

**COLÉGIO ESTADUAL DE PATO BRANCO**



**ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO, PROFISSIONAL E NORMAL**

**PLANO DE CURSO**  
**FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO**  
**INFANTIL E DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO**  
**FUNDAMENTAL – NORMAL, EM NÍVEL**  
**MÉDIO**

**PATO BRANCO, MARÇO DE 2011**

# LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA

## 1. APRESENTAÇÃO GERAL DA DISCIPLINA

A Língua Portuguesa, enquanto disciplina escolar, passou a integrar os currículos escolares brasileiros somente nas últimas décadas do século XIX, depois de já há muito organizado o sistema de ensino. Contudo, a preocupação com a formação do professor dessa disciplina teve início apenas nos anos 30 do século XX.

Levando-se em conta o tempo decorrido desde a chegada, aqui, dos primeiros conquistadores europeus, pode-se tomar os cento e poucos anos da disciplina e os quase oitenta de preocupação com a formação dos professores como fato recente. Acrescente-se a isso que a formação da nação brasileira deve à língua muito da sua identidade.

Nesse aspecto, tensionando o uso culto da língua, emergem, no nível popular, coloquial, práticas de língua que definem muitos aspectos da tradição que, hoje, correm o risco de desaparecer sob os influxos da indústria cultural massiva.

Nos primeiros tempos da colônia, resultante do confronto de culturas, o que houve foi um movimento, figurado na parte final do poema de Oswald de Andrade, presente neste texto como epígrafe: o índio começou por despir o português que, afastado da metrópole, aprendeu a língua geral de origem tupi, falada em grande extensão da costa brasileira. O isolamento dos primeiros colonos fez com que também adquirissem alguns hábitos dos indígenas. Nesse período, não havia uma educação em moldes institucionais e sim a partir de práticas restritas à alfabetização, determinadas mais pelo caráter político, social e de organização e controle de classes do que pelo pedagógico. Depois de institucionalizada como disciplina, as primeiras práticas de ensino moldavam-se ao ensino do Latim, para os poucos que tinham acesso a uma escolarização mais prolongada. Tratava-se de um ensino eloqüente, retórico, imitativo, elitista e ornamental, visando, no dizer de VILLALTA (1997, p. 351), à construção de uma civilização de aparências com base em uma educação “claramente reprodutivista, voltada para a perpetuação de uma ordem patriarcal, estamental e colonial. Assim, priorizaram[...] uma não-pedagogia,

acionando no cotidiano o aparato repressivo para inculcar a obediência” à fé, ao rei e à lei.

Em meados do século XVIII, o Marquês de Pombal torna obrigatório o ensino da Língua Portuguesa em Portugal e no Brasil. Em 1837, o estudo da Língua Portuguesa foi incluído no currículo sob as formas das disciplinas Gramática, Retórica e Poética, abrangendo, esta última, a Literatura. Somente no século XIX, o conteúdo gramatical ganhou a denominação de Português e, em 1871 foi criado, no Brasil, por decreto imperial, o cargo de Professor de Português. O ensino de Língua Portuguesa manteve a sua característica elitista até meados do século XX, quando iniciou-se, no Brasil, a partir de 1967, “um processo de “democratização” do ensino, com a ampliação de vagas, eliminação dos chamados exames de admissão, entre outros fatores[...].” (FREDERICO & OSAKABE, 2004, p. 61).

Como consequência desse processo de “democratização”, a multiplicação de alunos, as condições escolares e pedagógicas, as necessidades e as exigências culturais passam a ser outras bem diferentes. Faraco destaca que com a expansão quantitativa da rede escolar, passaram a freqüentar a escola em número significativo falantes de variedades do português, muito distantes do modelo tradicionalmente cultivado pela escola. Passou a haver um profundo choque entre modelos e valores escolares e a realidade dos falantes: choque entre a língua da maioria das crianças (e jovens) e o modelo artificial de língua cultuado pela educação da lingüística tradicional; choque entre a fala do professor e a norma escolar; entre a norma escolar e a norma real; entre a fala do professor e a fala dos alunos.( FARACO, 1997, p.57)

O ensino de Língua Portuguesa, nesse contexto, não poderia prescindir de propostas pedagógicas que levassem em conta as novas necessidades trazidas por esses alunos para o espaço escolar, ou seja, a presença de registros lingüísticos e padrões culturais diferentes dos até então admitidos na escola. Além disso, cabe lembrar que no processo brasileiro de industrialização, iniciado já no governo de Getúlio Vargas, se institucionalizou a vinculação da educação com a industrialização. A Lei 5692/71 amplia e aprofunda esta vinculação dispondo que o ensino devia estar voltado à qualificação para o trabalho. Desse vínculo decorreu, para o ensino, a instituição de uma pedagogia tecnicista que, na Língua Portuguesa, estava pautada nas teorias da comunicação, com um viés mais pragmático e utilitário do que com o aprimoramento das capacidades lingüísticas do falante.

A disciplina de Português, com a Lei 5692/71, passou a denominar-se, no primeiro grau, Comunicação e Expressão (nas quatro primeiras séries) e Comunicação em Língua Portuguesa (nas quatro últimas séries), baseando-se, principalmente, nos estudos de Jakobson, referentes à teoria da comunicação. Em decorrência disso, a Gramática deixa de ser o enfoque principal do ensino de língua e a teoria da comunicação torna-se o referencial, embora na prática das salas de aula o normativismo continuasse a ter predominância. Durante a década de 1970 e até os primeiros anos da década de 1980, o ensino de Língua Portuguesa pautava-se, então, em exercícios estruturais, técnicas de redação e treinamento de habilidades de leitura.

Nesse contexto de ampliação de vagas e do acesso à educação formal, segundo SOARES:

[...]se intensifica o processo de depreciação da profissão docente: a necessidade de recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores (...) resultado da multiplicação de alunos, vai conduzindo a rebaixamento salarial e, conseqüentemente, a precárias condições de trabalho, o que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente — uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios. O rebaixamento salarial, e conseqüente perda de prestígio da profissão docente, muda significativamente a clientela dos cursos de Letras, que começam a atrair para o magistério indivíduos oriundos de contextos pouco letrados (2001).

O contexto citado aponta para os problemas que a nova conjuntura expansiva trouxe para o campo educacional, dentre os quais a exigência numérica de um quadro de profissionais do magistério que atendesse à demanda da expansão do ensino. A necessidade de suprir tal demanda, num curto intervalo de tempo, lançou para um segundo plano a formação pedagógica dos docentes, transferindo a responsabilidade do planejamento e da preparação das aulas para o livro didático (produto da indústria cultural), que passa a orientar as atividades dos professores. A força e a preponderância do livro didático retiraram do professor a autonomia e a responsabilidade quanto à sua prática pedagógica, desconsiderando seu conhecimento, experiência e senso crítico em função de um ensino e produtivista e de uma pedagogia da transmissão. Assim, com base na estrutura dos livros didáticos, tem-se um ensino de Literatura focado na historiografia literária e no trabalho com fragmentos de textos, apenas, ao invés dos textos integrais; no campo do ensino da Língua Materna, exercícios estruturais, do tipo preenchimento de

lacunas, ou questionários de simples verificação de ocorrência, que desconsideram as potencialidades que a interação com o texto propiciaria para a expansão dos sentidos da leitura. Esse quadro, além dos altos índices de evasão e repetência das classes populares, do arrocho salarial dos professores e da abertura indiscriminada de faculdades comprometeu ainda mais a qualidade do ensino.

Os estudos lingüísticos, centrados no texto e na interação social das práticas discursivas, e as novas concepções sobre a aquisição da língua materna chegaram ao Brasil em meados da década de setenta e contribuíram para fazer frente à pedagogia tecnicista, geradora de um ensino baseado na memorização. A dimensão tradicional de ensino da língua cedeu espaço a novos paradigmas, envolvendo questões de uso, contextuais, valorizando o texto como unidade fundamental de análise. No Brasil, essas idéias tomaram corpo, efetivamente, a partir dos anos 80, com as contribuições teóricas dos pensadores que integraram o Círculo de Bakhtin. Deve-se a esses teóricos, e principalmente a Bakhtin, o avanço dos estudos em torno da natureza sociológica da linguagem, ou seja, a língua configura um espaço de interação entre sujeitos que se constituem através dessa interação. Ela mesma, a língua, só se constitui pelo uso, ou seja, movida pelos sujeitos que interagem. Essa concepção diverge das abordagens de cunho formalista-estruturalista que enfocam o caráter normativo da língua.

Segundo GERALDI (1997), se, por um lado, tais pesquisas trouxeram avanços para o ensino de Língua Portuguesa, por outro, tornaram-se hegemônicas em relação aos estudos literários, trazendo o desprestígio da função poética em proveito da função referencial da linguagem.

Desde que a preocupação com a formação dos professores emergiu no campo do ensino, pôde-se observar um movimento que procurava se libertar do ensino normativo inicial. Embora tenha ocorrido um avanço teórico considerável nas pesquisas acerca do ensino da língua, com enfoque nas práticas discursivas, o que se percebe é que houve uma apropriação, por grande parte dos professores, dos novos conceitos, sem que isso se refletisse na mudança efetiva de sua prática.

No que tange ao ensino da literatura, vigorou, até meados do século XX, a predominância do cânone. Para esse ensino, baseado na Antigüidade Clássica, o principal instrumento do trabalho pedagógico eram as antologias literárias. Até as décadas de 1960-70, a leitura do texto literário, no ensino primário e ginásial, tinha por finalidade transmitir a norma culta da língua, constituindo base para exercícios

gramaticais e estratégias para inculcar valores religiosos, morais e cívicos. Como tentativa de rompimento com essa prática, a abordagem do texto literário passa a centrar-se numa análise literária simplificada, a partir de questionários sobre personagens principais e secundários, tempo e espaço da narrativa.

A partir dos anos 70, o ensino de Literatura restringiu-se ao então 2º grau, com abordagens estruturalistas ou historiográficas do texto literário. Na análise do texto poético, por exemplo, utilizava-se o método francês de análise literária, ou seja, propunha-se a análise do texto segundo as estruturas formais: rimas, escansão de versos, ritmo, estrofes etc. Nesse processo de ensino, cabia ao professor a condução da análise literária e aos alunos a condição de meros ouvintes. A historiografia literária, que ainda resiste nas salas de aula, também excluía (e exclui) o aluno de um papel ativo no processo de leitura, ao colocá-lo em contato com intermináveis listas de autores e resumos de obras nos quais devem ser encontrados — à semelhança dos “caça-palavras”— características de época estabelecidas a priori, sem nenhum estímulo à reflexão crítica.

Atualmente, os livros didáticos, em grande medida, tendem a perpetuar essa situação ao priorizar determinados autores para estudos diacrônicos, com base nos períodos literários, características, biografias, fragmentos de textos, privando o aluno de uma efetiva prática de leitura do texto literário, o que possibilitaria um real aprimoramento do leitor e proliferação do pensamento, devido ao pouco tempo para um ensino que pretende dar conta de uma extensa produção literária, do século XVI ao século XX.

A busca da superação desse ensino normativo, historiográfico, tanto com a quebra do cânone e a crescente valorização do leitor, bem como com a percepção da impossibilidade de totalização ou centralização referencial, só recentemente tem alcançado os estudos curriculares e, particularmente, os ensinamentos de Língua e Literatura, seja através do impacto dos pensadores contemporâneos como Deleuze, Foucault, Derrida e Barthes, seja através dos novos campos de saber ou novos espaços teóricos como a Análise do Discurso, Teoria da Enunciação, Teorias da Leitura, Pensamento da Desconstrução, etc.

A partir dos anos 80, os estudos lingüísticos mobilizaram os professores para a discussão e o repensar sobre o ensino da língua materna e para a reflexão sobre o trabalho realizado nas salas de aula. É dessa época o livro *O texto na sala de aula*, de João Wanderley Geraldi, que marcou as discussões sobre o ensino de

Língua Portuguesa no Paraná, incluindo textos de lingüistas como Carlos Alberto Faraco, já citado nesse documento, Sírio Possenti, Percival Leme Britto e o próprio Geraldi, presentes até hoje nos estudos e pesquisas sobre a Língua Portuguesa, Lingüística e ensino da língua materna.

