, sociais e políticos.

## Conceitos e Objetivos 8º Ano

Conceitos	Objetivos
Paisagem	- Analisar as diferentes paisagens naturais que configuram os continentes americano e antártico.
Alfabetização Cartográfica	- Localizar geograficamente o continente americano e antártico no mundo.
Espaço Geográfico	- Entender a formação geo-histórica da América Latina. - Conhecer os aspectos naturais, econômicos, sociais e políticos da América Latina. - Compreender as formas de integração econômica, os problemas de trabalho e emprego, os movimentos migratórios, os movimentos sociais, o processo de democratização da América Latina.
Espaço Geográfico	- Entender a formação geo-histórica da América Anglo-Saxônica. - Compreender a integração sócio-econômica-cultural, o poder militar e aeroespacial, a globalização cultural, tecnológica e financeira da América Anglo-Saxônica.
Meio Ambiente	- Identificar as principais questões de problemática ambiental na América Latina e da América Anglo – Saxônica.
Território	- Identificar semelhanças e diferenças entre América Latina e a América Anglo-Saxônica.

## Conceitos e Objetivos 9º Ano

Conceitos	Objetivos
Alfabetização Cartográfica	- Localizar geograficamente a África, Europa, Ásia e Oceania no mundo.
Espaço Geográfico	- Compreender a formação geo-histórica da Ásia e Oceania, as diferenças culturais, linguísticas e religiosas. - Compreender a formação geo-histórica da África. - Compreender a formação geo-histórica da Europa, as diferenças regionais, integração econômica. - Conhecer os aspectos naturais, econômicos, sociais e políticos da África. - Conhecer os aspectos naturais, econômicos, sociais e políticos da Europa.
Paisagem	- Conhecer os aspectos naturais, econômicos, sociais e políticos da Ásia e Oceania. - Analisar as diferentes paisagens naturais que configuram a África, Europa, Ásia e Oceania.
Sociedade	- Analisar e conhecer a diversidade e pluralidade cultural da África e as possíveis relações com o Brasil. - Identificar os problemas de saúde, fome, miséria, e exploração dos recursos naturais da África.
Meio Ambiente	- Identificar problemáticas ambientais da Ásia e Oceania. - Identificar as principais questões de problemática ambiental na Europa.
Território	- Analisar as novas tendências geopolíticas mundiais e a relação com a produção e apropriação tecnológica.

## **Introdução**

As mudanças recorrentes no cenário nacional e mundial atingem diretamente a educação, implicando na construção de uma nova relação entre o ensinar e o aprender. Estas emergem a partir da Instituição das mais diferentes práticas e discursos, e são visíveis na concepção de História e, conseqüentemente, o ensino da mesma. Diante disto tornam-se cada dia mais importante o ensino de História e a sua relevância no contexto atual, pois muitas vezes é questionada a sua inserção nas matrizes curriculares da escola, já que parece experimentarmos um ‘presentismo’ constante.

Neste sentido, o grupo de professores questionou: qual a valia de estudar História em uma sociedade onde nada mais parece ter relação com passado? Ou, como significar a História em um contexto histórico em que o ‘antigo/velho’ é considerado ultrapassado e descartável? Da mesma forma, em um contexto onde se prima pela informação – sociedade do conhecimento – e pela agilidade em lidar com situações que mudam constantemente e de forma acelerada, qual a importância de se estudar o que foi?

Surgiram estes questionamentos para a disciplina escolar e ciência – História – que passou por mudanças importantes, redirecionando seu foco, ampliando as possibilidades, a partir do momento que se percebeu que o conhecimento histórico é uma produção humana, que não existe ‘a verdade’ histórica.

Neste sentido, percebe-se que a História ensinada em sala de aula não é a mesma produzida nas universidades, mesmo porque no ambiente escolar não se formam historiadores; da mesma forma ela também não é uma transposição do que é produzido na academia. Quem defende esta ideia é André Chervel e outros, que percebem a disciplina obedecendo a uma ordem diferente daquela do espaço universitário. No ambiente escolar se fazem escolhas singulares. Estas envolvem professores, coordenação, secretaria da educação, estudantes, entre outros, ou seja, a especificidade do currículo escolar. Afinal, nesse momento escolar é importante que o estudante compreenda o que é esta área do conhecimento científico e de que forma ela nos ajuda a entender como chegamos onde estamos.

Desta forma, uma problemática atravessou os nossos encontros - quem é o protagonista das nossas aulas? Nesse momento, a sala de aula e seus protagonistas produzem o que denominados de “saber histórico escolar”, que possui especificidades como a interferência do saber erudito, valores contemporâneos, práticas e problemas sociais. Estudiosas como Circe Bittencourt nos ensinam esse “cuidado do olhar” da prática em sala de aula, e indicam como conclusão o protagonismo do(a) professor(a) e o(a) compreende como sujeito fundamental na transformação ou continuidade do ensino de História. É ele (ela) quem faz acontecer em sala de aula o currículo real.

Com esse foco sobre o currículo real em relação aos(as) professores(as), que discutimos os objetivos da disciplina de História, com apoio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Proposta Curricular da Rede Municipal de Gaspar/SC 2008, bem como temas sobre avaliação e ensino. Todavia, não é necessário ensinar todos os conteúdos descritos nos PCNs, mas sim sensibilizá-los para a produção de uma consciência história.

### Objetivo Geral

Problematizar as histórias locais e cotidianas em que estão inseridos os estudantes e as escolas no seu tempo presente e espaço possibilitando analisar outros tempos e espaços, com ênfase às histórias sociais e culturais, sem excluir as questões políticas e econômicas.

### Princípios Estruturantes dos Conceitos da Disciplina (organizado na forma de Mapa Conceitual da Disciplina):

Com base em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Parâmetros Curriculares de Santa Catarina (PCSC) e Proposta Curricular do Município de Gaspar (SC) 2008, destacamos no ensino de História princípios estruturantes apresentados em forma de mapa conceitual.

### MAPA CONCEITUAL



O mapa conceitual apresentado acima foi elaborado pelo grupo de professores da Rede Municipal de Ensino como forma de destacarmos no ensino de História os seguintes princípios estruturantes que perpassam os anos finais do Ensino Fundamental:

- 1- História
- 2- Fato histórico
- 3- Sujeito histórico
- 4- Tempo histórico
- 5- Fonte histórica
- 6- Identidade
- 7- Espaço
- 8- Cultura
- 9- Memória
- 10- Historiografia

### **Conteúdos Escolares em suas Dimensões: Conceitual, Procedimental e Atitudinais da Disciplina de História.**

Conteúdos conceituais: em todos os anos é importante que o educando compreenda o que é esta área de conhecimento científico e de que forma ela nos ajuda a entender como chegamos onde estamos. Desta forma, o que interessa é a produção do conhecimento histórico. Assim, foram debatidos no grupo de professores os conteúdos com dimensão conceitual sobre o ensino de História, apresentados no mapa conceitual acima, e listados outros como forma de auxiliar a reflexão dos estudantes e alunas sobre o tempo presente. Seguem abaixo:

#### **Conceitual**

- 1- Biografia/autobiografia
- 2- Família
- 3- Patrimônio Histórico
- 4- Diferença/alteridade/diversidade
- 5- Etnia/gênero/geração/raça/classe
- 6- Relações de trabalho
- 7- Relações sociais/Classes sociais
- 8- Sociabilidades
- 9- Relações de poder
- 10- História Oral
- 11- Cidades, Metrôpoles e Megalópoles
- 12- Emancipação
- 13- Ideologias
- 14- Colonização
- 15- Eurocentrismo
- 16- Estado-Nação
- 17- Racismo/preconceito/estereótipo/discriminação
- 18- Religiosidade/xenofobia

# Matriz Curricular

CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS	CONCEITOS ESTRUTURANTES DE HISTÓRIA	CONTEÚDOS ATITUDINAIS
<p>Localizar acontecimentos no tempo, dominando padrões de medida e noções para distingui-los por critérios de anterioridade, posterioridade e simultaneidade</p> <p>Visitar sítios arqueológicos e museus</p> <p>Visitar uma aldeia indígena de Santa Catarina</p> <p>Conhecer fatos históricos singulares</p> <p>Perceber relações entre a história individual e a história coletiva</p> <p>Perceber as diferentes formas de contar o tempo em nossa sociedade</p> <p>Identificar os fatores que contribuíram pra a origem do <i>homo sapiens</i></p> <p>Identificar as diferenças e semelhanças entre as sociedades</p> <p>Identificar algumas formas de lutas sociais</p> <p>Identificar manifestações de origem afro-brasileira</p> <p>Identificar as diferentes concepções de família hoje e em diversos contextos históricos</p> <p>Assistir a palestras e filmes sobre diversos temas</p> <p>Interpretar e debater ideias e expressá-las oralmente, ou por desenhos, maquetes e/ou narrativas</p> <p>Apresentar oralmente ideias e informações de maneira articulada</p> <p>Contar histórias sem o uso da escrita (uso da oralidade)</p> <p>Pesquisar biografias e autobiografias dos diversos sujeitos históricos</p> <p>Conceituar história, tempo histórico, cultura</p> <p>Compreender o papel da paleontologia e da arqueologia no desenvolvimento da ciência</p> <p>Ler mapas e plantas da cidade</p> <p>Pesquisar bibliografias sobre o município</p> <p>Conceituar criacionismo e evolucionismo</p> <p>Compreender o mercantilismo</p>	<p>HISTÓRIA, FATO, SUJEITO, TEMPO, FONTE, IDENTIDADE, ESPAÇO, CULTURA, MEMÓRIA, HISTORIOGRAFIA</p>	<p>Ter iniciativas na realização de trabalhos individuais e coletivos</p> <p>Ter curiosidade histórica e buscar conhecimento científico percebendo os limites de cada metodologia</p> <p>Reconhecer as mudanças historiográficas na construção da história</p> <p>Interessar-se sobre a sua história individual e coletiva</p> <p>Sensibilizar-se perante os conflitos coletivos de ordem social, étnica, geracional, religiosa e política</p> <p>Ter autonomia na realização de trabalhos individuais e coletivos</p>

<p>Conceituar colonização e cunhadismo</p> <p>Compreender a importância da escrita e da oralidade em diferentes sociedades</p> <p>Compreender a constituição de relações afetivas entre pessoas em contextos históricos específicos</p> <p>Conceituar cultura e arte</p> <p>Utilizar fontes históricas em suas pesquisas escolares</p> <p>Trabalhar noções ligadas ao tempo histórico com desenvoltura, como ordenar acontecimentos no tempo e redigir texto de maneira retrospectiva (do presente para o passado)</p> <p>Analisar imagens, fotografias, fontes e textos históricos</p> <p>Analisar filmes</p> <p>Distinguir relações sociais da cultura com a natureza em diferentes realidades históricas</p> <p>Distinguir diferentes modos de convivência neles existentes</p> <p>Refletir sobre as transformações tecnológicas e as modificações que elas geram no modo de vida das populações e nas relações de trabalho</p> <p>Localizar acontecimentos no tempo, dominando padrões de medida e noções para distingui-los por critérios de anterioridade, posterioridade e simultaneidade</p> <p>Diferenciar história, memória e passado</p> <p>Relacionar espaço e economia; espaço e política; espaço e cultura</p> <p>Relacionar o contexto regional com o mundial</p> <p>Analisar a utilização do espaço na nossa sociedade</p> <p>Analisar alfabetos diferentes do nosso</p> <p>Analisar a cultura dos indígenas brasileiros</p> <p>Analisar o modo de vida dos primeiros humanos</p> <p>Criar um arquivo histórico</p> <p>Criar linhas do tempo</p> <p>Elaborar relatório de visita</p> <p>Elaborar murais e/ou varais</p> <p>Construir árvores genealógicas</p> <p>Construir um sítio arqueológico na escola</p> <p>Realizar entrevistas com memorialistas ou pessoas da comunidade/cidade/bairro</p>	<p>Colaborar com a organização de trabalhos em grupos</p> <p>Posicionar-se em relação a questões históricas</p> <p>Cuidar e respeitar as coletividades</p> <p>Responsabilizar-se em relação</p> <p>Valorizar as múltiplidades de opiniões</p> <p>Respeitar as histórias de vida de diferentes sujeitos sociais</p>
---	--

Os educandos, durante os nove anos da sua trajetória estudantil, constroem o conhecimento científico utilizando a pesquisa nas diversas disciplinas escolares, assim possuem um contato com os saberes sistematizados. Diante disso, em todos os anos finais do Ensino Fundamental podem-se discutir questões que possibilitem às crianças e adolescentes refletirem sobre o seu presente e relacionando-se com o mundo em que vivem, para que possam perceber a disciplina de História como produtora de sentidos.