Essas reflexões e discussões fizeram-se presentes nos programas de reestruturação do Ensino de 2º Grau, de 1988 e do Currículo Básico, de 1990, documentos que já denunciavam “o ensino da língua, cristalizado em viciosas e repetitivas práticas que se centram no repasse de conteúdos gramaticais”. (Paraná/SEED, 1988, p.2) e apontavam para o direito à educação lingüística: ao vermos esse direito como dimensão da cidadania; ao destacarmos que o sujeito se constitui em meio a (e por meio de) atividades verbais, estamos rejeitando aquelas formas de conceber a linguagem (instituição pronta e acabada, dom da natureza, código) e estamos nos orientando por uma concepção que a toma como um conjunto de práticas interacionais, social e historicamente constituídas e se constituindo. Deixamos de lado concepções que isolam a linguagem e os falantes, que tratam a linguagem como uma coisa, como uma entidade supra-humana e adotamos um ponto de vista que reconhece a linguagem como uma realidade social e histórica, como uma atividade inter-humana. (Idem/1988, p.4)

Também no que diz respeito ao ensino de Literatura, um documento da Secretaria de Estado da Educação de 1988, *Projeto de conteúdos essenciais do ensino de 2º grau*, apontava, já, para a necessidade de superação da velha historiografia literária.

A proposta do Currículo Básico do Paraná, da década de 1990, fundamentou-se em pressupostos coerentes com a concepção dialógica e social da linguagem, delineada a partir de Bakhtin e dos integrantes do Círculo de Bakhtin, para fazer frente ao ensino tradicional. No entanto, na análise de Barreto (2000, p. 48), a maioria dos currículos do Brasil, ainda que apresentem uma proposta nessa linha, “ao explicitar um conteúdo gramatical não consegue traduzi-lo em termos de uma concepção enunciativa ou dos usos da língua, da competência textual, em situações de comunicação, recaindo assim, no estigma da gramática tradicional, que trabalha com a gramática da frase”

No caso do Currículo do Paraná, pretendia-se uma prática pedagógica que enfrentasse o normativismo e o estruturalismo e, na literatura, uma perspectiva de análise mais aprofundada dos textos, bem como a proposição de textos

significativos e com menos ênfase na conotação moralista. A proposta, ainda segundo Barreto, já delineava a diferença entre a opção pelo estudo mnemônico da nomenclatura e a opção pela nomenclatura enquanto ferramenta de compreensão da prática textual. A fragilidade da proposta aparece quando, na relação dos conteúdos, ainda seriados, não se explicita, por exemplo, a relação entre os campos de conhecimento envolvidos na produção escrita de textos, tais como a estruturação sintática, a ortografia, os recursos gráfico-visuais, as circunstâncias de produção, a presença do interlocutor. Outro ponto considerado pela autora é o fato de aspectos da lingüística textual, fundamentais na estruturação do texto escrito, recursos coesivos, conectividade seqüencial e estruturação temática, aparecerem como conteúdos da gramática tradicional.

Nas discussões curriculares sobre o ensino de Língua Portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais, do final da década de 90, também fundamentaram a proposta para a disciplina de Língua Portuguesa nas concepções interacionistas ou discursivas, propondo uma reflexão acerca dos usos da linguagem oral e escrita. No entanto, tendem a diluir a abordagem dessa concepção com a introdução de conceitos pouco reconhecidos pelos professores, como por exemplo, *habilidades* e *competências*, termos que desvelam a vinculação do currículo ao mercado de trabalho. Apresentam, assim, a leitura de forma utilitarista, o ler para subsidiar o que e como escrever, e uma abordagem meramente conceitual da literatura no Ensino Fundamental ou, mesmo, a sua desconsideração no Ensino Médio (SUASSUNA, 1998).

Nessa perspectiva, os fundamentos teóricos que estão alicerçando a discussão sobre o ensino de Língua e Literatura, requerem novos posicionamentos em relação às práticas de ensino, seja pela discussão crítica dessas práticas, seja pelo envolvimento direto dos professores na construção de alternativas.

O exposto representa uma síntese das teorias desenvolvidas, nas últimas décadas, sobre o processo de ensino/aprendizagem da língua materna e o papel que ele ocupa. A novidade está em antever a disciplina, no eixo interdisciplinar: o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade.

A dicotomia preconizada na LDB, que os livros didáticos reproduziam e algumas escolas ainda mantêm, não atendem mais ao mundo globalizado.

O estudo gramatical aparece nos planos curriculares de Português, desde as



séries iniciais, sem que os alunos, até as séries finais do Ensino Médio e Profissionalizante, dominem a nomenclatura. Estaria a falha nos alunos? Será que a gramática que se ensina faz sentido para aqueles que sabem gramática porque são falantes nativos? A confusão entre norma e gramaticalidade é o grande problema da gramática ensinada pela escola. O que deveria ser um exercício para o falar/escrever/ler melhor se transforma em uma camisa de força incompreensível.

Quando oportunizamos o aluno falar, a surpresa é grande, as respostas quase sempre surpreendentes. Assim, pode ser caracterizado, em geral, o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio: aula de expressão em que os alunos não podem se expressar.

Sem dúvida que, em vista nesse quadro, fica o questionamento sobre como organizar o currículo da disciplina no Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal.

Bem sabemos que graves são os problemas oriundos do domínio básico e instrumental, principalmente da língua escrita, que o aluno deveria ter adquirido no Ensino Fundamental. Como resolvê-los? O diagnóstico sensato daquilo que o aluno sabe e do que não sabe deverá ser o princípio das ações, entretanto as finalidades devem visar a um saber lingüístico amplo, tendo a comunicação como base das ações.

As Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa constituem-se num documento preliminar, cujo objetivo é repensar a prática pedagógica e propor alternativas para melhoria na qualidade de ensino. Desta forma, este documento não se limita a ser um mero parâmetro para que se estabeleça um quadro diagnóstico da atual situação, mas se coloca como um instrumento propositivo para orientar os profissionais do ensino de Língua Portuguesa.

Comunicação aqui entendida como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas. A língua compreendida como linguagem que constrói e desconstrói significados sociais, situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está presente e mergulhado. Não a língua divorciada do contexto social vivido. Sendo ela dialógica por princípio, não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em situação escolar.

Base de todos os saberes e dos pensamentos pessoais, seu estudo impõe

um tratamento transdisciplinar no currículo.

Quando de suas escolhas curriculares, a disciplina língua portuguesa deve ser articulada com os pressupostos da área. Diferentemente de outras legislações, que estipulavam carga horária específica para a disciplina, o Parecer do CNE e a LDB preconizam sua permanência de acordo, não só com a proposta pedagógica da escola, mas também em razão das competências a serem objetivadas na área, isto é, a escola deve decidir a carga horária da disciplina, determinada pelos objetivos da escola e da aprendizagem com tratamento interdisciplinar.

Os objetivos da Educação Básica, segundo a LDB, já apontam a finalidade da disciplina, ou seja, “desenvolver o educando e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos superiores. “De que forma o ensino da disciplina pode visar esse desenvolvimento?” Essa é a primeira decisão a ser tomada na sua inclusão curricular.

O Art. 26, no parágrafo 1º, fala da obrigatoriedade do estudo da língua portuguesa. Entendemos por estudo uma perspectiva de tratá-la como objeto de conhecimento em diálogo, já que o aluno domina, em diferentes graus, seu uso social.

No Art. 27, quando a Lei fala sobre as diretrizes dos conteúdos curriculares, a questão da cidadania e do trabalho serve de exemplo do uso social da língua, vista como conhecimento de mundo em interação, em que a linguagem representa fonte da ética em ação.

Na Seção IV, onde a Lei dispõe sobre o Ensino Médio, destaca-se o aprofundamento dos conhecimentos como meta para: o continuar aprendendo, o aprimoramento do aluno como pessoa humana, a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico com flexibilidade, em um mundo novo que se apresenta, no qual o caráter da língua portuguesa deve ser basicamente comunicativo.

No Parecer do CNE, destaca-se a questão da formação ética, estética e política na e pela língua, vista como formadora de valores sociais e culturais.

Integrada à área Linguagem e Códigos, por sua natureza basicamente transdisciplinar de linguagem entre as linguagens que estrutura e é estruturada no social e que regula o pensamento para certo sentido, o estudo da língua materna deve, pela interação verbal, permitir o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos. Apenas, considerando-a como linguagem, ação em interação, podemos

atender a comunicabilidade esperada dos alunos.

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, no Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal., deve pressupor antes uma visão sobre o que é linguagem verbal. Ela se caracteriza como construção humana e histórica de um sistema lingüístico e comunicativo em determinados contextos. Assim, na gênese da linguagem verbal está presente o homem, seus sistemas simbólicos e comunicativos, em um mundo sociocultural.

As expressões humanas incorporam todas as linguagens, mas, para efeito didático, a linguagem verbal será o material de reflexão, já que, para o professor de língua materna, ela é prioritária como instrumento de trabalho.

O caráter sociointeracionista da linguagem verbal aponta para uma opção metodológica de verificação do saber lingüístico do aluno, como ponto de partida para a decisão daquilo que será desenvolvido, tendo como referência o valor da linguagem nas diferentes esferas sociais.

A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato lingüístico.

O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constitui como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos.

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral.

Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social. O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa ser uma estratégia para

compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura.

A interação é o que faz que a linguagem seja comunicativa. Esse princípio anula qualquer pressuposto que tenta referendar o estudo de uma língua isolada do ato interlocutivo. Semelhante distorção é responsável pelas dificuldades dos alunos em compreender estaticamente a gramática da língua que falam no cotidiano.

Em geral, as ações escolares são arquitetadas sob a forma de textos que não “comunicam” ou são interpretados de forma diferente entre educadores e educandos. Há estereótipos educacionais complexos e difíceis de serem rompidos, como no caso do ensino das classificações apriorísticas de termos gramaticais. Nada contra ensiná-las, o problema está em como ensiná-las, em razão do ato comunicativo. A gramática extrapola em muito o conjunto de frases justapostas deslocadas do texto. O texto é único como enunciado, mas múltiplo enquanto possibilidade aberta de atribuição de significados devendo portanto ser objeto, também, único de análise/síntese.

Esse procedimento de estudo da dimensão dialógica dos textos pressupõe abertura para construção de significações e dependência entre aqueles que se propõem a estudá-los.

As sistematizações podem ser recorrentes a outros textos como as classificações da gramática normativa ou das estéticas, produtos intertextuais reatualizados. Na prática da avaliação desses produtos podem surgir adesões, contradições e até novas formas de classificação. É o denominado aprender a aprender, ou mais, aprender a escolher, sustentar as escolhas, no processo de verbalização, em que processos cognitivos são ativados, no jogo do dialógico do “eu” e do “outro”.

Essa postura exige a aceitação por parte de professores e alunos da capacidade de avaliar-se perante a si mesmo e do outro de forma menos prepotente.

Haverá sempre o jogo da alteridade manifesto pela linguagem, o poder de manipular o discursivo autoritário do “eu mando, você faz”, os papéis assumidos pelos interlocutores que evitam ouvir os subalternos, porque esses não detêm, no turno dos diálogos, o poder simbólico/econômico. As figuras mãe/pai/filho, professor/aluno, patrão/empregado podem servir de exemplo.

Não aceitar a diversidade de pontos de vista é um desvio comum em uma

relação pouco democrática. A língua serve de faca afiada nessas situações. A comunicação acaba por sugerir, quando a pressão é grande, atitudes não verbalizadas como a violência simbólica ou física. O enfrentamento verbal ainda é a melhor saída, se não quisermos gerenciar o caos.

Para se produzir uma realidade mais satisfatória no que se refere à prática docente, faz-se necessário discutir a formação continuada dos profissionais da área, o que constitui, no processo de construção coletiva das diretrizes, uma das principais reivindicações. Considerando o ensino da língua na escola, a sua formação e as suas dificuldades de se efetivar um ensino, conforme o que se propõe no texto da diretriz curricular de Língua Portuguesa.

Os países dos interlocutores, a avaliação que se faz do “outro” e a expressão dessa avaliação em contextos comunicativos devem ser pauta dos estudos da língua, dessa forma podemos falar em adequação da linguagem a situações de uso.

Disciplinas da área das Ciências Humanas podem ajudar em muito tal compreensão. Relacionar os discursos com contextos sócio-históricos, ideologias, simulacros e pensar os discursos em sua intertextualidade pode revelar a diversidade do pensamento humano.

Deve-se compreender o texto que nem sempre se mostra mascarado pelas estratégias discursivas e recursos utilizados para se dizer uma coisa que procura “enganar” o interlocutor ou subjugar-lo. Com, pela e na linguagem as sociedades se constroem e de destroem. É com a língua que as significações da vida assumem formas de poesia ou da fala cotidiana nossa de cada dia.

Dirão muitos que esse não é trabalho só para o professor de português. Sem dúvida, esse é um trabalho de todas as disciplinas, mas pode ser língua portuguesa o carro chefe de tais discussões. A interdisciplinaridade pode começar por aí e conseqüentemente a construção e o reconhecimento da intertextualidade.

A troca de experiência entre professores constitui um momento muito rico para prática pedagógica, uma vez que possibilita reflexão e ressignificação das vivências que ao serem partilhadas, adquirem novos sentidos e propiciam a interação, no sentido de construir juntos um projeto de ensino alicerçado no diálogo.

Todo esse processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se e centrar-se numa ação de relevância importância para tal contexto, que é o ato da leitura que deve estar relacionado a toda uma gama de experiências que

cercam o leitor. Neste sentido, a leitura não é algo fechado, acabado, que simplesmente se molda a um receituário. Ela tem como base a idéia de um saber em movimento, portanto, um saber dialógico, interativo. Da mesma forma, a produção textual é um exercício que demanda não a repetição de fórmulas, a imposição de temas, mas um espaço de criação em que a interlocução, vinculada a um conjunto de experiências do aluno, deve levar a um fazer significativo.

Assumindo-se a concepção de linguagem como prática que se efetiva na diferentes instâncias sociais, **objeto de estudo da disciplina é a Língua e o conteúdo estruturante, é o discurso como prática social.**

## **2. OBJETIVOS:**

### **2.1 Objetivos Gerais:**

Assumindo-se a concepção de língua como discurso que se efetiva nas diferentes práticas sociais, os objetivos a seguir fundamentarão todo o processo de ensino:

#### **ORALIDADE**

- empregar a língua oral em diferentes situações de uso, sabendo adequá-la a cada contexto e interlocutor, descobrindo as intenções que estão implícitas nos discursos do cotidiano e posicionando-se diante dos mesmos;
- Desenvolver estratégias de leitura;
- Desenvolver a expressão de ideias por meio de leituras e debates;
- Proporcionar ao aluno, oportunizando condições de falar com fluência em situações formais;
- Ampliar sua capacidade discursiva;

#### **ESCRITA**

Desenvolver o uso da língua escrita em situações discursivas realizadas por meio de práticas sociais, considerando-se os interlocutores, os seus objetivos, o

assunto tratado, os gêneros e suportes textuais e o contexto de produção/leitura;

- Oportunizar ao aluno, a produção de textos a partir de diferentes tipos e gêneros textuais: cartas, poemas, contos, crônicas, notícias, entrevistas, resumos;
- Reconhecer a importância da norma culta da língua, bem como as outras variedades lingüísticas;
- Tornar o aluno capaz de enfrentar as contradições sociais em que está inserido.

## **LEITURA**

- refletir sobre os textos produzidos, lidos ou ouvidos, atualizando o gênero e tipo de texto, assim como os elementos gramaticais empregados na sua organização.
- aprimorar, pelo contato com os textos literários, a capacidade de pensamento crítico e a sensibilidade estética dos alunos, propiciando através da Literatura, a constituição de um espaço dialógico que permita a expansão lúdica do trabalho com as práticas da oralidade, da leitura e da escrita.
  - Desenvolver o gosto e o hábito da leitura;
  - Ampliar o repertório de conhecimento de obras;
  - Ampliar os conhecimentos do uso da linguagem como: concordância, organização, intencionalidade, informatividade, argumentação, dentro de um texto;

### **2.2 Objetivos Específicos:**

- Analisar o texto enquanto produto de um determinado contexto sócio-histórico.
- Compreender o texto enquanto produto de um determinado contexto cultural e literário que apresenta características estilísticas próprias.
- Refletir sobre a existência da variedade lingüística, analisando os conceitos de diferentes x deficiência, erro x inadequação e os preconceitos ou prestígios, decorrentes dos valores sociais atribuídos aos falantes.

- Refletir sobre a noção de gramática, norma padrão, convenção, diferença oralidade x escrita, variação e mudança.
- Refletir sobre os níveis de registro oral e escrito (formalidade x informalidade, de acordo com a situação sócio-comunicativa).
- Analisar os recursos expressivos/paralinguísticos:
- Criar expectativas a respeito do texto a ser lido;
- \* Antecipar conteúdos e pontos-de-vista a respeito do texto a ser lido;
  - Recorrer os recursos contextualizados (título, início do texto, autor, data, recursos gráficos, disposição do texto no papel) como suporte às expectativas e antecipações levantadas;
- Levantar hipóteses anteriores à leitura e confirmá-la e/ou refutá-las à medida que o texto vai sendo lido;
- Utilizar da inferência a partir das pistas lingüísticas fornecidas pelo texto (campo lexical/semântico, seqüência de fatos/idéias...).
- Fazer retomadas, relacionando adequadamente pronomes, artigos, expressões nominais, a seus referentes.
- Perceber a função dos elementos articulados de um texto, enquanto recursos para a progressão textual.
- Interpretar textos, reconhecendo intencionalidade; O texto enquanto produto de um determinado contexto sociocultural; Relação do texto com outros textos (intertextualidade).
- Produzir e reproduzir textos com vista à progressiva adequação aos padrões de aceitabilidade da escrita.
- Empregar recursos coesivos seqüenciadores (conectores lógicos semânticos e conectores discursivos; sistema temporal: uso dos tempos e modos verbais e advérbios);

### **3. CONTEÚDO ESTRUTURANTE:**

*DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL*



#### 4. CONTEÚDOS BÁSICOS –ENSINO MÉDIO

### TABELA DE GÊNEROS CONFORME AS ESFERAS DE CIRCULAÇÃO

	ESFERAS SOCIAIS DE CIRCULAÇÃO		
COTIDIANA	Adivinhas	Diário	
	Álbum de Família	Exposição Oral	
	Anedotas	Fotos	
	Bilhetes	Músicas	
	Cantigas de Roda	Parlendas	
	Carta Pessoal	Piadas	
	Cartão	Provérbios	
	Cartão Postal	Quadrinhas	
	Causos	Receitas	
	Comunicado	Relatos de Experiências	
	Convites	Vívidas	
	<i>Curriculum Vitae</i>	Trava-Línguas	
	LITERÁRIA / ARTÍSTICA	Autobiografia	Letras de Músicas
		Biografias	Narrativa de Aventura
		Contos	Narrativas de Enigma
		Contos de Fadas	Narrativas de Ficção
		Contos de Fadas	Científica
Contemporâneos		Narrativas de Humor	
Crônicas de Ficção		Narrativas de Terror	
Escultura		Narrativas Fantásticas	
Fábulas		Narrativas Míticas	
Fábulas Contemporâneas		Paródias	
Haicai		Pinturas	
Histórias em Quadrinhos		Poemas	
Lendas		Romances	
Literatura de Cordel	Tankas		
Memórias	Textos Dramáticos		

ESCOLAR	Ata	Relato Histórico
	Cartazes	Relatório
	Debate Regrado	Relatos de Experiências
	Diálogo/Discussão	Científicas
	Argumentativa	Resenha
	Exposição Oral	Resumo
	Júri Simulado	Seminário
	Mapas	Texto Argumentativo
	Palestra	Texto de Opinião
	Pesquisas	Verbetes de Enciclopédias
IMPREENSA	Agenda Cultural	Fotos
	Anúncio de Emprego	Horóscopo
	Artigo de Opinião	Infográfico
	Caricatura	Manchete
	Carta ao Leitor	Mapas
	Carta do Leitor	Mesa Redonda
	Cartum	Notícia
	Charge	Reportagens
	Classificados	Resenha Crítica
	Crônica Jornalística	Sinopses de Filmes
PUBLICITÁRIA	Editorial	Tiras
	Entrevista (oral e escrita)	
	Anúncio	Músicas
	Caricatura	Paródia
	Cartazes	Placas
	Comercial para TV	Publicidade Comercial
	E-mail	Publicidade Institucional
	Folder	Publicidade Oficial
	Fotos	Texto Político
	Slogan	

#### ESFERAS SOCIAIS DE CIRCULAÇÃO

POLÍTICA	Abaixo-Assinado	Debate Regrado
	Assembleia	Discurso Político “de Palanque”
	Carta de Emprego	Fórum
	Carta de Reclamação	Manifesto
	Carta de Solicitação	Mesa Redonda
	Debate	Panfleto
JURÍDICA	Boletim de Ocorrência	Estatutos
	Constituição	Leis
		Ofício

	Brasileira	Procuração
	Contrato	Regimentos
	Declaração	de Regulamentos
	Direitos	Requerimentos
	Depoimentos	
	Discurso	de
	Acusação	
	Discurso de Defesa	
PRODUÇÃO E	Bulas	Regras de Jogo
CONSUMO	Manual Técnico	Rótulos/Embalagens
	Placas	
MIDIÁTICA	Blog	Reality Show
	Chat	Talk Show
	Desenho Animado	Telejornal
	E-mail	Telenovelas
	Entrevista	Torpedos
	Filmes	Vídeo Clip
	Fotoblog	Vídeo Conferência
	Home Page	

## LEITURA

- Conteúdo temático;
- Interlocutor;
- Finalidade do texto ;
- Intencionalidade;
- Argumentos do texto;
- Contexto de produção; D
- Intertextualidade;
- Vozes sociais presentes no texto;
- Discurso ideológico presente no texto;
- Elementos composicionais do gênero;
- Contexto de produção da obra literária;
- Marcas linguísticas: coesão, coerência, função das classes gramaticais no texto, pontuação, recursos gráficos como aspas, travessão, negrito;
- Progressão referencial;
- Partículas conectivas do texto;
- Relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto;
- Semântica:
  - operadores argumentativos;
  - modalizadores;
  - figuras de linguagem.

## ESCRITA

- Conteúdo temático;
- Interlocutor;
- Finalidade do texto;
- Intencionalidade;
- Informatividade;
- Contexto de produção;
- Intertextualidade;
- Referência textual;
- Vozes sociais presentes no texto;
- Ideologia presente no texto;
- Elementos composicionais do gênero;
- Progressão referencial;
- Relação de causa e consequência entre as partes e elementos do texto;

- Semântica
  - operadores argumentativos;
  - modalizadores;
  - figuras de linguagem;
- Marcas linguísticas: coesão, coerência, função das classes gramaticais no texto, conectores, pontuação, recursos gráficos como aspas, travessão, negrito, etc.;
- Vícios de linguagem;
- Sintaxe de concordância;
- Sintaxe de regência.

## **ORALIDADE**

- Conteúdo temático;
- Finalidade;
- Intencionalidade;
- Argumentos;
- Papel do locutor e interlocutor;
- Elementos extralinguísticos: entonação, expressões facial, corporal e gestual, pausas ...;
- Adequação do discurso ao gênero;
- Turnos de fala;
- Variações linguísticas (lexicais, semânticas, prosódicas, entre outras);
- Marcas linguísticas: coesão, coerência, gírias, repetição;
- Elementos semânticos;
- Adequação da fala ao contexto (uso de conectivos, gírias, repetições, etc.);
- Diferenças e semelhanças entre o discurso oral e o escrito.