## **Introdução**

O ensino do idioma Inglês no Brasil teve um grande impulso na década de 1930, graças às tensões políticas mundiais que acabaram por culminar na Segunda Guerra Mundial. Nesse contexto, a “difusão da Língua Inglesa no Brasil passou a ser vista como uma necessidade estratégica para contrabalançar o prestígio internacional da Alemanha” (SCHÜTZ, 1999). Atualmente, percebe-se um significativo empenho para propagar e tornar a aprendizagem do Inglês mais eficiente, principalmente no âmbito escolar.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a língua estrangeira deve funcionar como meio de expandir conhecimento e capacidade crítica por entender que a língua é algo dinâmico e que abre caminhos no espaço linguístico, reconhecendo as diversas formas de fala e comunicação, que é uma barreira presente nos dias de hoje, com o mundo globalizado. Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras (PCNs, 1998).

O Inglês tem como característica única, entre as principais línguas do planeta, possuir mais falantes não-nativos do que nativos; de cada três pessoas no mundo que falam Inglês, duas usam a língua como falantes não-nativos. A grande quantidade de variantes dessa língua, como o Inglês americano, britânico ou australiano, por exemplo, reflete a diversidade cultural e linguística que reside nesse idioma. Acaba-se usando Inglês não apenas para a aquisição do conhecimento científico, mas também de cultura global. Por meio da língua, os estudantes podem expressar sua própria cultura, transpondo barreiras territoriais. Atualmente, o Inglês está cada vez mais presente no cotidiano através de meios de comunicação e aparatos tecnológicos. O estudo da língua em questão facilita a compreensão e acesso a essas tecnologias.

A Língua Inglesa, de acordo ainda com os PCNs, deve ser aprendida enfocando o social, dando oportunidades para os estudantes interagirem com o meio. Para isso, é de extrema importância que, desde o início do aprendizado do Inglês, o professor desenvolva autoconfiança em seus estudantes para que eles acreditem em sua capacidade de aprender um novo idioma, pois este também proporciona a ampliação de oportunidades profissionais. Conforme os PCNs, “conhecer valores de outras culturas desenvolve a percepção da própria, promovendo a aceitação das diferenças nos modos de expressão e de comportamento” (Revista Nova Escola, 2000).

Stephen Krashen (1985), em sua teoria acerca do aprendizado de línguas estrangeiras, propõe distinções entre a aquisição e o aprendizado de língua. Pode-se definir a aquisição de língua (*language acquisition*) como “processo de assimilação natural, intuitivo, subconsciente, fruto de interação em situações

reais de convívio humano, em que o aprendiz participa como sujeito ativo”. Esse processo assemelha-se ao processo de assimilação da língua materna por uma criança que adquire um conhecimento prático-funcional sobre a língua falada a partir da interação com as pessoas que a cercam. Outro exemplo seria o caso de jovens e adultos que viajam e participam de programas de intercâmbio no exterior, adquirem fluência e acabam por usar estruturas gramaticais intuitivamente (SCHÜTZ, 2011).

O processo de *language learning* refere-se à “abordagem tradicional do ensino de línguas, na qual a atenção volta-se à língua na sua forma escrita e o objetivo é o entendimento pelo aluno da estrutura gramatical e das regras do idioma” (SCHÜTZ, 2011). É um processo progressivo e cumulativo, normalmente atrelado a um plano didático predeterminado, que inclui memorização de vocabulário e tem por objetivo proporcionar conhecimento a respeito da língua estrangeira, de seu funcionamento e de sua estrutura gramatical com suas irregularidades, de seus contrastes em relação à língua materna, conhecimento este que deverá se transformar na habilidade prática de entender e falar essa língua. Schütz ressalta, ainda, que o claro entendimento das diferenças entre *acquisition* e *learning* possibilita investigar as suas inter-relações e suas implicações no ensino de línguas.

O aprendizado da língua inglesa certamente ampliará a capacidade do estudante de interagir em situações que exijam o conhecimento deste idioma. A maior parte dos programas de ensino de língua estrangeira são divididos e baseados em quatro habilidades, a saber, *Speaking, Writing, Reading e Listening*. É de capital importância que tais habilidades sejam trabalhadas de forma integrada. A seguir, uma breve explanação acerca das quatro habilidades mencionadas.

A habilidade de *speaking* (fala) como segunda língua pode se mostrar complexa, pois abrange os registros formal e informal, que devem ser adequados à situação em que o falante se faz presente. O Inglês falado numa roda de amigos poderá variar expressivamente daquele utilizado num guichê de aeroporto para pedir informações. Há ainda a questão da fluência, que vai além do mero conhecimento das estruturas linguísticas. Harmer (2001) enfatiza a importância de oportunizar aos estudantes situações em que vivenciem conversas com fala nativa ou outras variantes da fala inglesa, e não apenas a do professor, habituando-os aos diversos sotaques e ajudando-os a melhorar sua pronúncia.

A habilidade de *writing* (escrita) para aprendizes de uma segunda língua também pode apresentar um alto nível de complexidade. A dificuldade não reside apenas no gerenciamento e organização das ideias, mas na tradução dessas ideias para a elaboração de um texto compreensível. O desafio da escrita torna-se ainda mais evidente se a proficiência do estudante for fraca. De acordo com Richard e Renandya (2002), os escritores de uma segunda língua devem dedicar sua atenção ao planejamento e à organização do texto, sendo cuidadosos com a escolha das palavras, ortografia e pontuação.

A habilidade de *reading* (leitura), por sua vez, está mais presente na vida dos estudantes do que se pode imaginar. Diariamente, um número expressivo de palavras em Inglês é visto em camisetas, outdoors, internet, jogos, manuais, dentre outros. Embora o ato da leitura não possa ser facilmente definido ou compreendido, pode-se dizer que, em termos gerais, ler é uma ação que envolve um leitor, um texto e a interação entre esse leitor e texto (AEBERSOLD, 1997). Estudos específicos da área de leitura indicam que cada leitor é único, pois no momento da leitura, a interação entre o leitor e o texto depende das experiências prévias e do conhecimento de mundo de cada leitor.

A dificuldade encontrada por estudantes em desenvolver a habilidade de *listening* (compreensão auditiva) em Inglês tem sido tema recorrente de pesquisas na área. De acordo com Brown (1990), “o ensino da habilidade de ouvir em língua estrangeira, nas últimas décadas, tem sido significativamente valorizado e posto em prática de forma mais acentuada nos cursos de ensino de língua estrangeira”. Em consonância com a dificuldade envolvida em desenvolver tal habilidade está o pensamento de Underwood (1990): “a

compreensão auditiva é uma habilidade que pode ser desenvolvida facilmente na língua materna, mas requer um esforço considerável quando se trata de língua estrangeira”. Dessa forma, o ensino de língua passou a valorizar atividades e exercícios relacionados à prática do “ouvir” (UNDERWOOD, 2000, p. 87), atribuindo a essa habilidade a sua real importância. Vale ressaltar que a criança, antes de falar, escrever e ler, está exposta a situações em que ouve a língua materna, sendo esse o primeiro passo para a aquisição linguística. Compreender outra língua envolve, também, o reconhecimento da entonação, do vocabulário, dos sons, pausas, hesitações e de outros aspectos que diferem os discursos.

Muitas são as mudanças ocorridas no ensino de línguas estrangeiras nos últimos anos. Métodos antigos foram sendo substituídos por métodos mais dinâmicos e com enfoques mais abrangentes. Inovar, aqui, significa incorporar o novo ao antigo, procurando fazer uso dos pontos positivos de cada abordagem de ensino. Da mesma forma, acredita-se que a integração das quatro habilidades mencionadas poderá proporcionar ao aprendiz de Língua Inglesa a possibilidade de atingir um nível de competência linguística que lhe permita ter acesso a informações de vários tipos e que lhe auxilie a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações do cotidiano.

### **OBJETIVO GERAL**

Reconhecer-se integrante e atuante nas relações sociais e culturais, desenvolvendo criticidade, responsabilidade, autonomia e capacidade de manusear os recursos tecnológicos a fim de fazer uso da Língua Inglesa em situações diversas de comunicação e interação e perceber-se participante do mundo globalizado.

### **Objetivos Específicos da Disciplina de Língua Inglesa**

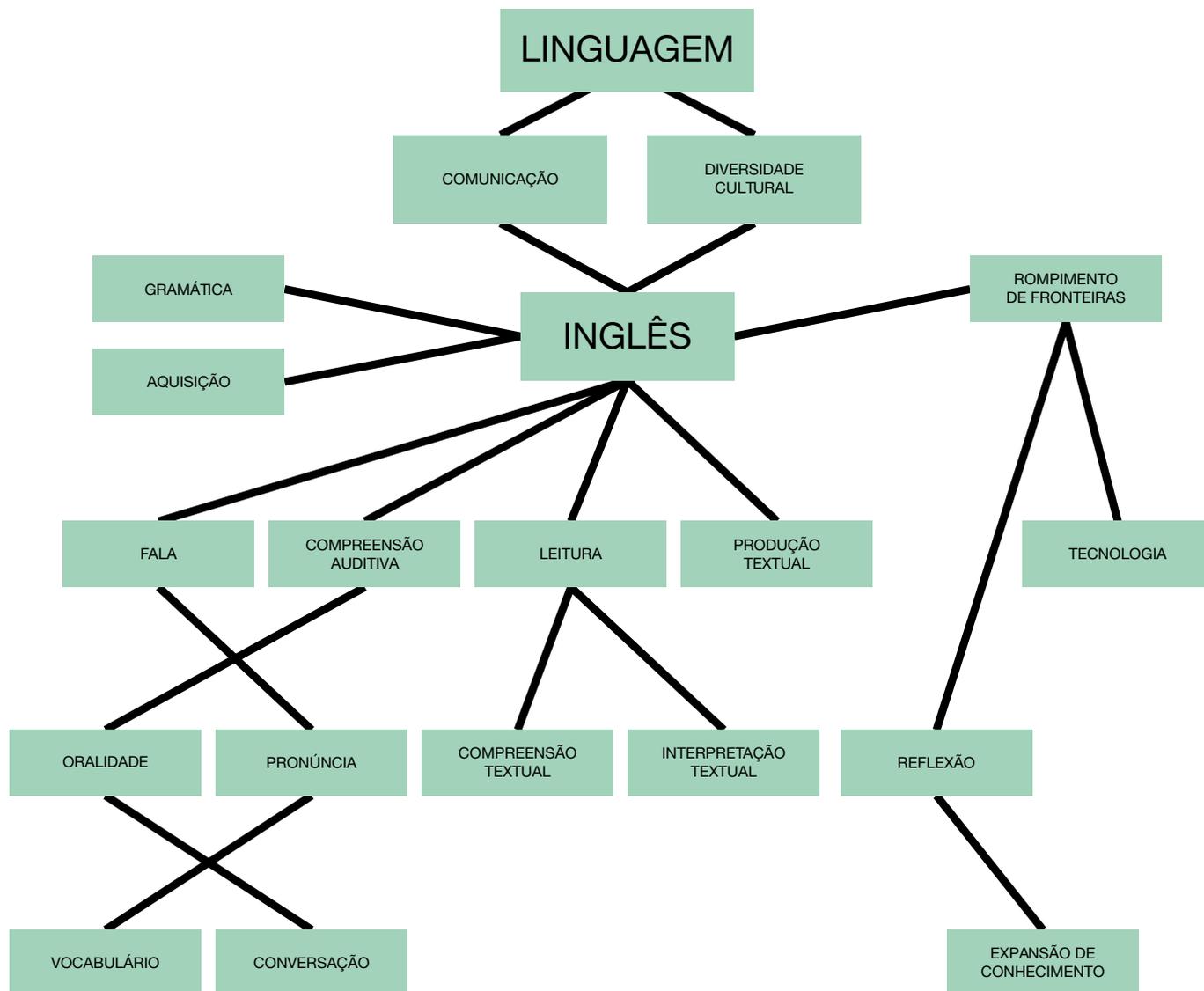
Desenvolver as quatro habilidades linguísticas: fala, compreensão auditiva, leitura e escrita. Valorizar a aprendizagem da Língua Inglesa como forma de conhecimento e de integração com o mundo.