## 5. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

### **Leitura:**

Leitura deve constituir o ponto de partida e o ponto de chegada dos estudos literários, que se utilizam de elementos históricos, políticos, sociais e estilísticos para a sua compreensão prática.

- Antes da leitura, explicitar os objetivos e criar ancoragens – temáticas, históricas, intertextuais – resgatando conhecimentos e experiências anteriores, coletivas e individuais, que predisponham o aluno à recepção ativa e sensível – fruição e compreensão crítica – do texto.
- Escolher diferentes estratégias de leitura, dependendo da complexidade e das dificuldades específicas, tais como:

Leitura silenciosa ou oral; feita pelo professor ou pelos alunos; individual ou partilhada;

O primeiro contato com o poema, por meio da leitura do professor ou de um aluno previamente preparado, para que a classe frua a expressão lírica e a beleza do texto na totalidade de seu ritmo e musicalidade.

Se os textos oferecerem maiores dificuldades, fazer leitura partilhada, permeada de comentários, desvelando sentidos subentendidos, hipóteses sobre os significados de palavras e expressões, interpretação de imagens, retorno de passagens anteriores, percepção da macroestrutura do texto etc.

Após a leitura analítica, deve-se repetir a leitura, oral ou silenciosamente, para a recuperação do texto como totalidade, agora em outro nível de fruição.

Preparação cuidadosa das leituras de obras literárias extraclases: leitura comentada de trechos em aula, roteiros provocativos de leitura, discussão periódica de partes já lidas da obra, etc.

Ao término da leitura, avaliação dinâmica e construtiva, por meio de discussão de temas, de exposições orais, de painéis, de estudo de trechos escolhidos pelos alunos, de recriação por outros meios (desenhos, quadrinhos, murais, representações teatrais de cenas, com os recursos tecnológicos como: TV, pendrive, computadores, vídeos) etc.

É fundamental que as aulas não sejam apenas aulas de gramática (análise e reflexão lingüística) mas que se articule gramática, leitura e escrita, de modo que o aluno não só tenha oportunidade de refletir a respeito da língua e de analisar sua estrutura e funcionamento, mas também possa aperfeiçoar sua capacidade de leitura e de escrita funcionais.

Priorizar o ensino produtivo, ajudando o aluno a entender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente, aumentando os recursos que possui, tendo a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as situações em que têm necessidades delas. **Fazendo uso de vários recursos disponíveis no espaço escolar: sala de informática, vídeos, biblioteca etc.**

Exercícios de fixação: abordar os aspectos teóricos essenciais do tópico em estudo, evitando sempre que possível, a simples nomenclatura e classificação dos fatos lingüísticos.

Exercícios de aplicação: articular os conhecimentos lingüísticos do aluno com as habilidades de leitura e escrita. Nestes exercícios, solicita-se que o aluno justifique, explique, comente, faça hipóteses etc.

### **Escrita:**

O professor pode contribuir para o processo criativo, conquistando a confiança dos alunos. Eles não devem ter a impressão de que suas redações são mero pretexto para a crítica.

Num primeiro momento o professor deve priorizar as qualidades dos textos produzidos pelos alunos, a fim de não inibir sua criatividade.

Num segundo momento o professor poderá ir levantando os problemas gramaticais, estilísticos ou estruturais que porventura existirem.

Para sistematizar a crítica dos textos, é preciso selecionar e operacionalizar alguns critérios básicos de avaliação, os quais devem ser compatíveis com as propostas dadas e com as questões gramaticais desenvolvidas. Mostrar ainda a importância de criar títulos originais, sugestivos e provocadores. Assim, o aluno estará exercitando tanto a síntese do texto como a prática de um recurso para seduzir o leitor, despertando-lhe o interesse pela leitura.

Levar em consideração aspectos como: clareza, organização, coesão, coerência, emprego adequado da metalinguagem, etc. na produção de textos.

Isso significa a compreensão crítica pelos alunos, das cristalizações de verdade na língua: o rótulo de erro atribuído às variantes que diferem da norma padrão; a excessiva formatação em detrimento da originalidade; a irracionalidade atribuída aos discursos, dependendo do local de onde são enunciados e, da mesma forma, o atributo de verdade dado aos discursos que emanam dos locais de poder político, econômico ou acadêmico.

Além disso, o aprimoramento lingüístico possibilitará ao aluno a leitura dos textos que circulam socialmente, identificando neles o não dito, o pressuposto, instrumentalizando-o para assumir-se como sujeito cuja palavra manifesta, no contexto de seu momento histórico e das interações aí realizadas, autonomia e singularidade discursiva.

**Será abordada a cultura e história afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/03 e nº 11.645/08) e também a Educação Ambiental (Lei nº 9795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental).** Tais temáticas deverão ser abordadas de forma contextualização e relacionadas aos conteúdos de ensino da Língua Portuguesa. O trabalho pedagógico poderá ser feito através de palestras, debates apresentações artísticas, confecções de cartazes painéis, imagens entre outros enfatizando a importância dessas culturas para a construção e desenvolvimento da cidadania que tragam conhecimentos sobre a questão étnica e miscigenação da população brasileira; a questão político-econômica da distribuição espacial da população afro-descendente e indígena no Brasil e no mundo; as contribuições das etnias indígenas e africanas na construção cultural da nação

brasileira; as motivações das migrações dos povos africanos e indígenas no tempo e no espaço.

**A educação ambiental deverá ser uma prática educativa integrada, contínua e permanente, no desenvolvimento dos conteúdos de ensino da Língua Portuguesa.**

Contudo destaca-se a necessidade da abordagem dos **Desafios Educacionais Contemporâneos** sendo eles: **sexualidade, prevenção e uso indevido de drogas e violência e educação ambiental, educação fiscal, os quais serão trabalhados durante o ano letivo inseridos nos conteúdos conforme o desenvolvimento dos conteúdos do plano de trabalho docente.**

## **6 AVALIAÇÃO**

É fato que os seres humanos não apresentam um processo de desenvolvimento psicológico, independente do desenvolvimento cognitivo, o que equivale a dizer que o processo de desenvolvimento do ser humano é concomitante e está intrinsecamente ligado à aprendizagem, sendo por ela modificado. Então, dois processos são independentes.

Para tanto, a avaliação dos alunos deve possibilitar diagnóstico e acompanhamento de seu processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, para o professor e a reorganização do processo de ensino, ou seja, a avaliação é concebida como um mecanismo para ajudar o aluno aprender.

Para instalar o processo diagnóstico na prática diária do docente é preciso assumir a postura de constante observação e registro de observações. Essa atitude oferece ao professor uma visão geral do trabalho desenvolvido, facilitando e orientando para as possíveis formas de avaliar e retomar alguns conteúdos.

É importante ter em mente que a avaliação é um processo, ou seja, “*avaliar na hora que precisa ser avaliado, para ajudar o aluno a construir o seu conhecimento*” ( VASCONCELLOS, p. 57, 1995).

Porém, não se pode, de forma alguma, avaliar sem direção, os critérios de avaliação referem-se ao que é necessário aprender, enquanto os objetivos, ao que é possível aprender.



Para avaliar é necessário considerar indicadores que possibilitem indicar, de fato, as aprendizagens realizadas. Entretanto, é fundamental não perder de vista que um progresso relacionado a um critério específico pode manifestar-se de diferentes formas, em diferentes alunos, e que uma mesma ação pode, para um aluno indicar avanço em relação a um critério estabelecido e, para outro, não. Por isso, além de necessitarem de indicadores precisos, os critérios de avaliação devem ser tomados em conjunto, considerado de forma contextual e analisados à luz dos objetivos que realmente orientaram o ensino oferecido aos alunos.

Assim sendo, o educador precisa ter objetivos definidos e realmente avalie o educando tendo em vista àquilo que se propôs. Do contrário, corre o risco de avaliar por avaliar, utilizando um meio que não atenda ao que se propôs, e isso fará com que não compreenda o estágio em que se encontra o aluno e possa interferir e avançar em termos de conhecimentos necessários.

Em avaliação de Língua Portuguesa propõem-se que o aluno seja capaz de:

- Produzir oralmente ou por escrito textos ouvidos de forma que sejam preservadas as idéias principais.
- Confrontar o texto e opiniões posicionando-se criticamente diante dele.
- Articular informações presentes nos diferentes segmentos de um texto e estabelecer relações entre ambos.
- Ajustar sua leitura a diferentes objetivos.
- Produzir textos orais com apoio da linguagem escrita e de recursos gráficos utilizando a variedade lingüística adequada.
- Redigir textos escritos considerando finalidades estabelecidas.
- Escrever textos coerentes e coesos, procurando garantir a relevância das informações em relação ao tema e os propósitos do texto.
- Redigir textos coerentemente com o projeto textual, organizá-los em parágrafos, estruturando adequadamente os períodos e utilizando recursos do sistema de pontuação e outros sinais gráficos.
- Escrever textos sabendo utilizar os padrões da escrita, observar a lingüística e a ortografia, empregando adequadamente tempos verbais em função de seqüências textuais, que haja concordância verbal e nominal e dominar novas fontes impressas para resolver as dúvidas

A atuação pedagógica irá privilegiar o conhecimento que o aluno já traz consigo e

aquele já adquirido na escola, visando a apreensão e o aprimoramento deste, para viabilizar sua promoção a níveis mais elaborados. Para isso o ensino será repassado articulando-o a realidade, evitando a fragmentação, desenvolvendo os níveis de leitura e de escrita de forma a satisfazer as demandas sociais.

Nesse sentido, todo o tipo de texto literário, informativo, persuasivo, argumentativo, narrativo e/ou dissertativo será apresentado, confrontando-os em diferentes linguagens, contexto e época, sendo o papel do professor explicitar, demarcar, demonstrando o funcionamento ideológico dos vários tipos de discurso, levando o aluno a sensibilizar-se do poder que a palavra escrita pode ter e da influência que a linguagem exerce no comportamento de uma sociedade.

Portanto, é importante que as atividades de leitura em sala de aula, instaure um conflito, levando o aluno a um questionamento interior e social.

No que se refere a escrita, é preciso ressaltar que a oralidade dispensa uma série de informações e expressões que preenchidas pelo gesto, pela expressão facial, pela entonação do emissor e questionamentos do ouvinte, mas no momento de escrever é necessário suprir de antemão as lacunas, antecipando as possíveis dúvidas do interlocutor, por meio da adequada organização do texto, obedecendo as convenções da língua, para que o texto escrito cumpra sua função.

Para que o aluno atinja os objetivos cabe ao professor promover momentos de trabalho com toda classe, em grupos e tarefas individuais; propondo variedade de situações de apresentação, valendo-se de diferenciadas dinâmicas de escrita e leitura, tais como:

- Leitura de textos do livro adotado, seguindo o roteiro apresentado.
- Leitura da classe e extra-classe de livros de literatura, seguido de resumo oral e/ou escrito, com trabalhos voltados à dramatização.
- Leitura livre com tempo determinado em sala.
- Jornais, revistas, gibis – na sala - com discussão e entendimento, bem como, produção.
- Músicas e paródias.
- Leitura do mundo que o cerca com produção escrita.
- Leitura e dramatização feita pelo professor com vistas ao desenvolvimento e interpretação em sua estrutura superficial e profunda.
- Leitura em público, objetivando a oralidade.

Portanto, é preciso valer-se de todos os meios para que o aluno aperfeiçoando a expressão e a compreensão nos níveis da oralidade, leitura e escrita, fazendo a um tempo em que o pensamento prolifere, permitindo que ele faça suas próprias escolhas é permitir-lhe que caminhe com suas próprias pernas. Assim o professor de Língua Portuguesa e Literatura educa para a criatividade e para liberdade.

Uma concepção diferente de linguagem e do destino de português, práticas metodológicas renovadas, tudo isso implica alterações nos critérios e instrumentos de avaliação.

A avaliação mais condizente com os fundamentos da presente proposta é aquela que está contínua e cumulativamente, já que não se pode fragmentar, dividir em rígidas gavetas, o processo de domínio das atividades verbais, o qual envolve tempo e diversidade de práticas para concretizar, além de nunca resultar da mera exposição do aluno a conteúdos.

Essa perspectiva de avaliação costuma perturbar o formalismo das rotinas escolares. Logo se começa a dizer que agora vale tudo; que não sobra nada; o que é evidentemente uma distorção do princípio da avaliação contínua.

Por outro lado, costuma-se dizer que tal forma de avaliação é impraticável nas atuais condições, com o professor tendo número excessivo de aulas e de alunos por turma. As formas de conviver com essa realidade, o mesmo tempo, de não trair concepções gerais e opções de princípios depende novamente de ações coletivas, de partilha de informações.

Por último, não podem esquecer que as atividades de avaliação não se esgotam em si mesmas: elas não servem apenas para cumprir calendário e para dar nota. Elas têm de ser vistas como uma reflexão sobre o processo de ensino e seus resultados (diagnóstica), não só para verificar o desenvolvimento do aluno, mas principalmente para verificar o rendimento das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a avaliação deve subsidiar o professor para eventuais ajustes na programação e no encaminhamento pedagógico de certo tema ou de certa prática.

As obrigações de calendário (provas mensais ou bimestrais) podem ser cumpridas sem prejuízo da filosofia de avaliação que acabamos de delinear. As provas podem perfeitamente se centrar na leitura de textos e na resolução de

questões de compreensão e/ou breve atividade de escrita alimentada pelo texto de referência.

## **INSTRUMENTOS**

A avaliação será feita no decorrer do processo ensino-aprendizagem, através de testes orais e escritos, trabalhos em grupo, pesquisa e exposição oral dos resultados, trabalhos individuais, e pela participação e desempenho nas atividades propostas.

**É importante ressaltar aqui a recuperação paralela de conteúdos a qual proporciona ao aluno uma nova chance de reflexão sobre sua aprendizagem em relação à língua.**

## **REGISTROS**

A avaliação dar-se-á através de notas que serão atribuídas e registradas no livro de chamada.

## **7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AGUIAR, V. T. de. A literatura infantil no compasso da sociedade brasileira. In: ANDRADE, M. L. C.V.O.; AQUINO, Z.G.O.; FAVARO, L. L.. **Oralidade e Escrita: perspectivas para o ensino de Língua Materna**. São Paulo: Cortez, 1999.

ANDRADE, M. de. **Aspectos da literatura brasileira**. 5. ed. São Paulo: Martins, 1974.

ARROYO, L. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAMBERGER, R.. **Como incentivar o hábito da leitura**. São Paulo: Cultrix; Brasília: INL, 1977.

BENJAMIN, W.. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Ed. 34, 2002.

- BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1980.
- BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical**. Campinas: Mercado das Letras, 1997.
- BUESCU, M. L. C. **História da literatura**. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1994.
- CAGLIARI, L.C. **Alfabetização sem o bá-bé-bi-bó-bú**. São Paulo: Scipione, 1999.
- FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as idéias do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Criar Edições, 2003.
- FARACO, C. A. **Português: língua e cultura, ensino médio**. Curitiba: Base Editora, 2005.
- FARACO, C. A.. **Área de Linguagem: algumas contribuições para sua contribuição para sua organização**. In: KUENZER, A. (org. ) **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.
- GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- GUIMARÃES, E. **A articulação do texto**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- IRANDÉ, A. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- KAYSER, W. **Análise e interpretação da obra literária**. 6. ed. In: COIMBRA, A. A.; LAPA, M. R. **Estilística da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- KLEIMAN, A.; MORAES, S.E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- KRAMER, S. **Alfabetização: leitura e escrita**. São Paulo: Ática, 2004.
- LAJOLO, M. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- PERINI, M A. **A língua do Brasil amanhã e outros mistérios**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- PERRONE-MOISÉS, L. **Altas Literaturas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- POSSENTI, S. **Por que não ensinar gramática**. 4.ed. Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- ROJO, R. H. R. **Linguagens códigos e suas tecnologias**. In: MEC/SEB/**Departamento de políticas do Ensino Médio, Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: 2004.
- TERRA, E.; NICOLA, J. de. **Práticas de linguagem: leitura e produção de textos –**

ensaios. São Paulo: Scipione, 2001.

ZILBERMMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

Secretaria de Estado da Educação - SEED. **Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná**. 3.ed. Curitiba, 1997.

Secretaria de Estado da Educação - SEED. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica**. Curitiba: MEMVAVMEM Editora, 2006.

Secretaria de Estado da Educação - SEED. **Língua Portuguesa e Literatura – Ensino Médio. Livro Didático Público**. Curitiba, 2006.

[w.diaadiaeducacao.pr.gov.br](http://w.diaadiaeducacao.pr.gov.br)

## ARTE

### 1. APRESENTAÇÃO GERAL DA DISCIPLINA

A disciplina de Arte para o Curso de Formação de Docentes e Ensino Médio é de extrema importância pelo fato de ser uma área do conhecimento que se utiliza da criatividade e da liberdade de expressão podendo ser facilmente vinculada ao tempo e espaço, não se esgotando em um único sentido ou função.

As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive.

A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do cotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflete-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento.

As artes permitem participar em desafios coletivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e informam a identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida.

As competências artísticas contribuem para o desenvolvimento dos princípios e valores do currículo e das competências gerais, consideradas essenciais e estruturantes, porque:

- Constituem parte significativa do patrimônio cultural da humanidade;

- Promovem o desenvolvimento integral do indivíduo, pondo em ação capacidades afetivas, cognitivas, cinestésicas e provocando a interação de múltiplas inteligências;

- Mobilizam, através da prática, todos os saberes que o indivíduo detém num determinado momento, ajudam-no a desenvolver novos saberes e conferem novos significados aos seus conhecimentos;

- Permitem afirmar a singularidade de cada um, promovendo e facilitando a sua expressão, podendo tornar-se uma "mais-valia" para a sociedade;

- Facilitam a comunicação entre culturas diferentes e promovem a aproximação entre as pessoas e os povos;

- Usam como recurso elementos da vivência natural do ser humano (imagens, sons e movimentos) que ele organiza de forma criativa;

- Proporcionam ao indivíduo, através do processo criativo, a oportunidade para desenvolver a sua personalidade de forma autônoma e crítica, numa permanente interação com o mundo;

- São um território de prazer, um espaço de liberdade, de vivência lúdica, capazes de proporcionar a afirmação do indivíduo reforçando a sua auto-estima e a sua coerência interna, fundamentalmente pela capacidade de realização e conseqüente reconhecimento pelos seus pares e restante comunidade;

- Constituem um terreno de partilha de sentimentos, emoções e conhecimentos;

- Facilitam as interações sociais e culturais constituindo-se como um recurso incontornável para enfrentar as situações de tensão social, nomeadamente as decorrentes da integração de indivíduos provenientes de culturas diversas;

- Desempenham um papel facilitador no desenvolvimento/integração de pessoas com necessidades educativas especiais;

- Implicam uma constante procura de atualização, gerando nos indivíduos a necessidade permanente de formação ao longo da vida.

Na educação a Arte ocupa lugar de destaque ao desenvolver a percepção e a sensibilidade do educando através do trabalho criador, da apropriação do conhecimento artístico e do contato com a produção cultural existente, conforme nos aponta a interpretação das diretrizes curriculares estaduais; por outro lado nos leva à (re) significação no processo de humanização do homem, ao transformar o espaço

e a natureza através do trabalho / processo artístico, produzindo assim, novas maneiras de ver e sentir o mundo em constante transformação.

O estudo da Arte como disciplina constante na base curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal é de suma importância no desenvolvimento das habilidades do educando frente aos desafios de uma sociedade que exaure as forças e torna as pessoas demasiadamente tecnicistas e materialistas pelo fato de serem absorvidas pelo sistema capitalista vigente.

A disciplina de Arte está inter relacionada às outras áreas do conhecimento inseridas no contexto sócio-histórico, político e literário, posto isso é de fundamental importância que ao longo do processo de ensino-aprendizagem da Arte aconteça a contextualização dos conteúdos complementando o conhecimento teórico-prático apresentado paralelamente ou estudados em níveis anteriores da Escola Fundamental ou mesmo na vida cotidiana.

De acordo com as diretrizes curriculares estaduais vigentes em nosso estado, a Arte deve ser apresentada de diversas maneiras na sala de aula, a saber:

como Ideologia – na qual o processo artístico é parte integrante da realidade social, é elemento estruturante da sociedade e expressão da produtividade social e espiritual do homem se constituindo em uma totalidade estruturada que abrange uma grande diversidade de elementos da realidade. Nesse sentido é fundamental trabalhar com os educandos as principais formas de como a arte se constitui na sociedade contemporânea;

como sistema de arte – no qual há uma forma de distribuição e divulgação (museus, teatro), uma forma de legitimação (críticos de arte) e de circulação pela venda a uma elite financeira, muitas vezes chamado de arte erudita;

como arte popular produzida e vivenciada pelo povo, grupos sociais e étnicos se caracterizando pelo espaço de sociabilidade e pelo fato de ser constituinte da identidade desses grupos;

como indústria cultural na qual a arte é transformada em mercadoria, visando consumo por um grande número de pessoas a tão popular cultura de massa. É bom lembrar que a indústria cultural não cria arte, ela apropria-se da produção artística da cultura popular e erudita descaracterizando esta arte através de equipamentos tecnológicos, sofisticados e a direciona para o consumo em grande escala.



Partindo disso, cabe ao educador do curso de Formação de Docentes em nível médio mostrar ao educando a importância da Arte como forma de construção e expressão humana tão importante no decorrer da história da humanidade.

É importante levar o educando entender que a Arte é um trabalho criador e que sem ele a Arte deixa de ser Arte e não há aprendizagem. O educando precisa passar pelo fazer artístico transformando as matérias, agindo e fazendo experiências existenciais que envolvem a globalidade do ser sensível, pensante e atuante. A aprendizagem deve fazer fruir a criatividade ao estudar e analisar as produções em artes visuais, tanto na produção artística em geral como naquelas ligadas ao campo da comunicação visual como o designer, ou ainda naqueles produzidos pelas novas mídias e artes audiovisuais como vídeo, televisão, multimídia, *CD-ROM*, *home Page* etc. conscientizando-se dos meios visuais e audiovisuais de representação, comunicação e informação.

Em suma, as práticas artísticas e estéticas em artes visuais, música, dança e teatro, além de possibilitarem articulações com as demais áreas do conhecimento, podem favorecer a formação da identidade e de uma nova cidadania para o educando, fecundando uma consciência de sociedade multicultural onde ele confronta seus valores, crenças e competências culturais na sociedade em que está inserido.

Com a disciplina de Arte ao curso de formação de docentes, pretende-se:

## **2. OBJETIVOS:**

### **2.1 Objetivo geral**

#### **2.1.2. Objetivos Específicos:**

apreciar a Arte nas suas diversas formas de manifestação, considerando-a elemento fundamental da estrutura da sociedade;

compreender a Arte no processo histórico, como fundamento da memória cultural, importante na formação do educando, agente integrante e participativo nesses processos;

proporcionar vivências significativas em arte, para que o educando possa realizar produções individuais e coletivas;

conhecer e saber utilizar os diferentes procedimentos de Arte, desenvolvendo uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal, relacionando a própria produção com a de outros;

respeitar as diversas manifestações artísticas em suas múltiplas funções, identificando, relacionando e compreendendo a Arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas;

conhecer, respeitar e poder observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos de diferentes grupos culturais;

conhecer a área de abrangência profissional da arte, considerando as diferentes áreas de atuação e características de trabalho inerentes a cada uma;

estabelecer relações das experiências, da cultura e vivência com a imagem, com os sons, com os gestos, com os movimentos e, nessa perspectiva, educar os alunos esteticamente, ensinando-os a ver, a ouvir criticamente, a interpretar a realidade, a fim de ampliar as suas possibilidades de fruição e expressão artística;

levar o aluno à apropriação do conhecimento estético, contextualizando-o, dando um significado à arte dentro de um processo criador que transforma o real, produzindo novas maneiras de ver e sentir o mundo;

possibilitar a compreensão do processo metodológico partindo dos elementos formais, do conhecimento teórico e da sua práxis, refletindo assim, no processo educativo;

reconhecer a arte como área de conhecimento autêntico e autônomo, respeitando o contexto sócio-cultural em que está inserida.