- Adquirir vocabulário produtivo que permita compreender textos em diferentes áreas do conhecimento.
- Utilizar o conteúdo aprendido nas situações de uso social da língua.
- Explorar as formas linguísticas que orientam o leitor para a identificação de diversos gêneros textuais.
- Conhecer as estruturas fundamentais da Língua Inglesa.
- Estimular a aprendizagem dos estudantes por meio de atividades lúdicas e jogos, leituras, imagens e sons.

## Princípios Estruturantes dos Conceitos da Disciplina

Os princípios estruturantes dos conceitos da Língua Inglesa foram elencados a partir de reflexões e discussões realizadas pelos docentes da disciplina e estão organizados em forma de mapa conceitual, como demonstrado abaixo:

### MAPA CONCEITUAL



### Conteúdos Escolares em suas Três Dimensões: Conceituais, Procedimentais e Atitudinais

Nos últimos anos, os fatos e conceitos tiveram um papel de peso no ensino obrigatório, constituindo a maior parte dos conteúdos na aprendizagem escolar. Os conteúdos em sua dimensão conceitual são aqueles que os estudantes precisam “saber”, pois remetem ao conhecimento científico construído pela humanidade. Com a resignificação da Proposta Curricular do Município de Gaspar, os docentes da disciplina de Inglês desta Rede de Ensino veem-se diante da oportunidade de reconsiderar tais conteúdos, acrescentando a esses dois outros tipos de conteúdos, a saber, os procedimentais e os atitudinais. De acordo com Coll, Pozo, Sarabia & Valls (2000), “a distinção entre três tipos de conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) deve envolver mudanças significativas na funcionalidade e no

valor educacional dos fatos e conceitos como conteúdos escolares”. Nesse sentido, objetiva-se, aqui, estabelecer uma relação complementar entre os diversos tipos de conteúdos. Em outras palavras, além de a escola ensinar fatos e conceitos, quer-se privilegiar, também, a aprendizagem de certas estratégias e habilidades para resolver problemas, usando os conhecimentos disponíveis para enfrentar situações novas ou inesperadas e também para aprender a trabalhar em equipe, mostrar-se solidário com os colegas, respeitar e valorizar o trabalho dos outros e não discriminar as pessoas por suas características individuais. Nas palavras de Coll, Pozo, Sarabia & Valls (2000):

Considerar os procedimentos e as atitudes, os valores e as normas como conteúdos, no mesmo nível que os fatos e conceitos, requer chamar a atenção sobre o fato de que podem e devem ser objeto de ensino e aprendizagem na escola; pressupõe aceitar até as últimas consequências o princípio de que tudo o que pode ser aprendido pelos estudantes pode e deve ser ensinado pelos professores.

Apresentamos, a seguir, um rol de Conteúdos Procedimentais. Estes são os conteúdos que mobilizam um saber “fazer”, uma sequência de ações organizadas em função de uma meta para aprender técnicas, métodos, destrezas e habilidades científicas. E os Conteúdos Atitudinais, como aponta Zabala (1998), são os conteúdos que os estudantes precisam para “ser” e para “conviver” com os outros seres e com o meio em que estão inseridos. São, ainda, conteúdos relativos a valores, atitudes e normas; os Conteúdos Atitudinais elencados abaixo apontam para essa direção:

## Matriz Curricular

CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS	CONCEITOS ESTRUTURANTES DE LÍNGUA INGLESA	CONTEÚDOS ATITUDINAIS
<p>Pesquisar novos vocábulos no cotidiano, ou seja, em alimentos, roupas, produtos de higiene, manuais de instrução entre outros</p> <p>Ouvir diferentes tipos de áudios (músicas, diálogos, textos, CDs didáticos, internet)</p> <p>Reconhecer diferentes gêneros textuais</p> <p>Ler diferentes gêneros textuais</p> <p>Conhecer e reconhecer os numerais e suas quantidades</p> <p>Reconhecer e identificar as classes de palavras</p> <p>Apresentar os conhecimentos apreendidos através de diferentes meios de expressão artística (pintura, teatro, recorte, colagem, contação de história, música)</p> <p>Exemplificar através de imagens com as ações dos verbos estudados</p> <p>Compreender o uso da língua através de diferentes mídias</p> <p>Classificar as palavras quanto a sua classe gramatical</p> <p>Compreender comandos para conviver em grupo</p> <p>Compreender e identificar diferentes vocábulos</p> <p>Cantar</p> <p>Traduzir, fazendo uso de diferentes ferramentas (internet, dicionários impressos e on-line)</p>	<p>LINGUAGEM, COMUNICAÇÃO, DIVERSIDADE CULTURAL</p>	<p>Empenhar-se na busca de conhecimento</p> <p>Interessar-se pelo aprendizado da língua estrangeira e pela busca do conhecimento</p> <p>Cooperar nas atividades individuais e coletivas</p> <p>Automatizar o uso da língua em situações reais do seu cotidiano</p> <p>Expressar-se através do uso da língua para emitir opiniões</p> <p>Manusear corretamente as novas tecnologias</p> <p>Participar de todas as atividades propostas</p> <p>Comprometer-se com a aprendizagem</p> <p>Fazer uso das regras de convivência em classe e extraclasses</p> <p>Responsabilizar-se pelas suas atitudes</p> <p>Persistir na busca da aquisição da língua através de diferentes meios</p> <p>Situar-se como agente construtor da própria língua em uma sociedade em constante transformação</p>

Utilizar o conhecimento linguístico como forma de interação que beneficie as inter-relações entre os povos
Avaliar as redes sociais
Distinguir as informações que contribuem com o crescimento intelectual e pessoal
Respeitar a diversidade cultural
Posicionar-se criticamente perante o uso da língua (anúncio, letras de músicas, estampas em camisetas) e dos diferentes gêneros textuais
Refletir sobre o uso de palavras estrangeiras (estraneirismo) no nosso cotidiano
Discernir quanto ao uso de palavras que denigram a língua estrangeira
Comportar-se com respeito e altruísmo no meio em que convive
Perceber-se como sujeito integrante e co-autor do mundo globalizado

Usar o dicionário para traduzir e adquirir novo vocabulário
Utilizar os números em diferentes situações (horas, idade, preços, medidas)
Fazer o uso da escrita em situações diversas (e-mail, textos, cartas, formulários, mensagens)
Trabalhar individualmente e em grupos
Trabalhar a ludicidade (jogos, brincadeiras)
Utilizar com propriedade as estruturas linguísticas e gramaticais aprendidas
Articular vocábulos e sentenças com entonação e pronúncia corretas
Relacionar (imagem e palavra, números e palavras, mímicas e palavras)
Associar o aprendizado da língua materna com o aprendizado da língua estrangeira
Elaborar diálogos a partir do vocabulário apresentado em sala
Construir histórias em quadrinhos com os estudantes
Adequar a linguagem conforme as circunstâncias (formal e informal)



## **Introdução**

Os estudos na área da linguagem vêm sofrendo reflexões ao longo dos anos, mais especificamente a partir da década de 90. Isso significou a produção de documentos oficiais tanto no âmbito estadual, como foi a Proposta Curricular de Santa Catarina, como a produção organizada pelo Ministério da Educação, os PCNs. Em ambos os documentos, a concepção de linguagem fundante é a de forma de interação, assumindo, assim, uma perspectiva dialógica na qual é preciso repensar qual o objeto de ensino e de aprendizagem e quem são os atores envolvidos neste processo.

Diante desse viés teórico, a proposta que aqui se apresenta também visa à formação de um sujeito reflexivo que compreenda as funções sociais da linguagem muito mais do que os aspectos normativos da língua. Por isso, ao selecionarmos as palavras-chave, optamos pelas que dessem conta de todo o universo que envolve as atividades que realizamos a cada dia com a língua que falamos, lemos, escrevemos, ouvimos. Os letramentos encaminham as discussões e reflexões a serem realizadas pelo professor ao elaborar seu planejamento e também ao desenvolvê-lo em sala de aula.

É importante também dizer que adotamos a compreensão de que um currículo envolve não somente o que foi acordado para o trabalho em cada turma, mas deve sempre considerar as reais condições de aprendizagem em que cada grupo se encontra. Portanto, o que se apresenta, neste documento, são indicadores para um currículo mínimo.

### **OBJETIVO GERAL:**

Desenvolver capacidades: de ação (adaptar-se às características do contexto e do referente); discursivas; linguístico-discursivas (dominar as operações psicolinguísticas e unidades da linguagem) a fim de se inserir nas práticas de leitura e escrita.

### **Objetivos Específicos:**

Dentro da perspectiva de que o letramento, ou seja, os usos sociais da leitura e da escrita, é um compromisso que deve ser assumido por toda a escola em seu letramento caracterizado como escolar o qual deve considerar os multiletramentos, apresentamos, partindo da sugestão de Leal (2010), os objetivos gerais que devem ser considerados nesse processo em cada eixo:

## **Linguagem Oral**

- Usar a língua em diferentes situações de interação, adotando os gêneros textuais adequados às diversas finalidades e interlocutores.
- Produzir textos em diversas situações de interação, organizando e articulando as ideias, adotando diferentes gêneros textuais (conversa, debate, entrevista, exposição oral, história oral, itinerário...).
- Compreender textos orais, desenvolvendo escuta atenta e crítica, respeitando a fala alheia.
- Comparar e compreender as semelhanças e diferenças entre oralidade e escrita.
- Conhecer e valorizar diferentes variedades linguísticas para respeitá-las.
- Conhecer e valorizar textos de tradição oral

## **Leitura de Textos**

- Conhecer e valorizar textos escritos de diferentes gêneros.
- Selecionar textos para atender a diferentes propósitos, a partir dos conhecimentos sobre suportes textuais e espaços de circulação de textos.
- Elaborar hipóteses sobre textos a partir de pistas e verificar se são adequadas.
- Compreender textos, elaborando inferências, construindo sentidos gerais e apreendendo detalhes.
- Contribuir com o conhecimento do cotidiano, ampliando os sentidos dos/nos textos.
- Estabelecer relações intertextuais.
- Ler com autonomia textos diversos.

## **Produção de Textos Escritos**

- Valorizar seus próprios textos e dos colegas, desenvolvendo autoimagem positiva e desejo de participar de situações de elaboração textual.
- Produzir textos, para atender a diferentes finalidades e interlocutores, utilizando conhecimentos sobre as características dos gêneros textuais adotados.
- Sequenciar os textos adequadamente, utilizando recursos coesivos adequados e construindo os períodos corretamente.
- Revisar textos, alterando seu conteúdo e forma, utilizando estratégias de retomada de trechos produzidos, reescrita de trechos e seleção de vocabulário.
- Grafar textos diversos com autonomia.