### **3. CONTEÚDOS:**

A arte deve contemplar o estudo das quatro grandes áreas artísticas: DANÇA, MÚSICA, TEATRO e ARTES VISUAIS sendo apresentada como forma de conhecimento e trabalho criador.

#### **3.1. Conteúdos Estruturantes**

Como nos apontam as diretrizes curriculares estaduais, é consenso entre os educadores de Arte do Ensino Médio, que o currículo deve ser organizado de forma a preservar o direito do educando de ter acesso ao conhecimento sistematizado da Arte; a proposta consiste em o educador ter autonomia para trabalhar com os conhecimentos de sua formação (Artes Visuais, Teatro, Música ou Dança), ter a possibilidade de fazer relações com os conhecimentos das outras áreas da Arte e proporcionar ao educando uma compreensão da totalidade da mesma, numa perspectiva de abranger o conhecimento em Arte produzido pela humanidade.

Nesse sentido foi elaborada uma forma de organização dos conteúdos, denominada de **conteúdos estruturantes** podendo se constituir em uma identidade para a disciplina de Arte e em uma prática pedagógica que contemple as quatro áreas da Arte.

Conteúdos estruturantes são conhecimentos de maior amplitude, conceitos que se constituem em partes importantes, de base e fundamentais à compreensão de cada uma das áreas da Arte e, ao mesmo tempo em que se constituem em elemento fundamental de uma área, têm correspondência de importância nas outras áreas.

Neste sentido, foram definidos como conteúdos estruturantes da Arte: os **elementos formais, a composição, os movimentos e períodos, o tempo e espaço.**

Os **Elementos formais** são elementos da cultura observados nas produções humanas e na Natureza e matéria prima para a produção artística do conhecimento em Arte. Estes elementos como, por exemplo, o timbre na música, a cor nas artes visuais, o personagem no teatro ou o corpo na dança, são diferentes em cada área, porém presentes na estruturação de cada uma delas. O educador deve aprofundar o conhecimento dos elementos formais da sua área de formação, sendo que a articulação com as outras áreas será por intermédio dos conteúdos estruturantes.

Os elementos formais são articuladores porque o educando percebe como a área que está sendo abordada se organiza e poderá compreender que as outras áreas têm suas próprias formas de organização.

**Composição** é a produção artística que acontece por meio da organização e dos desdobramentos dos elementos formais; por exemplo: os elementos visuais linha, superfície, volume, luz e cor de acordo com OSTROWER (1983, p. 65) “não têm significados preestabelecidos, nada representam, nada descrevem, nada

assinalam, não são símbolos de nada, não definem nada, antes de entrarem num contexto formal”. Ao participar de uma composição, cada elemento visual configura o espaço de um modo diferente e, ao caracterizá-lo, os elementos também se caracterizam. Com a organização dos elementos formais de cada área da Arte, formulam-se todas as obras (sejam elas visuais, teatrais, musicais ou da dança), na imensa variedade de técnicas e estilos.

Os **movimentos e períodos** se constituem no conteúdo da História que está relacionado com o conhecimento em Arte. Esse conteúdo tem por objetivo revelar o conteúdo social da Arte por meio dos fatos históricos, culturais e sociais, que alteram as relações internas ou externas de um movimento artístico, cada um com suas especificidades, gêneros, estilos e correntes artísticas. Para facilitar a aprendizagem do educando com relação a estes conhecimentos, bem como para ter uma compreensão total do conhecimento em Arte, este conteúdo estruturante deve estar presente em vários momentos do ensino da Arte.

**Tempo e espaço** têm dupla dimensão: categoria articuladora na Arte e tem um caráter social. É categoria articuladora estando presente em todas as áreas da disciplina; é conteúdo específico dos elementos formais, da composição e dos movimentos ou períodos. O caráter social é relevante pelo fato da Arte alterar a noção de tempo e espaço do ser humano, em toda a história e particularmente a do jovem do século XXI, com as novas tecnologias dos meios de comunicação. Nas áreas artísticas da música, dança e teatro, o tempo e o espaço se constituem em um conceito central e imprescindível para se pensar, sentir ou realizar um trabalho artístico, assim como para as artes visuais.

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

A opção pelos elementos formais e de composição trabalhados pelos artistas determinam os estilos e gêneros dos movimentos artísticos nos diferentes períodos históricos, da mesma forma a visão de mundo, característica dos movimentos e períodos, também determinam os modos de composição e de seleção dos elementos formais que serão privilegiados.

Concomitantemente, o conteúdo estruturante **tempo e espaço** não só está presente no interior dos conteúdos, como é, também, um elemento articulador entre os mesmos.

Na elaboração das diretrizes curriculares de Arte, foi uma constante, a, que não estavam presentes nas propostas curriculares.

No intuito de atender e favorecer um melhor entendimento da preocupação com o resgate e a explicitação dos conteúdos escolares ou específicos da disciplina de Arte a seguir, está explicitado um recorte dos conteúdos específicos da disciplina nos conteúdos estruturantes, bem como em cada área da Arte.

### **3.2. Conteúdos Específicos:**

Sabendo que a Educação Profissional deve articular conhecimento básico e conhecimento específico a partir dos processos de trabalho e da prática social, concebidos como “locus” de definição dos conteúdos que devem compor o programa e contemplar as diversas áreas cujos conhecimentos contribuem para a formação profissional e cidadã derivada do perfil profissional, propõe-se estudar:

#### **ARTES VISUAIS**

**Ementa:** conhecimento teórico prático dos fundamentos das artes visuais. Enfoque da arte como área do conhecimento nas suas dimensões de criações, apreciação e comunicação como instrumento para a educação infantil e anos iniciais.

**Elementos formais** - Linha, Superfície, Volume, Luz e Cor.

**Composição:** Figurativa Abstrata, Figura/Fundo, Bidimensional, tridimensional, Semelhanças, contraste, ritmo visual e técnica.

**Movimentos ou Períodos:** Pré-história à Contemporânea.

#### **MÚSICA**

**Ementa:** conhecimento teórico prático dos elementos básicos da linguagem musical e a utilização da música como instrumento para a educação infantil e anos iniciais.

**Estilos:** Regional, Moderno, Popular, enfocando a MPB.

**Elementos Formais:** altura, timbre, duração, intensidade e densidade.

**Composição:** Ritmo, Melodia, Harmonia, Intervalo, tonal, Modal, Técnica.

Elementos formadores do som (intensidade, duração, altura, timbre, pauta, claves). **Períodos:** Pré-história à Contemporânea.

## **TEATRO**

**Ementa:** conhecimento teórico-prático dos fundamentos do teatro, dança, música e artes visuais como elementos essenciais para a formação dos sentidos humanos e familiarização dos bens culturais produzidos na história da humanidade. O conhecimento em Arte constitui-se pelos seus elementos formais e de composição, relacionados aos movimentos e períodos e a compreensão do tempo e espaço nas obras de arte e no cotidiano.

**Elementos Formais:** - Elementos do teatro (diretor, ator, coreografia, representação). - Cenário (espaço cênico): Elementos visuais. - Improvisação - Mímica.

**Composição:-** Iniciação ao teatro (voz, expressão facial corporal). Enredo, Roteiro, Gêneros, Técnicas

**Movimentos Períodos:** - Fator histórico do teatro. Tipos de teatro: Fórum, de Rua, Oprimido, Contemporâneo,

## **DANÇA**

**Ementa:** conhecimento teórico-prático dos fundamentos do teatro, dança, música e artes visuais como elementos essenciais para a formação dos sentidos humanos e familiarização dos bens culturais produzidos na história da humanidade. O conhecimento em Arte constitui-se pelos seus elementos formais e de composição, relacionados aos movimentos e períodos e a compreensão do tempo e espaço nas obras de arte e no cotidiano.

**Elementos Formais:** Corpo, Espaço, Tempo.

**Composição:** Ponto de apoio, salto, rotação, formação, sonoplastia, cenografia, técnica.

**Movimentos Períodos:** Popular, Folclórica, Erudita, Contemporânea, Moderna, Regional.

## **4. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO**

Os conteúdos e habilidades da Arte, considerados as suas formas e modalidades, passam a ser estratégicos, para a avaliação crítica, para o trabalho com segurança e confiabilidade, para a participação nos processos sociais e

produtivos, para o relacionamento inter-pessoal, para a participação política, pois a Arte tem um papel fundamental na formação dos sentidos e da emoção estética do educando num processo de humanização. A releitura das obras conhecidas é uma forma do educando reconhecer os autores, perceber o contexto social, político e cultural que o artista teve intenção de retratar, bem como a finalidade que a obra foi realizada. O educando será motivado a fazer a sua produção dando uma nova leitura adaptada a sua maneira de ver no contexto e realidade atual.

A proposta tem como função levar o educando à apropriação do conhecimento artístico, contextualizando-o, dando um significado à arte de um processo criador que transforma o real, produzindo novas maneiras de ver, sentir, e perceber o mundo. Outro fator importante é conhecer a função da arte no mundo contemporâneo, principalmente reconhecer que é um conhecimento científico e, como tal, é necessário conhecer a evolução e a história da arte para melhor compreender o universo artístico do mundo moderno e o avanço tecnológico que ocorre através da produção criativa do homem.

Habitualmente, o ensino-aprendizagem da Arte volta-se apenas para os aspectos de uma educação centrada no "fazer artístico". Não podemos esquecer também que existe outro fator que são as concepções de natureza sensível cognitiva que também influenciam no resultado do ato criador, é importante que as aulas sejam pensadas também pelos caminhos de uma educação estética (o estético em Arte diz respeito à compreensão sensível cognitiva do objeto artístico inserido em determinado tempo/espaço sócio- cultural) a qual deverá se articular com esse fazer, partindo do contexto da percepção, do uso, do conhecimento, apreciação e crítica artística.

Ao se trabalhar com as Artes Visuais não se opera apenas com elementos históricos, formais e estéticos de organização destes elementos, o educando no contato com os elementos formais e os modos de fazer não os toma para copiar a natureza, mas para se apropriar dela, convertendo-a em suporte de uma significação humana, superando o estreito marco do fazer técnico.

É necessário levar o educando a observar, sentir, perceber através das emoções, as sensações e efeitos que nos oferecem as experiências artísticas quando são vistas do ponto criador feito através da reelaboração do conhecimento pessoal na forma de ver, ouvir criticamente e interpretar a realidade que o cerca.

A metodologia a ser empregada deve se preocupar em colocar os educandos diante de situações da construção de trabalhos partindo da observação, visitas a locais que forneçam os elementos, a interação da leitura de imagens, da produção da Arte com a familiarização cultural. Através da construção transformadora envolvendo estilos, períodos culturais, assim os educandos estarão prontos e inovados na sociedade e na família.

Dentro do universo visual as artes plásticas serão trabalhadas com o desenho, gravura, pintura, escultura, modelagem, fotografia, painéis seriados, composição, vídeo, cinema, teatro, exposições, visitas e vernissages. Os trabalhos artísticos poderão ser realizados com: desenhos, pinturas, gravuras, modelagens, esculturas, fotografias, ambientes de vitrines, cenários, design, artes gráficas (folhetos, cartazes, capas de discos, encartes, logotipos, dentre outros).

Além destes, podem saber fazer trabalhos artísticos em telas, vídeos, CDRom, *home page*, com a releitura de obras importantes dentre outros integrando as artes audiovisuais para analisar os sistemas de representação visual, audiovisual e as possibilidades estéticas bem como de comunicação presentes em seus trabalhos, de seus colegas e de outras pessoas.