## **Análise Linguística**

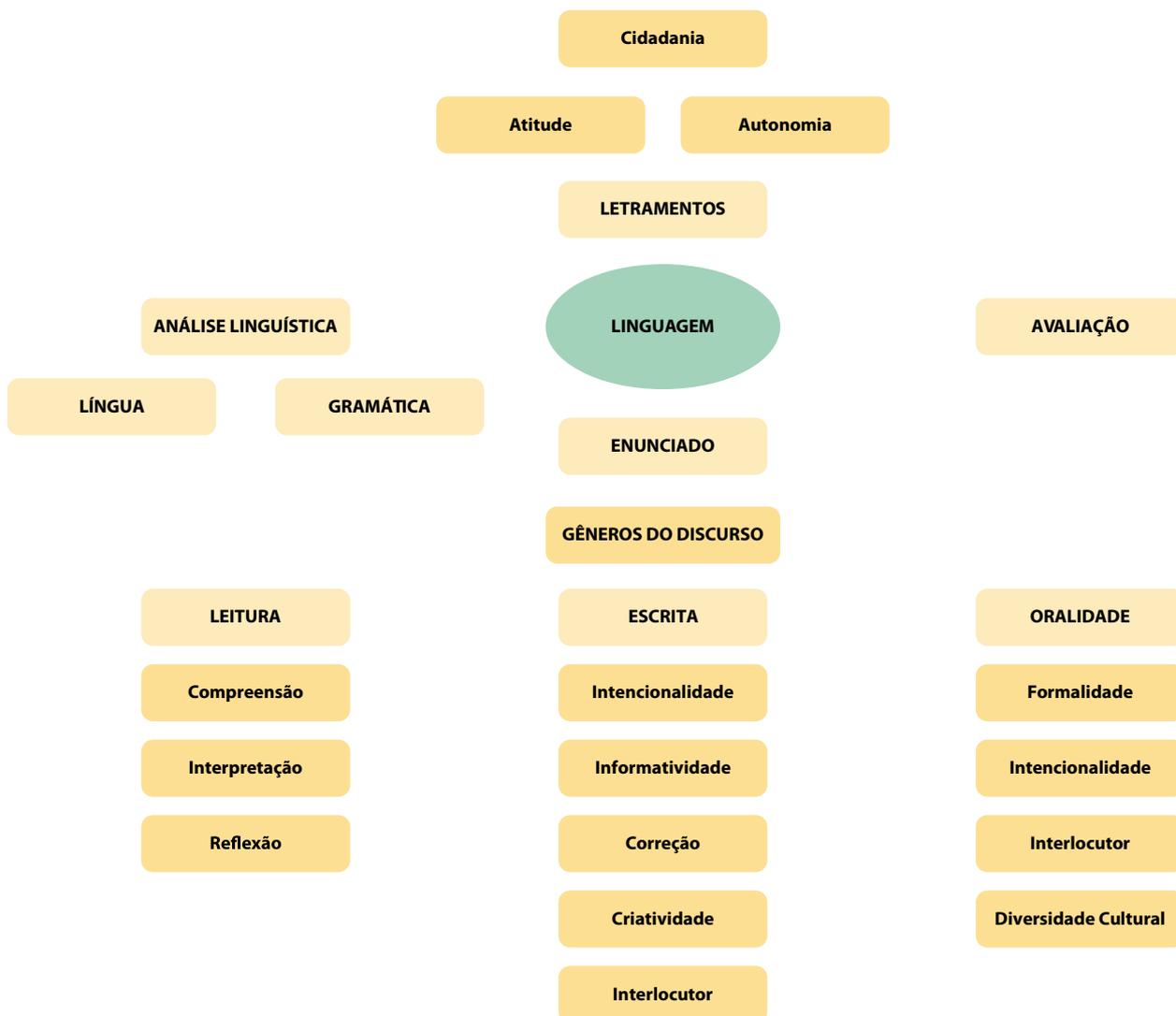
- Dominar os princípios do sistema alfabético de escrita e a norma ortográfica.
- Utilizar pistas gramaticais para compreender textos orais e escritos.
- Escrever textos bem organizados, com recursos coesivos e boa sequência textual.
- Paragrafar e pontuar textos adequadamente.
- Escrever textos e revisar textos quanto aos aspectos morfossintáticos.
- Aprofundar o uso da língua na norma padrão.

## **Mapa Conceitual**

Para sua construção, foram levadas em consideração as orientações nacionais para o ensino de Língua Portuguesa, dentre elas a organização da área da linguagem por eixos que derivam da perspectiva de letramentos, o que gerou como palavras iniciais: cidadania e autonomia. O megainstrumento de ensino, o gênero discursivo, é o ponto de encontro entre os demais conceitos que estão embasados no conceito

de linguagem como forma de interação. Partindo dessa compreensão, o trabalho em sala de aula se dará por sequência didática e projetos pedagógicos e a avaliação será somatória<sup>1</sup>, considerando a produção inicial, as aprendizagens do estudante ao longo das oficinas, atividades, produções, auto-avaliação e a produção final. O professor irá avaliar o texto produzido pelo estudante considerando as características do gênero e as aprendizagens que gravitam em torno do trabalho com a leitura, escrita e oralidade na escola.

## MAPA CONCEITUAL



Para compreensão dos termos presentes no mapa conceitual, serão apresentados indicadores teóricos para os termos e suas relações. Entretanto, é importante que cada professor aprofunde suas leituras para poder realizar sua prática pedagógica com segurança.

**Linguagem:** a linguagem é uma forma de interação, pois leva em consideração a língua enquanto sistema, mas também busca compreendê-la como discurso, incluindo os interlocutores no contexto em que o enunciado é produzido. Com base nesse pressuposto, a língua deixa de ser um sistema pronto e acabado, que pode ser repartido em pequenos conteúdos, e passa a ser um sistema em construção desde o nascimento do sujeito e sua inserção na sua comunidade linguística.

**Enunciado:** não se escrevem sentenças, mas se produzem enunciados concretos que estão situados num espaço-tempo e se dirigem a um auditório social. Não se tem apenas uma descrição do

<sup>1</sup> A concepção adotada aqui se refere à forma como a sequência didática, na forma como a concebem seus autores, deve ser avaliada.

nascer do sol, mas a produção de um gênero discursivo/textual dentro de seus limites em cada uma das suas dimensões: temática, com posicional e estilística.

Gênero do discurso: para Bakhtin (2003), é um “tipo relativamente estável de texto”, ou seja, mantém relativa estabilidade quanto à composição e/ou estilo, mas sempre terá a construção de sentido dependente do interlocutor. Além disso, a criatividade própria da linguagem é considerada nas possíveis maneiras de atualizar a produção de gêneros.

Letramentos: “Se aceitarmos que o letramento do estudante é a função primeira da escola, então é o letramento o princípio estruturador do currículo. O letramento é um conjunto de práticas discursivas que envolvem os usos da escrita (KLEIMAN, 1995); é fato que os discursos circulam em esferas da atividade humana e a escola é uma dessas esferas; segue-se, então, que, na esfera escolar, circulam práticas sócio-históricas e culturais próprias dessa esfera de atividade, que carregam em si, tal como outras práticas, a potencialidade de transformação e mudança, à medida que a interação sofre transformações decorrentes de novas dinâmicas, novos atributos dos papéis sociais, novas tecnologias e ferramentas semióticas”. (KLEIMAN, 2010)

Análise linguística: o ensino se concentra na análise linguística, pois a unidade de ensino é o enunciado. É importante que o texto seja apresentado em seu suporte de origem e que o contexto mais amplo de produção como o veículo, o autor, o produtor, o momento histórico e o lugar da enunciação sejam compreendidos como elementos que interferem na forma de dizer. Assim, ao estudar a língua-sistema, o estudante deverá refletir sobre as escolhas linguísticas, estruturais e composicionais do texto em uma perspectiva dialógica. Por isso, o estudante precisa ir construindo uma visão de que a leitura e a produção do texto estão atrelados às características do gênero em estudo.

Língua: nesta perspectiva, a língua deixa de ser um sistema pronto e acabado, que pode ser repartido em pequenos conteúdos, e passa a ser um sistema em construção desde o nascimento do sujeito e sua inserção na sua comunidade linguística. A língua é, então, uma manifestação plural.

Gramática: é definida como conjunto de regras que o falante da língua domina. Logo, a ênfase não recai sobre uma norma eleita, mas sobre a comunhão das variedades de uma mesma língua.

Leitura: é compreendida como um processo de interação entre texto e leitor. Assim, o autor deve deixar pistas suficientes para que o leitor compreenda a organização do texto, a construção da argumentação, as intenções. No que diz respeito às fases principais da leitura, segundo Scliar-Cabral (1992), são quatro: decodificação, compreensão, interpretação e retenção da informação. O processamento da leitura tem início a partir da intenção do leitor que busca o texto a fim de atender a uma necessidade: informação, lazer, prazer estético ou outra.

Produção escrita: dentro de uma proposta que visa às práticas sociais de leitura e escrita, a produção textual deve levar em conta situações comunicativas em que o gênero textual se manifeste em sua potencialidade. Assim, as atividades de produção textual serão concebidas em um âmbito maior, o que pode ser possibilitado pela metodologia que se centre em sequências didáticas ou projetos pedagógicos. Nesse movimento, em que a produção do gênero é a meta, outros eixos se intercalam, pois é preciso ler, discutir e analisar linguisticamente textos para que se compreenda a sua dimensão composicional e estilística (HEINIG, 2011).

Oralidade: é compreendida como contínuo (MARCUSCHI, 2001), ou seja, não há a divisão de um lado de gêneros textuais orais e de outro, os escritos. Assim, há os que são unicamente da esfera da comunicação pessoal, como uma conversa informal ou um telefonema, no qual há mais informalidade

na fala; há os que estão em esferas em que a fala precisa ser monitorada, ou seja, há um controle maior sobre o que dizer e como fazê-lo, levando em conta a situação comunicativa (HEINIG, 2011). Além disso, é importante considerar a diversidade linguística, ou seja, as variações sociolinguísticas que cada estudante traz para escola em seu jeito de falar que deve ser valorizado e respeitado.

## Matriz Curricular

CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS	CONCEITOS ESTRUTURANTES DE LÍNGUA PORTUGUESA	CONTEÚDOS ATITUDINAIS
Conhecer diferentes variedades linguísticas para respeitá-las	 CIDADANIA; ATITUDE; AUTONOMIA; LETRAMENTOS; ANÁLISE LINGÜÍSTICA; LINGUAGEM; AVALIAÇÃO.	Desenvolver habilidades de apropriação cultural para interação social
Conhecer textos escritos de diferentes gêneros		
Ler com autonomia textos diversos		
Conhecer textos de tradição oral		
Comparar e compreender as semelhanças e diferenças entre oralidade e escrita		
Compreender textos, elaborando inferências, construindo sentidos gerais e apreendendo detalhes		
Estabelecer relações intertextuais		
Grafar textos diversos com autonomia		
Compreender textos orais, desenvolvendo escuta atenta e crítica, respeitando a fala alheia		
Dominar os princípios do sistema alfabético de escrita e a norma ortográfica		
Usar a língua em diferentes situações de interação, adotando os gêneros textuais adequados às diversas finalidades e interlocutores		
Utilizar pistas gramaticais para compreender textos orais e escritos		

	<p>Valorizar seus próprios textos e dos colegas, desenvolvendo autoimagem positiva e desejo de participar de situações de elaboração textual</p>
--	--

	<p>Paragrafar e pontuar textos adequadamente</p> <p>Selecionar textos para atender a diferentes propósitos, a partir dos conhecimentos sobre suportes textuais e espaços de circulação de textos</p> <p>Contribuir com o conhecimento do cotidiano, ampliando os sentidos dos textos</p> <p>Sequenciar os textos adequadamente, utilizando recursos coesivos adequados e construindo os períodos corretamente</p> <p>Revisar textos, alterando seu conteúdo e forma, utilizando estratégias de retomada de trechos produzidos, reescrita de trechos e seleção de vocabulário</p> <p>Aprofundar o uso da língua na norma padrão</p> <p>Produzir textos em diversas situações de interação, organizando e articulando as ideias, adotando diferentes gêneros textuais (conversa, debate, entrevista, exposição oral, história oral, itinerário...)</p> <p>Elaborar hipóteses sobre textos a partir de pistas e verificar se são adequadas</p> <p>Escrever textos bem organizados, com recursos coesivos e boa sequência textual</p> <p>Escrever textos e revisar textos quanto aos aspectos morfossintáticos</p> <p>Produzir textos, para atender a diferentes finalidades e interlocutores, utilizando conhecimentos sobre as características dos gêneros textuais adotados</p>
--	--

## Organização dos Gêneros por Ano

Partindo das orientações de Heinig (2011), “O que se oferece é uma possibilidade de organização do planejamento levando em conta o gênero textual e sua organização composicional, seu material linguístico bem como os sentidos construídos pelo texto produzido. Os gêneros orais e escritos foram organizados levando em conta o seu **domínio discursivo** aqui compreendido na concepção baktiniana (2003) como esfera/campo de circulação dos enunciados”.