Com relação a área artística da Música, o educando realizará estudo comparativo dos diferentes estilos musicais, reconhecendo os elementos da música (ritmo, melodia, harmonia), utilizando instrumentos musicais, CD, fitas, para melhor compreensão, criação de *jingles*, trilhas sonoras, canto, expressão corporal (danças coreográficas). Lidar criticamente com o repertório musical do século XX em suas várias vertentes, contextualizando-as e focando-as enquanto objeto de diálogo; pesquisar e analisar as transformações pelas quais têm passado, e as interpretações entre elas.

Dentre as atividades propostas nessa área artística se destacam: fazer, criar improvisações, composições, arranjos, "*jingles*", trilhas sonoras, dentre outras, utilizando vozes e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos ou inventados e construídos pelos próprios educandos; empregar formas de registros gráficos convencionais ou não, na escrita e na leitura de partituras, bem como formas de registros sonoros em áudio, rádio, vídeo, telas informáticas e outras integrantes de mídias e artes audiovisuais. Fazer interpretações de músicas presentes na heterogeneidade das manifestações musicais que fazem parte do universo cultural dos jovens, incluindo também músicas de outras culturas, bem como as decorrentes



de processos de erudição e as que resultam de novas estruturas comunicativas, ligadas ao desenvolvimento tecnológico.

Na área artística do Teatro pretende-se que o educando realize exercícios práticos como técnicas de desinibição, realizando atividades de encenação em sala de aula com peças, reconhecendo as diferentes modalidades de teatro de rua, teatro do oprimido, tragédia e comédia. É importante a criação dos textos com temas contemporâneos e críticos que serão transformados em representações teatrais produzindo, assim, maior expressividade e emoção, pois fazem parte da realidade vivenciada pelo educando, como as drogas, violência, questões familiares, desilusões amorosas, amizades, dentre outras. O educando realizará estudos com textos, vídeos sobre a fundamentação histórica do teatro, grandes nomes de artistas, peças importantes e seus autores.

Na área artística da Dança se faz importante deixar fruir diversas modalidades na danças e saber perceber as relações entre as diferentes fontes utilizadas nas composições e os diversos significados (pessoais, culturais, políticos) articulados e veiculados nas danças criadas.

Com a Dança pretende-se que o educando tenha conhecimento acerca das diferentes fontes para improvisação em dança (instruções diretas, descobertas guiadas, respostas selecionadas, jogos etc.) e composição coreográfica (a partir de notícias de jornais, poesia, quadros, esculturas, histórias, elementos de movimento, sons e silêncio, objetos cênicos); experimentar, investigar improvisação em dança e composição coreográfica inclusive em artes audiovisuais, a partir de diversas fontes culturais, assim como aperfeiçoar conhecimentos sobre dançarinos/coreógrafos e grupos de dança brasileiros e estrangeiros que contribuíram para a história da dança nacional, reconhecendo e contextualizando épocas, regiões, países, refletindo sobre os principais aspectos de escolha de movimento, fontes coreográficas, gênero e estilo dos coreógrafos estudados e relacioná-los com as danças que criam em sala de aula, contextualizando as diferentes opções.

## **5. AVALIAÇÃO**

Conforme a DCE, propõem-se pensar a avaliação na proposta do Curso de Formação de Docentes – Normal, em nível médio, cuja organização curricular toma

como princípios o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia, é um desafio. Ao mesmo tempo apresenta-se como uma possibilidade de mudança dos processos avaliativos norteados por teorias pedagógicas não críticas. É um desafio porque exige fundamentalmente a compreensão teórica dos princípios curriculares que embasam a proposta do curso, e, sobretudo, outra prática pedagógica. Prática aqui entendida não como ação cotidiana, mecânica e repetitiva, porém como práxis.

Deverá ser assegurado ao aluno de forma imediata, como recuperação contínua ou paralela, tão logo diagnosticadas as dificuldades de aprendizagem, como um mecanismo que busca desenvolver e/ou resgatar as competências e as habilidades necessárias à interação do aluno com os conteúdos do currículo para aqueles alunos que necessitam, temporariamente, de um trabalho específico.

A recuperação será paralela, e caberá ao professor:

- I - identificar detalhadamente as dificuldades de aprendizagem dos alunos
- II - desenvolver atividades significativas e diversificadas que levem o aluno a superar suas dificuldades de aprendizagem;
- III - utilizar diferentes materiais e ambientes pedagógicos que favoreçam a aprendizagem do aluno;
- V - avaliar continuamente os alunos, aferindo os avanços conquistados, com vistas à sua permanência ou não nas atividades de recuperação;

Para avaliar é necessário ter bem definidos os propósitos e o fim que queremos obter de cada unidade, avaliação ou trabalho. Para valorizar o ensino da Arte é importante enfatizar o conhecimento, a fundamentação histórica e o papel da arte no cotidiano. Os elementos norteadores e as diferentes linguagens fazem parte do nosso dia a dia, da realidade vivenciada na cultura onde se está inserido.

Será considerado todo envolvimento cultural artístico, produção de trabalhos práticos, oficinas, apresentações de teatros, danças, pinturas releituras de obras, apresentações de trabalhos, regências, elaboração de projetos e planos de aula para regência nas séries iniciais e Educação Infantil.

É importante ressaltar que a avaliação na disciplina Arte apresenta duas funções: a diagnóstica e a diretiva. Na função diagnóstica, a qual é processual,

contínua, permanente e cumulativa, tem-se como ponto de partida os conhecimentos artísticos construídos historicamente pelo Homem e expressos na escola como conteúdo artístico. Já como ponto de chegada, está a apreensão destes conteúdos pelos educandos a partir da sistematização e mediação dos mesmos pelo professor na relação ensino-aprendizagem. Na função diretiva, a avaliação baseia-se na reflexão e no questionamento da práxis artística que foi desenvolvida no encaminhamento metodológico pelo professor. Desta forma, além de ensinar, também cabe ao docente avaliar o ensinar e o aprender durante o processo de desenvolvimento do trabalho pedagógico da disciplina arte, tornando consciente ao educando o que foi aprendido e ao professor o que foi ensinado.

Entretanto, avaliar também consiste em construir uma síntese (sistematização do conhecimento apreendido) do que os educandos estão aprendendo, sem nenhum julgamento, a qual pode ser: descritiva e por meio de registro. A avaliação descritiva comunica o andamento do processo ensino-aprendizagem, comparando-se o que o educando sabia no início do processo e os saberes que adquiriu durante este movimento. Já na avaliação por registro, tudo o que é vivenciado e produzido pelo educando é registrado de forma concreta e material, por exemplo: fotos, portfólio, obras artísticas produzidas e gravações de vídeo e áudio, entre outras.

Toda avaliação das diferentes áreas artísticas pode ser realizada por duas formas: a informal e a formal. Na informal, o educando manifesta os conteúdos escolares que foram aprendidos e o docente os que foram ensinados; e na formal, o docente seleciona os conteúdos trabalhados e verifica se houve ou não aprendizagem pelo discente, e para tal utiliza-se de diversos instrumentos de avaliação, tais como: ficha de registro e de observação, dramatização, autoavaliação, relatos, vivências, sínteses, etc.

Como critérios de avaliação, que serão utilizados destacam-se: a vivência e produção de diferentes trabalhos artísticos, o desenvolvimento da sensibilidade do homem, a apreensão de produtos artísticos que o indivíduo construiu em suas práticas sociais e ao longo do tempo e espaço histórico, o desenvolvimento e aprimoramento dos órgãos dos sentidos para compreensão, criação, produção e fruição do trabalho artístico e a valorização da função social do artista, sua obra e seu tempo e espaço histórico, para a coletividade e para si próprio. Portanto se faz necessário verificar se o aluno:

É capaz de realizar, produções artísticas, individuais ou coletivas, nas linguagens da arte (música, artes visuais, dança, teatro).

Analisa, reflete, respeita e preserva as diversas manifestações de arte utilizados por diferentes grupos sociais e étnicos.

Compreende os diferentes processos da arte, com seus diferentes instrumentos de ordem material e ideal, como manifestações sócio-culturais e históricas.

Busca, identifica e adquire conhecimento das principais melodias pelo utilizar dos conhecimentos básicos da música, dança, teatro.

Faz trabalhos artísticos como: desenhos, pinturas, gravuras, esculturas , fotografias, teatros, músicas, danças, analisa os sistemas de representações visual, audiovisual e as possibilidades estéticas bem como de comunicação presentes em seus trabalhos, de seus colegas e de outras pessoas.

O professor procurará diagnosticar através da observação diária do aluno, quando da execução das atividades propostas.

Desta forma, se conclui que não basta aprender um conteúdo escolar para mensuração de notas e aprovação de ano escolar, embora estas precisem existir no contexto escolar; é primordial ir além disso, ou seja, de aprender um conteúdo escolar em função de uma necessidade social e a compreensão e utilização do mesmo, rumo a uma intervenção e transformação na sociedade e em si mesmo.

Nesta direção, o professor da disciplina Arte necessita formação continuada para promover a educação estética de acordo com os parâmetros aqui apresentados, o que só é possível por meio de oficinas e do uso de materiais de apoio e didáticos desenvolvidos e aplicados por professores e profissionais desta área. Para finalizar, segue o roteiro de avaliação organizado por bimestre para a disciplina de Arte:

Em todos os bimestres a Avaliação será continuada / processual e cumulativa através de pesquisas, apresentações, produções individuais e coletivas, avaliação escrita, releituras e apreciações enfocando todas as áreas artísticas e o conteúdo abordado. Por entender a importância da Arte na formação do docente trabalhar-se-ão com a produção de atividades voltadas ao magistério das séries iniciais da educação básica com:

### **1º Bimestre:**

- Pesquisa acerca dos conteúdos e elementos formais abordados em cada série da rede municipal de ensino na disciplina de Arte(s) para estudo e posterior realização de um portfólio com atividades de acordo com tal planejamento;

- Entrevista com os professores de Arte(s) na rede municipal de ensino coletando dados sobre a facilidade e dificuldade no ensino da Arte;

- Orientação e Correção da primeira etapa do Portfólio de Arte;

### **2º Bimestre:**

- Produção de um caderno com 50 dobraduras diferentes explicitando passo a passo o modo de realização das mesmas;

- Orientação e Correção do Portfólio de Arte;

### **3º Bimestre:**

- Produção de uma peça teatral a ser definida juntamente com o grupo de educandos;

- Produção de palestras e vídeos acerca da importância da Arte à Educação Infantil com o objetivo de fazer o futuro professor pensar na introdução de conceitos cada vez mais complexos e articulando-os às preocupações de natureza sócio-históricas apontadas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

- Orientação e Correção do Portfólio de Arte;

### **4º Bimestre:**

- Ciclo de palestras sobre a vida e obra dos artistas brasileiros estudados da educação infantil em especial os abordados no planejamento municipal de Coronel Vivida – PR pesquisado no primeiro bimestre.

- Entrega do Portfólio de Arte com o objetivo de estimular o futuro professor a reconhecer a necessidade e a possibilidade de aprofundar os conteúdos das diferentes áreas artísticas, articuladas nos aspectos de produção, apreciação e reflexão, integrando o ensino de Arte ao projeto político pedagógico da escola / município;

## **6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

### **Indicações Bibliográficas - Teatro:**

BERTHOLD, M. **História mundial do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

BIASOLI, C. L. A. **A formação do professor de arte: do ensaio à encenação**. Campinas: Papirus, 1999.

BOAL, A. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BRANDÃO, J. **Teatro grego: origem e evolução**. São Paulo: Ars Poética, 1992.

CAMARGO, R. G. **A sonoplastia no teatro**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Artes Cênicas, 1986.

CARVALHO. Ê. J. C. **História e formação do ator**. São Paulo: Ática, 1989.

CARVALHO. Ê. J. C. **O que é ator**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

COURTNEY, R. **Jogo, teatro & pensamento**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1980.