Há que se dizer que **o gênero discursivo não será trabalhado somente naquele ano**, podendo ser retomado nos anos subsequentes, por isso usaram-se as indicações **Introduzir (I)**, **Trabalhar Sistemáticamente (TS)** e **Retomar (R)**.

Há gêneros orais e escritos e alguns que serão foco de leitura, não sendo, necessariamente objeto de análise para a produção escrita, atendendo ao que se propõe em termos de organização da matriz curricular em três **eixos** (oralidade, leitura e produção textual).

Os **conteúdos mobilizados** são derivados do gênero discursivo selecionado, ou seja, o que é necessário saber para ler, escrever e produzir oralmente determinado gênero. O objetivo não é o trabalho com a gramática normativa, mas o desenvolvimento do conhecimento linguístico, ou seja, a metalinguagem é considerada, mas o foco está nos usos que se fazem com a linguagem (dimensão epilinguística). Ou seja, o trabalho é levar o aprendiz a compreender a dimensão estilística do gênero discursivo, lendo, analisando e utilizando os recursos linguísticos necessários para a caracterização de cada gênero discursivo. Por exemplo, se antes o trabalho era com artigos ou adjetivos a fim de que o estudante definisse e classificasse-os, agora a aprendizagem se amplia, pois a pergunta que se faz é outra: o que se precisa saber em termos linguísticos para escrever uma fábula? Ou mais especificamente: qual é a função do artigo na fábula? O papel do professor é, por dominar os conhecimentos linguísticos (aqui se incluem os gramaticais), levar o estudante a compreender a linguagem em funcionamento e as especificidades da língua. Além disso, a análise linguística também será considerada nos textos produzidos pelos estudantes a fim de qualificar cada vez mais o texto oral e escrito produzido na escola.

QUADRO COM SUGESTÃO DE GÊNEROS DISCURSIVOS A SEREM TRABALHADOS EM CADA ANO

Domínio discursivo/ano	4º. ano	5º. ano	6º. ano	7º. ano	8º. ano	9º. ano
<b>jornalístico</b>	Notícia (rádio) Tira	reportagem classificado	classificado entrevista	notícia sinopse carta do leitor	reportagem	crônica charge
<b>científico/ instrucional</b>	Gráfico Relatório	debate mapa	/	resumo escolar	biografia seminário	debate regrado artigo de opinião
<b>literário/ ficcional</b>	Contos de aventura	paródia poema: acróstico	diário poema: (forma fixa) fábula	conto de terror canção popular	autobiografia peça teatral palíndromo ficção científica	cordel crônica história policial
<b>cotidiano/ interpessoal</b>	Recado Carta Convite	receitas caseiras	carta pessoal	bula	/	/
<b>digital</b>	/	/	e-mail	/	/	fórum
<b>publicitário</b>	/	/		/	propaganda	resenha crítica

DOMÍNIO DISCURSIVO	GÊNERO DISCURSIVO	EIXO	CONTEÚDOS MOBILIZADOS	FOCO DO TRABALHO
JORNALÍSTICO	Notícia	Leitura Produção escrita	Pontuação: ponto final Elementos da narrativa: o quê? quem? onde? quando? por quê? como? Uso de maiúscula e minúscula Adjuntos adverbiais	I
	Tira	Leitura Produção escrita	Uso de maiúscula e minúscula Pontuação: interrogação, exclamação, reticências Estrutura do texto Tipos de balão Onomatopeia Diversidade linguística	R TS
CIENTÍFICO/ INSTRUCIONAL	Gráfico	Leitura Produção escrita oralidade	Elementos do gênero: forma, cores, eixos Obs.: pode ser usado em várias disciplinas	R TS
	Relatório	Leitura Produção escrita	Pontuação: ponto final Verbos de processo Uso do parágrafo Numerais Adjetivação	I
LITERÁRIO/FICCIONAL	Conto de aventura	Leitura Oralidade	Autores Ilustrações Capa Elementos da narrativa Cenário	R
COTIDIANO/ INTERPESSOAL	Recado Carta Convite	Leitura Produção escrita Oralidade	Estrutura Pontuação: ponto final; vírgula no vocativo . Frases curtas: uso e forma Abreviaturas das unidades de medida de tempo Vocativo Pronome de tratamento	I R TS

Elaborado por: Joice Cristina de Lima Rosa, Claudete Lydia Naguel Andrade, Roseméri Moser Melato, Rosângela Santos Belotto, Sandra Luiza Wanzuita, Marileusa Spengler

DOMÍNIO DISCURSIVO	GÊNERO DISCURSIVO	EIXO	CONTEÚDOS MOBILIZADOS	FOCO DO TRABALHO
JORNALÍSTICO	Reportagem	Leitura	Organização do jornal: as seções Jornal como suporte Pontuação A distribuição do texto na página: coluna, foto, letras coesão sequencial paragrafação sumarização de informações	I
	Classificado	Leitura Produção escrita	Adjetivação Abreviatura O papel do interlocutor Verbos: usos e funções	I
CIENTÍFICO/ INSTRUCIONAL	Debate	Oralidade	Papel dos locutores A expressão verbal e gestual A argumentação e contra-argumentação Correção na linguagem verbal oral	I
	Mapa	Leitura Oralidade	Cartografia Localização	I
LITERÁRIO/FICCIONAL	Paródia	Leitura Produção escrita	Compreensão de texto e contexto Elementos da música A organização da letra de música Figuras de linguagem: metáfora, comparação, ironia	I
	Poema: acróstico	Leitura Produção escrita	Organização do texto em verso Distribuição dos versos na estrofe Rima	I
COTIDIANO/ INTERPESSOAL	Receita caseira	Leitura Produção escrita	Unidades de medida: funções, usos e abreviaturas Verbos de processo Uso do imperativo e do infinitivo Substantivo e adjetivo: função na receita	I

Elaborado por: Patrícia Steffen Marchi, Maristela Márcia Moretto Demmer, Silvana Mariano Pires, Priscila Pires Gonçalves, Rosane Roza.

DOMÍNIO DISCURSIVO	GÊNERO DISCURSIVO	EIXO	CONTEÚDOS MOBILIZADOS	FOCO DO TRABALHO
JORNALÍSTICO	Classificado	Leitura Produção escrita	Verbos: imperativo, presente Adjetivação Partícula SE: usos e funções Voz verbal: ativa e passiva Pontuação: uso da vírgula	I
	Entrevista	Leitura Produção escrita Oralidade	Elementos da narrativa Pronomes interrogativos Pontuação: ponto final e dois pontos	I
LITERÁRIO/ FICCIONAL	Diário	Leitura Produção escrita	Pontuação: uso de aspas Pronomes: pessoais e possessivos Pessoas do discurso: usos e diferenças	I
	Poema: (forma fixa)	Leitura Produção escrita Oralidade	Conceito de poema Pontuação: interrogação, exclamação, ponto final e vírgula Noções de versificação: verso e estrofe Rima: usos e funções	TS
	Fábula	Leitura Produção escrita Oralidade	Pontuação: travessão e dois pontos Personagens: caracterização (adjetivação) Uso dos substantivos concretos e abstratos Construção frasal da moral	R
COTIDIANO/ INTERPESSOAL	Carta pessoal	Leitura Produção escrita	Pronomes de tratamento Pontuação (revisão) Usos da linguagem formal e informal	R TS
DIGITAL	E-mail	Leitura Produção escrita	Abreviaturas: usos e funções Usos da linguagem formal e informal	I

Elaborado por: Maria Rosali da Costa, Juliana Pereira Mabba, Luciana Carla da Trindade Rosa, Eliane Yochico Shimada, Carmen Maria Schneider, Luisa Helena dos Santos Lozano, Aline Luíza Simon, Gizele Russi.

## 7º. ano

DOMÍNIO DISCURSIVO	GÊNERO DISCURSIVO	EIXO	CONTEÚDOS MOBILIZADOS	FOCO DO TRABALHO
JORNALÍSTICO	Notícia	Leitura Produção escrita Oralidade	Locuções adverbiais: usos e funções Elementos narrativos	TS
	Sinopse	Leitura Oralidade	Sumarização: seleção de ideias principais	TS
	Carta do leitor	Leitura Produção escrita Oralidade	Maiúscula e minúscula: usos e funções Pontuação: ponto: final, exclamação, interrogação; aspas; parêntesis Artigos: usos e funções Tonicidade Acentuação gráfica	TS
CIENTÍFICO/ INSTRUCIONAL	Resumo escolar	Leitura Produção escrita Oralidade	Palavras-chave: depreensão e produção Ideia principal do texto Discurso direto e indireto Normas bibliográficas	I
LITERÁRIO/FICCIONAL	Conto de terror	Leitura Produção escrita Oralidade	Elementos narrativos: todos	TS
	Canção popular	Leitura Oralidade	Variação sociolinguística Verso e rima Trova Folclore	I
COTIDIANO/ INTERPESSOAL	Bula	Leitura	Verbetes Conceitos Organização do texto	TS

Elaborado por: Maria Rosali da Costa, Juliana Pereira Mabba, Luciana Carla da Trindade Rosa, Eliane Yochico Shimada, Carmen Maria Schneider, Luisa Helena dos Santos Lozano, Aline Luíza Simon, Gizele Russi.

## 8º. ano

DOMÍNIO DISCURSIVO	GÊNERO DISCURSIVO	EIXO	CONTEÚDOS MOBILIZADOS	FOCO DO TRABALHO
JORNALÍSTICO	Reportagem	Leitura Produção escrita Oralidade	Entrevista: usos e funções Coerência textual Coesão textual Pronomes: interrogativos, relativos Pontuação: ponto final, de exclamação e de interrogação Vírgula Gráficos: usos	TS
CIENTÍFICO/ INSTRUCIONAL	Biografia	Leitura Produção escrita	Modos verbais: indicativo Tempos verbais: pretéritos	I
	Seminário	Leitura Produção escrita Oralidade	Concordância nominal Concordância verbal Adjuntos nominais e verbais Articulação: uso e funções das conjunções	I TS
LITERÁRIO/FICCIONAL	Autobiografia	Leitura Produção escrita	Modos verbais: indicativo Tempos verbais: pretéritos	R
	Peça teatral	Leitura Oralidade	Pontuação: ponto final e parêntesis	I
	Palíndromo	Leitura		I
	Ficção científica	Leitura Produção escrita Oralidade	Subordinação: função no texto Frase oração e período: aproximações, diferenças e usos Sujeito e predicado: usos e funções	I TS
PUBLICITÁRIO	Propaganda	Leitura Produção escrita Oralidade	Substantivo Adjetivação positiva: adjetivos, locuções adjetivas Pontuação: exclamação Verbos Ambiguidade Pronomes de segunda e terceira pessoa do singular Vocativo	I TS

Elaborado por: Maria Rosali da Costa, Juliana Pereira Mabba, Luciana Carla da Trindade Rosa, Eliane Yochico Shimada, Carmen Maria Schneider, Luisa Helena dos Santos Lozano, Aline Luíza Simon, Gizele Russi.

DOMÍNIO DISCURSIVO	GÊNERO DISCURSIVO	EIXO	CONTEÚDOS MOBILIZADOS	FOCO DO TRABALHO
JORNALÍSTICO	Crônica	Leitura Produção escrita	Anáfora Orações adjetivas Comparação (conjunções) Figuras de linguagem (ironia, metáfora) Linguagem coloquial Formas de Fechamento (expressões da forma reflexiva) Uso de verbos em 1ª pessoa	TS
	Charge	Leitura	Caricatura Ironia Discurso direto Efeitos de humor Relação com texto factual	TS
CIENTÍFICO/ INSTRUCIONAL	Debate regrado	Produção escrita Oralidade	Uso de operadores argumentativos (conjunção)	TS
	Artigo de opinião	Leitura	Parágrafo introdutório (tese) Conjunções subordinativas Concordância e regência Preposição	I
LITERÁRIO/ FICCIONAL	Cordel	Leitura Oralidade	Elementos da narrativa Elementos do poema Rima Estrofe Adjetivos Ambiguidade Frases feitas	I
	Crônica	Leitura	Anáfora Orações adjetivas Comparação (conjunções) Figuras de linguagem (ironia, metáfora) Linguagem coloquial Formas de fechamento (expressões da forma reflexiva) Uso de verbo sem 1ª pessoa	I
	História policial	Leitura Produção escrita	Verbos: regulares Função do modo indicativo Função do modo subjuntivo Função do pretérito Dêixis Estrutura narrativa Pessoa do discurso Coesão textual – uso de articuladores	TS
DIGITAL	Fórum	Leitura Produção escrita	Uso de operadores argumentativos Linguagem oral e escrita: aproximações e diferenças Arquitetura da argumentação	TS
PUBLICITÁRIO	Resenha crítica	Leitura Produção escrita	Sumarização Adjetivação Organização do texto sequencialmente Uso da pessoa do discurso Coesão textual Formas de retomada do referente	I

Elaborado por: Maria Rosali da Costa, Juliana Pereira Mabba, Luciana Carla da Trindade Rosa, Eliane Yochico Shimada, Carmen Maria Schneider, Luisa Helena dos Santos Lozano, Aline Luíza Simon, Gizele Russi.

## **Introdução**

Onde quer que estejamos, podemos identificar a Matemática de alguma forma, desde aplicações ordinárias, de caráter simples, até aplicações tão profundas que nem somos capazes de identificar com clareza. A participação fundamental da Matemática no desenvolvimento da ciência e da tecnologia é inegável e atua em diversos níveis.

“É impossível imaginar o desenvolvimento de uma sociedade do tipo que conhecemos sem que a tecnologia tenha um papel destacado, e com a matemática tendo um papel dominante na sua formação. Dessa forma, a matemática tem implicações importantes para o desenvolvimento e organização da sociedade – embora essas implicações sejam difíceis de identificar.” (SKOVSMOSE, 2001)

Cabe então analisarmos que tipo de Matemática deve ser trabalhado em nossas salas de aula para que nossos estudantes possam se tornar membros atuantes, e não meros expectadores, do desenvolvimento desta sociedade. É possível classificar a Matemática a partir de duas grandes correntes filosóficas que se definem e diferem por suas concepções em relação ao conhecimento desta ciência. Elas também se refletem na postura do professor (prática e concepção individual) na sala de aula, pois a forma como ele concebe a Matemática irá ditar a forma como ele irá lecionar. São elas: a Concepção Absolutista e a Concepção Falibilista.

### Concepção Absolutista

Esta concepção apresenta a Matemática como um domínio do conhecimento incontestável, um produto que tem as relações entre os entes matemáticos como eternas, pois são entes da razão.

*Reflexos para a educação matemática:* o ensino de Matemática, baseado nesta concepção, segundo Davis (1989), em geral segue o padrão formalista do tipo: faz assim, aplica tal definição, usa tal algoritmo. A postura do professor é autoritária não aceitando interpretações diferentes do seu o que, de certa forma, reforça a submissão do estudante às regras impostas por outrem, ou seja, a sua passividade face ao poder, pois não contribui para o desenvolvimento do pensamento autônomo do mesmo.

### Concepção Falibilista

A Matemática é vista como processo, uma atividade humana, imperfeita e sujeita a erros, que cresce através das críticas e correções feitas pela comunidade matemática.

O conhecimento matemático não é criado individualmente, mas é parte do conhecimento de uma

comunidade - os matemáticos, os pesquisadores, os professores, os estudantes de Matemática - que pratica uma determinada atividade e cujas criações são discutidas, corrigidas, retomadas através das publicações dos membros desta comunidade, de suas palestras, de suas aulas.

*Reflexos para a educação matemática:* o professor alinhado a esta visão considera a Matemática como uma atividade humana e, por este motivo, entende o erro do estudante como uma etapa na apropriação do conhecimento. Ele também valoriza as soluções apresentadas pelos mesmos para um problema ou questão, contribuindo para a formação do pensamento autônomo.

Há uma tendência, dentre os alinhados à visão falibilista da Matemática, em trabalhar com os conhecimentos “em movimento”, aplicando-os, sempre que possível, na resolução de problemas reais.

### ***E nas nossas escolas, como está o ensino da Matemática?***

Aos poucos vemos movimentos em busca de um ensino de Matemática mais contextualizado, procurando trabalhar o desenvolvimento de conceitos e o entendimento dos processos, mas em muitas escolas ainda encontramos um ensino pautado na concepção absolutista, onde a Matemática é ensinada como uma verdade absoluta, apenas com regras e fechada em si mesma. Esta realidade é tão comum que até os próprios PCNs (1998) constatam que o ensino da Matemática no Brasil é:

“Centrado em si mesmo, limitando-se à exploração de conteúdos meramente acadêmicos, de forma isolada, sem qualquer conexão entre seus próprios campos ou com outras áreas de conhecimento, o ensino dessa disciplina pouco tem contribuído para a formação integral do estudante, com vistas à conquista da cidadania.”(p.26)

Segundo os professores da rede municipal, a função social da Matemática é desenvolver o lado “intelectual” da mente, sua organização técnica, processando assim os dados para posteriormente achar soluções para a resolução de conflitos (problemas). Estudar Matemática auxilia o estudante a expressar a informação de maneira organizada, pois através dela o mesmo busca respostas através de uma lógica.

Os estudantes também devem aprender o que for funcional para o seu cotidiano, para isso torna-se fundamental perceber o contexto e o momento que está vivenciando, assim como é necessário realizar um levantamento prévio do que eles já sabem para, a partir deste conhecimento, e percebendo o interesse dos estudantes, planejarem as atividades a serem desenvolvidas. É importante fazer com que o estudante perceba a presença da matemática na sociedade.

### ***Que critérios devem sustentar a seleção de expectativas de aprendizagem?***

1. A potencialidade que a exploração de alguns conteúdos tem no sentido de permitir aos estudantes estabelecerem relações entre diferentes áreas de conhecimento e os diferentes conceitos estruturadores é uma contribuição importante para aprendizagens significativas.

2. A relevância dos conceitos, procedimentos e atitudes para a compreensão de problemas, fenômenos e fatos da realidade social e cultural dos estudantes do ensino fundamental.

3. A relevância para o desenvolvimento de habilidades intelectuais dos estudantes como as de investigar, estabelecer relações, argumentar, justificar, entre outras.

4. Acessibilidade e adequação aos interesses dos estudantes.

5. A Matemática como instrumento para uma construção de uma sociedade mais justa.

A partir destas expectativas, os professores reuniram-se e definiram qual objetivo servirá como norteador dos trabalhos desenvolvidos nas escolas municipais de Gaspar.

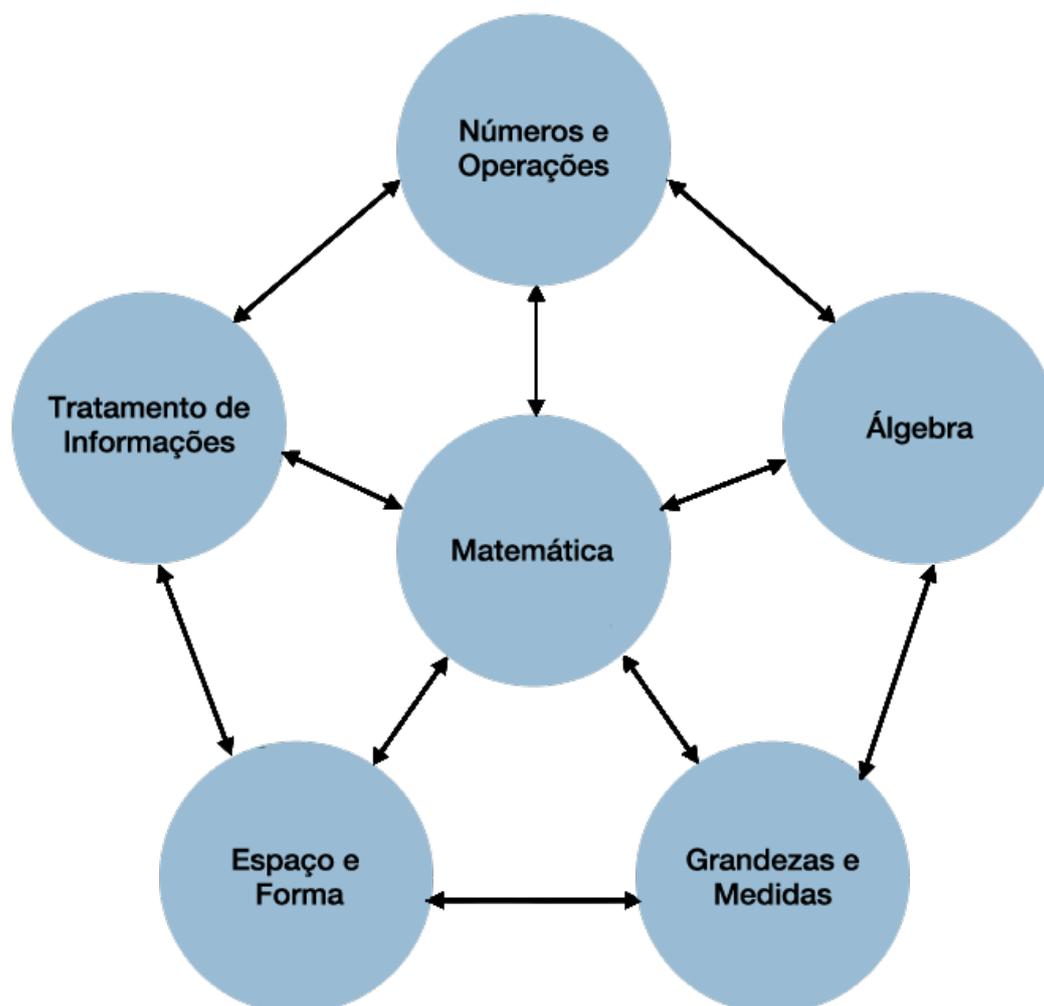
### **Objetivo Geral:**

Desenvolver o raciocínio lógico (dedutivo e indutivo) e habilidades de investigação e argumentação; estabelecer relações entre conhecimento informal e científico na busca do desenvolvimento do segundo; interpretar, resolver e analisar situações do cotidiano; buscar contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa.

Para orientar a realização deste objetivo é preciso definir o que deve ser ensinado e como isso deve ser feito. É preciso que tenhamos claro em nossa mente que tipo de aprendizagem queremos que os nossos estudantes tenham. Se iremos primar pela compreensão de conceitos, quais são os fundamentais, os estruturadores de toda a aprendizagem.

A seguir apresentamos um mapa conceitual com a proposta de organização dos conceitos estruturantes para o ensino de Matemática do 4º ao 9º anos, desenvolvido pelos professores da Rede Municipal de Ensino de Gaspar.

### **MAPA CONCEITUAL**



Para o desenvolvimento de cada um destes Conceitos Estruturantes existe uma série de conceitos que devem ser estudados. O quadro abaixo apresenta uma relação de conteúdos mínimos necessários para que a aprendizagem se torne significativa.

### QUADRO COM OS CONTEÚDOS MÍNIMOS A SEREM EXPLORADOS EM CADA CONCEITO ESTRUTURAL

Números e Operações	Álgebra	Grandezas e Medidas	Espaço e Forma	Tratamento de Informação
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Números Naturais;</li> <li>- Números Racionais:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>* frações;</li> <li>* decimais;</li> <li>* porcentagem;</li> </ul> </li> <li>- Números Inteiros;</li> <li>- Números Irracionais;</li> <li>- Números Reais;</li> <li>- Operações:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>* adição;</li> <li>* subtração;</li> <li>* multiplicação;</li> <li>* divisão;</li> <li>* potenciação;</li> <li>* radiciação.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pré-álgebra;</li> <li>- Expressões Algébricas;</li> <li>- Equações;</li> <li>- Inequações;</li> <li>- Funções.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprimento;</li> <li>- Perímetro;</li> <li>- Área;</li> <li>- Ângulo;</li> <li>- Volume;</li> <li>- Capacidade;</li> <li>- Sistema Monetário;</li> <li>- Tempo;</li> <li>- Massa;</li> <li>- Capacidade Virtual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ponto, Reta e Plano;</li> <li>- Geometria Plana;</li> <li>- Geometria Espacial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estatística;</li> <li>- Probabilidade;</li> <li>- Análise Combinatória.</li> </ul>

Quadro montado pelos professores presentes no encontro.

É importante salientar que os conteúdos matemáticos estão colocados de acordo com o conceito com os quais mais se identifica, mas para que seja possível alcançar o objetivo geral acima apresentado é preciso que, na dinâmica da sala de aula, ao se estudar cada um deles se explore vários conceitos através de um trabalho integrado, fazendo as devidas conexões.

No planejamento da ação pedagógica é fundamental refletir sobre os conteúdos, a metodologia a ser empregada e quais os conceitos podem ser ampliados, pois é através da metodologia do trabalho que o professor conseguirá fazer com que a aprendizagem se concretize.

Ao se desenvolver este tipo de trabalho, o professor precisa também ter em mente quais habilidades e atitudes está buscando na produção deste conhecimento. A aprendizagem do conteúdo não deve se bastar nela própria, ela deve gerar mudanças nos estudantes para a vida. É necessário que a partir de uma nova aprendizagem o estudante adquira novos modos de pensar e agir. Para isso, o professor precisa ter

em mente quais conteúdos procedimentais e atitudinais estará buscando através deste processo.

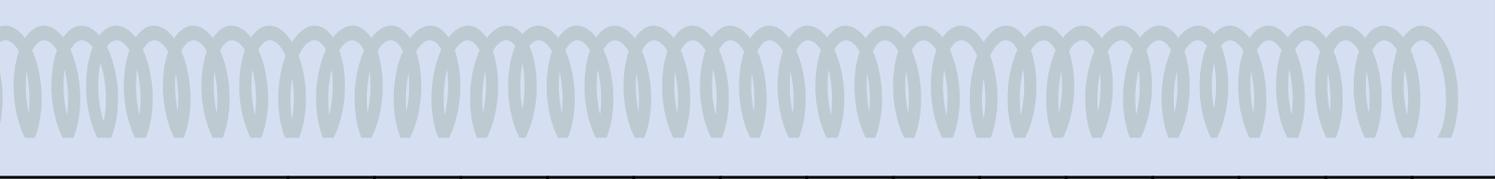
Quando falamos em Conteúdos Procedimentais, estamos nos referindo àqueles que mobilizam um saber fazer, uma sequência de ações organizadas em função de uma meta para aprender técnicas, métodos, destrezas e habilidades científicas. Já os Conteúdos Atitudinais são aqueles relativos a valores, atitudes e normas (ZABALA, 1998).

A seguir listamos os Conteúdos Procedimentais e Atitudinais que devem ser buscados durante o processo de ensino e aprendizagem da Matemática na Educação Fundamental, segundo os professores da Rede Municipal de Ensino de Gaspar.

## Matriz Curricular

CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS	CONCEITOS ESTRUTURANTES DE MATEMÁTICA	CONTEÚDOS ATITUDINAIS
Conhecer os sistemas de numeração	 <p>MATEMÁTICA, NÚMEROS E OPERAÇÕES, ÁLGEBRA, GRANDEZAS E MEDIDAS, ESPAÇO E FORMA, TRATAMENTO DE INFORMAÇÕES</p>	Empenhar-se na realização dos trabalhos individuais e em grupo
Localizar um número na reta numérica		Utilizar-se do conhecimento matemático no orçamento familiar
Observar situações cotidianas		Colaborar com a organização e a realização das atividades
Observar a variação entre grandezas		Desenvolver interesse pelo estudo
Identificar figuras planas e espaciais		
Reconhecer grandezas		
Ler gráficos e tabelas a partir de dados fornecidos		
Compreender a constituição dos números		
Compreender a linguagem matemática e expressar-se corretamente através da mesma		
Interpretar situações problemas		
Comparar resultados		
Socializar estratégias e soluções		
Caracterizar figuras planas e espaciais		
Interpretar gráficos e tabelas a partir de dados fornecidos		

	Desenvolver Autonomia, perseverança e disciplina na realização das atividades
	Respeitar as diferenças e o tempo de cada um
	Desenvolver Posicionamento crítico e construtivo diante de questões sociais, econômicas e culturais



	Usar instrumentos de medidas
	Manusear instrumentos de desenho geométrico e tecnológicos
	Realizar cálculos de probabilidade
	Construir gráficos e tabelas a partir de dados fornecidos
	Diferenciar os sistemas de numeração
	Interligar conhecimentos científicos matemáticos nas diferentes áreas
	Estabelecer relações entre as grandezas
	Pensar e analisar logicamente
	Localizar-se no tempo e no espaço
	Relacionar grandezas com as unidades de medida
	Formular perguntas e problemas
	Desenvolver noção de quantidade
	Desenvolver procedimentos de cálculo mental
	Elaborar estratégias e propor resolução para os problemas identificados

Este texto apresenta uma proposta de documento curricular para o ensino da Matemática do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental para as escolas municipais de Gaspar. Ele foi construído a partir dos anseios dos professores e da sociedade neste momento e está aberto às devidas reformulações com base nas práticas a serem desenvolvidas a partir do mesmo.

# REFERÊNCIAS

- AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. **From Reader do Reading Teacher**. New York: Cambridge University Press, 1997.
- ALFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. In: **Educação & Sociedade**. Ano XXII, n.75, p.15-31, Campinas, agosto de 2001.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2000, 151p.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Temas de filosofia**. 3. ed. rev. São Paulo: Moderna, 2005.
- BAKHURST, D. A Memória Social do Pensamento Soviético. In: DANIELS, H. **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- BAQUERO, R. **Vygostky e a Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BARRETO, Elba Siqueira (org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Globalização: as conseqüências humanas**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Vidas desperdiçadas**. Tradução de: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Vida líquida**. 2. ed., rev. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Vida para consumo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BEZERRA, Holien G. Ensino de história: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro. **História da sala de aula**. São Paulo: contexto, 2003.
- BITTENCOURT, Circe M. F. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Unicamp, Campinas. n.19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002. Disponível em: [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19\\_04\\_JORGE\\_LARROSA\\_BONDIA.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf). Acessado em 12/06/2011.
- BORGES, Maria de Lourdes; DALL'AGNOL, Darlei. **Ética**. Rio de Janeiro: Dp&A, 2003.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **PARÂMETROS curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: matemática**. Brasília, D. F : MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal n. 9.394, Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998 (v. 1, 2 e 3).

BROWN, Gillian. **Listening to Spoken English**. London: Longman, 1990.

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001

CABRINI, Conceição et al. **Ensino de História: revisão urgente**. São Paulo: EDUC, 2000.

CACHAPUZ, António et al. (Orgs.). **A necessária renovação do ensino das Ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

CALLAI, Copetti Helena. Escalas de análise geográfica. In: **11º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia**, 2011. Goiânia: anais... Goiânia: 2011, UFG. CD ROM.

CAMPOS, Maria Cristina; NIGRO, Rogério Gonçalves. **Didática de Ciências: o ensino aprendizagem como investigação**. São Paulo: FTD, 1999.

CANÁRIO, Rui. **A Escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CASTRO, I. R. de. **Infância e adolescência na cultura de consumo**. Rio de Janeiro: Nau, 1998

CERRI, Luis F. Direto à fonte. In: **Revista Nossa História**, maio-2004.

CERVI, Gicele Maria. **Relação de Poder-saber na Escola: Dissertando vivências**. 1998. Dissertação de Mestrado, FURB - Blumenau, SC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Política e Gestão Escolar na Sociedade de Controle**. Tese de Doutorado. PUC-SP, 2010.

\_\_\_\_\_. Política e Gestão Escolar na Sociedade de Controle: problematizando o conceito de democracia. In: SIMPÓSIO Brasileiro de Política e Administração da Educação (23 : 2007 : Porto Alegre). **Por uma Escola de Qualidade para Todos. programação e trabalhos completos**. Niterói. ANPAE; Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 2007. 1 CD-ROM (Série Cadernos ANPAE, n.4)

- COLE, M. Psicologia sócio-histórico-cultural: algumas considerações gerais e uma proposta de um novo tipo de metodologia genético-cultural. In: WERTSCH, J. V.; RÍO, P. Del; DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- COLL, César; POZO, Juan Ignacio; SARABIA, Bernabé; VALLS, Enric. **Os Conteúdos na Reforma: Ensino e Aprendizagem de Conceitos, Procedimentos e Atitudes**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CORSINO, Patricia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BRASIL/Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.
- COSTA, Cristina. **Questões de Arte**. Moderna: São Paulo, 2004.
- COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- DAVIS, P.J.; HERSH, R. **A Experiência Matemática**. Rio de Janeiro: Alves, 1989.
- DEL-RIO, P.; ALVAREZ, A. Lançando, meditando e raciocinando: as arquiteturas variáveis da mente e da ação. In.: WERTSCH, J. V.; RÍO, P. Del; ALVAREZ, A. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- DÍAZ, R. M.; NEAL, C. J.; AMAYA-WILLIAMS, M. As origens da auto-regulação. In.: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DEWEY, John. **Vida e educação**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- ESPINOZA, Ana. **Ciências na Escola: Novas perspectivas para formação de estudantes**. São Paulo: Ática, 2010.
- FERNANDES, Claudia de Oliveira & FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre Currículo: Currículo e Avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.
- FERREIRA, Cristina et al. **Visões do Vale – perspectiva historiográficas recentes**. Blumenau: Letra Viva, 2000.
- FONAPER. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso**. 2 ed. São Paulo, SP: Ave Maria, 1997.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papyrus, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Nascimento da Biopolítica**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FREIRE, E. S. **Educação Física e conhecimento escolar nos anos iniciais do ensino fundamental**. 1999. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo: São Paulo, 1999.

FREIRE, Madalena. A formação permanente. In.: Freire, Paulo: **Trabalho, comentário, reflexão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1994.

FREITAS, M. T. de A. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In.:BRAIT, B. Bakhtin: **dialogismo e construção de sentido**. 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

FUMAGALLI, L. O ensino de Ciências Naturais no Nível Fundamental da Educação Formal: Argumentos a seu favor. In: WEIMANN, Hilda. (Org.). **Didática das Ciências Naturais**. Porto Alegre, 1998. p. 13-29.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989.

\_\_\_\_\_. **Escola cidadã**. 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

GASPAR. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular da rede municipal de Gaspar: Ensino Fundamental**. Gaspar: Nova Letra, 2008.

GIARARDI, Gisele et all. Cartografias alternativas no âmbito da educação geográfica. **Revista Geográfica da América Central**. Número especial EGAL, Costa Rica, 201.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o não mais e o ainda não: pensando saídas do não-lugar da EF Escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, set. mar. 2010.

HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos**. Tradutores: Julia Lopes Ferreira e Jose Manuel Claudio. Porto Alegre: Porto, 1994.

\_\_\_\_\_. **Avaliação desmistificada**. Tradução Patrícia C. Ramos. -Porto Alegre: ArTmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pensar e Agir a educação: da inteligência do desenvolvimento ao desenvolvimento da inteligência**. Tradução: Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HARMER, Jeremy. **The Practice of English Language Teaching**. 3rd ed. rev. upd. Essex: Longman, 2001.

HAYMAN, D'Arcy. **As três faces da arte**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/Correio da UNESCO, 1975.

HIPÓLITTO, Dinéia. **Repensando a Formação Continuada**. Disponível em: <http://www.conteudoescola.com.br>. Acessado em 12/10/2010.

IABELBERG, Rosa; SAPIENZA, Tarcísio Tatit; ARSLAN, Luciana Mourão. **Conviver arte: guia e recursos didáticos para o professor**. São Paulo: Moderna, 2009.

JOHN-STEINER, V.; SOUBERMANN, E. Posfácio. In.: VIGOSTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

KARNAL, Leandro (org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

KUNZ, Elenor. Se-movimentar. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). **Dicionário crítico da educação física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas perspectivas educacionais e profissão docente**. 13ª Edição. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Jader Janer Moreira. O menino que colecionava lugares. In: TONINI, Ivaine Maria (org). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Ufrgs, 2011.

LURIA, A. R.. O papel da linguagem na formação de conexões culturais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In.: LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2003.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MEINERZ, Carla Beatriz. **História viva: a história que cada estudante constrói**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MEIRA, Beá. **Projeto Radix: arte, 6º ao 9º ano**. São Paulo: Acipione, 2009.

MELLO, Guiomar N. de. Afinal, o que é competência? In: **Nova Escola**. Ed. N. 60. Março de 2003.

MOLL, L. C. et al. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORAIS, Regis de. **Arte: a educação do sentimento**. São Paulo: Letras & Letras, 1992.

MOREIRA, Roseli K. **O Tridimensional: dimensões para arte e educação**. Blumenau: Nova Letra, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NOVAIS, Adauto (org.). **Tempo e história**. SP: Companhia das letras, SM da Cultura, 1992.

NUNES, Silma do Carmo. **Concepções de mundo no ensino da História**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de; CECCHETTI, Elcio. Direitos humanos e diversidade cultural religiosa: desafios e perspectivas para formação docente. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; PEQUENO, Marconi (orgs). **Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia**. João Pessoa/PB: Editora Universitária da UFPB, 2010.

OLIVEIRA, M. K. de. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In.: CASTORINA, A. C. Piaget – **Vygostky: novas contribuições para o debate**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2005.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Metodologia do ensino de História e Geografia**. São Paulo: Cortez, 1994.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação, da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre : Artes Médicas, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: artes mídias Sul, 2000.

PINSKY, Jaime (org.) **© ensino de história e a criação do fato**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 1997.

POZO, J. I. **La psicología cognitiva y La educacion científica. Investigações em ensino de ciencias**. v. 1, n. 2, ago. 1993. Disponível em: [HTTP://www.if.ufrgs.br/public/ensino/n2/pozo.htm](http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/n2/pozo.htm). Acesso em: 13 de agosto, 2005.

\_\_\_\_\_. **Aquisição de conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Ángel Gómez. **A aprendizagem e o Ensino de Ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PRIORI, Mary Del e VENÂNCIO, Renato Pinto. O Berço Africano. In: **Ancestrais: uma introdução à História da África Atlântica**. RJ: Ed. Campus, 2004.

RICHARDS, J. C.e RENANDYA, W. A. **Methodology and Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002 .

RISKE-KOCH, Simone. **Discurso e Ensino Religioso: um olhar a partir da diferença**. Blumenau: Universidade Regional de Blumenau – FURB, 2007.

ROSA, A.; MONTERO, I. O contexto histórico do trabalho de Vygostky: uma abordagem sócio-histórica. In.: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROSE, S. **O cérebro do século XXI: como entender, manipular e desenvolver a mente**. São Paulo: Globo, 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emilio ou da Educação. In: **Os pensadores: Rousseau**. São Paulo: Abril, 1978.

RUIZ, Rafael. Novas formas de abordar o ensino de história. In: KARNAL, Leandro. **História da sala de aula**. SP: contexto, 2003.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2008.

SEABRA, Carlos. Uma educação para a nova era. In.: **Tecnologia e sociedade: A revolução tecnológica e os novos paradigmas da sociedade**. Belo Horizonte: oficina de livros, 1994.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. 4.ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SCHÜTZ, Ricardo. **“A Psycholinguistic Teaching Approach.”** EnglishMade In.: Brazil<<http://www.sk.com.br/sk-krash.html>>. Acessado em: 20/03/2010

SILVA, Aracy Lopes da (org). **A questão indígena na sala de aula: subsídios para o professor de 1 e 2 graus**. SP: brasiliense, 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. In: **Educação e Sociedade**. ano XXI, n. 71, São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

SKOWSMOSE, O. **Educação Matemática Crítica: A questão da democracia**. Campinas: Papirus, 2001.

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de; SIRGADO, A. P. A constituição do sujeito: uma questão corrente? In: WERTSCH, J. V.; DEL-RIO P. D.; ALVAREZ, A. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artmed, p. 151-168, 2002.

SOUZA JÚNIOR, M. B. M. O saber e o fazer pedagógicos da educação física na cultura escolar: o que é um componente curricular?. In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo (Org.). **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001, p. 81-92.

TAYLOR, **Indagações sobre o currículo: currículo conhecimento e cultura**. [Antônio Flávio Barbosa Moreira, Vera Maria Candau]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

THEODORO, Janice. Educação para um mundo em transformação. In: KARNAL, Leandro. **História da sala de aula**. SP: contexto, 2003.

TUDGE, J. Vygotsky, a ZDP e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula. In: MOLL, L. C. Vygotsky e a educação: implicações para a prática em sala de aula. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

UNDERWOOD, Mary. **Teaching Listening**. New York: Longman, 1990.

VARELA, Julia. A maquinaria escolar. In: **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n.6, 1992.

VYGOTSKY, I. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.  
\_\_\_\_\_. Manuscritos de 1929. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 21, n.71, p. 21-44, 2000.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas II: problemas de psicologia general**. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

WERTSCH, V. V. A voz da racionalidade em uma abordagem sociocultural da emnte. In.: Moll, L. C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

WERTSCH, V. J.; TULVISTE, P. L. S. Vygotsky e a psicologia evolutiva contemporânea. In.: Daniels, H. **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática Educativa: como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. rosa. Porto alegre: Artmed, 1998.

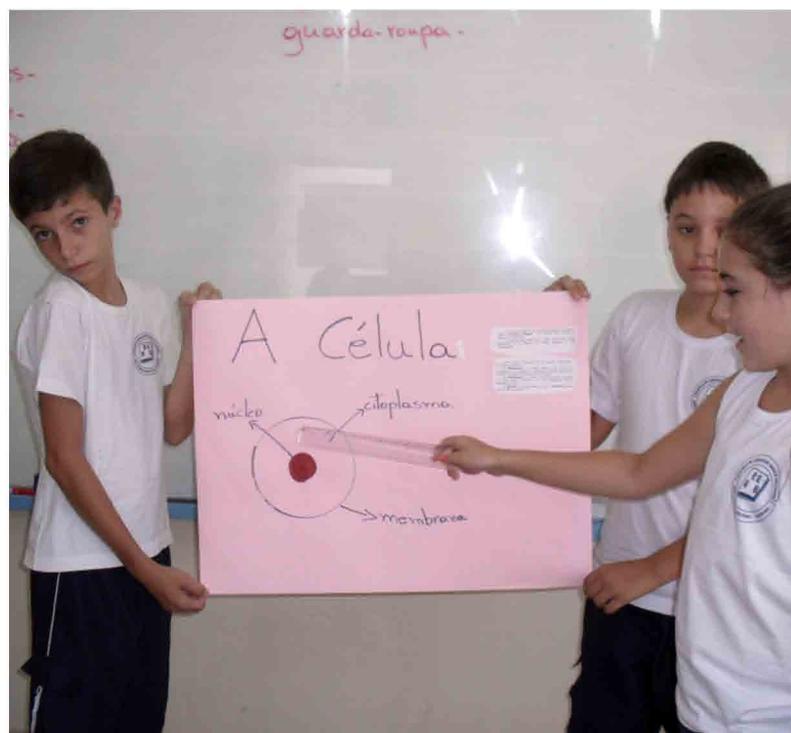
\_\_\_\_\_. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ZAMBONI, Ernesta.(org.) **Digressões sobre o Ensino de História**. Itajaí: Maria do Cais, 2007.

ZANELLA, A. V. **Vygotski: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de ZDP**. Itajaí: Editora Univali, 2001.



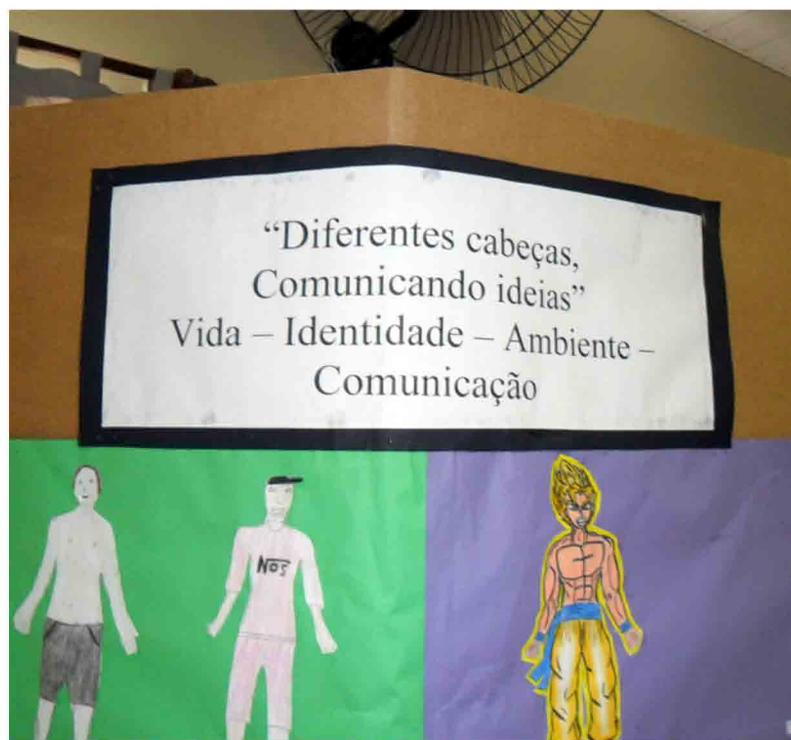










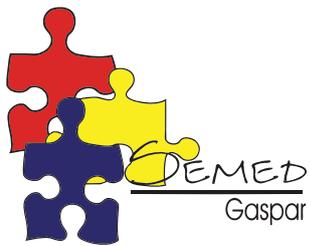












SECRETARIA DE  
EDUCAÇÃO

PREFEITURA DE  
**GASPAR**