GASSNER, J. **Mestres do teatro**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva/USP, 1974.

v.1 GUINSBURG, J. et al. **Semiologia do teatro**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1988.

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

KOUDELA, I. D. **Jogos teatrais**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

MACHADO, N. J. **Ensaaios transversais: cidadania e educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

MAGALDI, S. **Iniciação do teatro**. São Paulo: Buriti, 1965.

REVERBEL, O. **Um caminho do teatro na escola**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ROSENFELD, A. **O teatro épico**. São Paulo: Buriti, 1965.

ROUBINE, J-J. **A linguagem da encenação teatral: 1880-1980**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

#### **Indicações Bibliográficas - Dança:**

BOUCIER, P. **História da dança no ocidente**. São Paulo: Blume, 1981.

BRIKMAN, L. **Linguagem do movimento corporal**. São Paulo, Summus, 1989.

FUX, M. **Dança, experiência de vida**. São Paulo: Summus, 1983.

GARAUDY, R. **Dançar a Vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979.

GELB, M. **O aprendizado do corpo**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

HASELBACH, B. **Dança, improvisação e movimento: expressão corporal na educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1989.

LABAN, R. V. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

MENDES, M. G. **A dança**. São Paulo: Ática, 1985.

OSSONA, P. A. **A educação pela dança**. São Paulo: Summus, 1988.

### **Indicações Bibliográficas - Música:**

ALFAYA, M.; PAREJO, E. **Musicalizar**: uma proposta para vivência dos elementos musicais. São Paulo: Musimed, 1987.

ALMEIDA, T. M. M. **Quem canta seus males espanta**. São Paulo: Caramelo, 1998. BARBOSA, A . M. B. (org).**Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

FUKS, R. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GAINZA, V. H. **Fundamentos, materiales y técnicas de la educacion Musical**. Buenos Aires: Ricord Americana, 1977.

GOMBRICH, E. **A História da Arte**. Guanabara: LTC, s. d.

HOWARD, W. **A música e a criança**. São Paulo: Summus, 1984.

JEANDOT, N. **Explorando o universo da Música**. São Paulo: Scipione, 1990.

KATER, C.; LOBÃO, P. **Musicalização através da canção popular brasileira**: propostas de atividades criativas para o uso na escola. São Paulo. Atravez/Associação Artístico-Cultural, 2001. v. 1.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995. MARTINS, R. **Educação musical**: conceitos e preconceitos. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1985.

MARSICO, L.O. **A criança e a música**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

MOURA, I. M. C. **Musicalizando crianças**: teoria e prática da educação musical. São Paulo: Ática, 1989.

OSTROWER, F. **Universos da arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1983. OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1987. PENNA, M. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990. SCHAFER, M. **O Ouvido pensante**. São Paulo: UNESP, 1991.

TATIT, L. **O século da canção**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

WISNICK, J. M. **O som e os sentidos**. São Paulo: Companhia de Letras, 2004.

**ABEM**: Periódicos e Anais dos Encontros anuais da Associação Brasileira de Educação Musical.

**SPEM:** Anais do Simpósio Paranaense de Educação Musical. CADERNOS DE ESTUDO: EDUCAÇÃO MUSICAL. São Paulo: Através, 1991 a 1997.

**Indicações Bibliográficas - Artes Visuais:**

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte:** anos oitenta e novos tempos. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

\_\_\_\_\_. (org.). **Arte-educação:** leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2002.

BUORO, A. B. **Olhos que pintam:** a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2002.

COELHO, T. **Dicionário crítico de política cultural:** cultura e imaginário. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 1999.

FERRAZ, M.; FUSARI, M. R. H. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARTINS, M. C. et. al. **Didática do ensino da arte:** a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

OSTROWER, F. **A sensibilidade do intelecto.** Rio de Janeiro: Campus, 1998.

\_\_\_\_\_. **Criatividade e processos de criação.** Petrópolis: Vozes, 1999.

PILLAR, A. D. (org.) **A educação do olhar no ensino das artes.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do. **Diretrizes Curriculares de Arte para a Educação Básica.** Departamento de Educação Básica. Curitiba, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do. Departamento de Ensino Médio. **LDP: Livro Didático Público de Arte.** Curitiba: SEED-PR, 2006.



# EDUCAÇÃO FÍSICA

O pensamento só pode enfrentar a tarefa de transformar o mundo se não se esquivar à luta pela autotransformação, ao acerto de contas com aquilo que ele tem sido e precisa deixar de ser.

Leandro Konder

## 1. APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA

A Educação Física, assim como as demais disciplinas de tradição curricular desenvolveram, historicamente, discursos teóricos e metodológicos, algumas vezes hegemônicos, outras contra hegemônicos, que contribuíam para a manutenção ou resistência à formação/conformação do trabalhador em seus aspectos bio-psico-sociais.

Na tentativa de situar historicamente a trajetória da disciplina de Educação Física, optou-se por retratar os fatos ocorridos à partir do século XIX, devido às transformações sociais pelas quais o Brasil passava, dentre elas, o fim da exploração escrava e as políticas de incentivo à imigração, principalmente o crescimento das cidades exigindo uma série de medidas com vistas à aplicar os preceitos de moralidade, bem como instaurar a ordem social, adaptando o modo de viver dos novos cidadãos das cidades à nova configuração da sociedade.

Com a proclamação da República, entre as muitas propostas de mudança, veio à tona a discussão sobre as instituições escolares e as políticas educacionais praticadas pelo antigo regime. Ainda no final do século XIX, Rui Barbosa, Deputado Geral do Império, emitiu um Parecer sobre o projeto denominado “Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública” no ano

de 1882, onde, entre outras conclusões, afirmou a importância da ginástica para a formação do cidadão, equiparando-a em categoria e autoridade com as demais disciplinas. A partir de então, a Educação Física tornou-se componente obrigatório dos currículos escolares. Cumpre destacar que a burguesia brasileira depositou na ginástica a responsabilidade de promover, através dos exercícios físicos, a saúde do corpo, o pudor e os hábitos condizentes com a vida urbana. Ao estabelecer relações entre o surgimento da Educação Física brasileira e a influência da ginástica identifica-se os marcos para a constituição histórica da disciplina enquanto componente curricular nas escolas.

As práticas pedagógicas escolares de Educação Física, foram fortemente influenciadas pela instituição militar e pela medicina, emergentes dos séculos XVIII e XIX. Os exercícios sistematizados pela instituição militar foram reelaborados pelo conhecimento médico numa perspectiva pedagógica. Para atender aos objetivos de adquirir, conservar, promover e restabelecer a saúde por meio dos exercícios físicos, foram importadas da Europa práticas conformativas, como o modelo de saúde e os sistemas ginásticos. Estes foram fundamentais para o surgimento e incorporação da Educação Física brasileira nos currículos escolares.

Nesse modelo de saúde, os estudos das ciências biológicas sobre o corpo, embasados por uma visão mecanicista e instrumental, visavam, com a Educação Física, um controle mais eficiente que resultasse no aumento de sua eficácia mecânica. Melhorar o funcionamento do corpo dependia de técnicas construídas com base no conhecimento biológico, conhecimento este, que atribuía à Educação Física a tarefa de construir corpos saudáveis e dóceis que permitissem uma melhor adaptação dos sujeitos ao processo produtivo, tendo como referência o conhecimento médico-científico.

No Brasil, no início do século XX:

[...] a Educação Física escolar era entendida como atividade exclusivamente prática, fato este que contribui para não diferenciá-la da instrução física militar. Certamente, também não houve uma ação teórico-prática de crítica ao quadro apontado, no sentido de desenvolver um corpo de conhecimento científico que pudesse imprimir uma identidade pedagógica à Educação física no currículo escolar (Coletivo de autores, 1992, p. 53).

No período pós Segunda Guerra, a prática de atividades físicas nas escolas públicas brasileira foi marcada pela supremacia dos esportes, que viriam se instalar

por longos períodos, cultuados de maneira mecânica e técnica, sem condição de criar, modificar ou transformar. Em resumo, a Educação Física limitava-se à mecanização dos movimentos e a ênfase na competição.

Nos dias atuais vários autores vêm discutindo a importância desta disciplina como componente curricular, buscando uma proposta pedagógica que forme sujeitos capazes de decidir com autonomia, dialogar junto à sociedade, refletir sobre sua condição humana e lutar por dignidade e condições melhores de vida. Através do movimento a Educação Física é capaz de não deixar que as tecnologias necessárias ao mundo moderno transformem o ser humano do futuro, em um ser alienado e hipotônico. A visão legal, quando confrontada com a realidade do ensino de Educação Física, apresenta-nos um paradoxo: a nossa prática pedagógica pouco tem contribuído para a compreensão dos fundamentos e formação ética.

No que diz respeito à Educação Física, o jovem ao concluir a 4ª série do Curso de Formação de Docentes, na modalidade Normal em Nível Médio, terá adquirido o saber e compreendido sua cultura corporal, atividades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções de manutenção e melhoria da saúde. O curso compõe o ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento. O aluno começa a compreender e explicar que há propriedades comuns e lida com a regularidade científica, quando submetido à atividade de pesquisa através de atividades interdisciplinares.

A influência dos esportes no sistema escolar é de tal magnitude que temos não o esporte da escola, mas sim, o esporte na escola. A Educação Física precisa buscar sua identidade como área de estudo fundamental para a compreensão e entendimento do ser humano, enquanto produtor de cultura. Um corpo em movimento é o eixo central da Educação Física, com isso, devemos analisar todos os fatores que o norteiam: a sua realidade sócio-econômica, sua cultura e atividades cotidianas. É através de atividades em grupos que a cultura corporal contribui para o respeito do ritmo individual de cada aluno e a troca de saberes entre seus colegas.

Devemos ressaltar a inclusão social de alunos portadores de deficiência à prática da Educação Física Escolar. Desta forma, a Educação Física deve ser adequada a todos, havendo concepção de valores e conscientização da comunidade escolar.

O que se deseja do aluno do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade

Normal é uma ampla compreensão e atuação das manifestações da cultura corporal e a concepção da postura corporal, muitas vezes fora de seu eixo em consequência do uso indiscriminado das tecnologias atuais. Com atividades lúdicas a Educação Física é capaz de favorecer a diminuição do stress; à melhoria da saúde, a qualidade de vidas das pessoas em todas as faixas etárias; pois o caráter lúdico das atividades físicas é de extrema importância para o bem-estar do aluno e do processo educativo em si.

Entendemos aí, a importância da disciplina na grade curricular do Curso de Formação de Docentes, pois fornece requisitos, subsídios para a autonomia do aluno; oferecendo instrumentos para uma relação mais dinâmica, vital e dialética da sociedade.

## **2. OBJETIVOS**

- Refletir sobre as informações específicas da cultura corporal, sendo capaz de discerni-las e reinterpretá-las em bases científicas, adotando uma postura autônoma, na seleção de atividades e procedimentos para a manutenção ou aquisição da saúde.
- Adotar uma postura ativa de praticante de atividades físicas, conscientes da importância das mesmas na vida do cidadão.
- Buscar informações para o seu aprofundamento teórico de forma a construir e adaptar sistemas de melhoria de suas aptidões físicas.
- Aprofundar as noções conceituais de esforço, intensidade e frequência, elevando-se à condição de planejador de suas práticas corporais.
- Atentar para o surgimento das múltiplas variações da atividade física enquanto objeto de pesquisa, área de grande interesse social e mercado de trabalho promissor.
- Valer-se do conhecimento e compreensão das diferentes manifestações da cultura corporal, reconhecendo e valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressividade.
- Identificar os limites e as possibilidades do próprio corpo de forma a poder controlar algumas de suas posturas e atividades corporais com autonomia e a

valorizá-la como recurso para melhoria de suas aptidões físicas.

- Demonstrar autonomia na elaboração de atividades corporais, assim como capacidade para discutir e modificar suas regras, reunindo elementos componentes de várias manifestações de movimento podendo estabelecer uma melhor utilização dos conhecimentos adquiridos sobre a cultura corporal para um reaproveitamento do seu tempo disponível.
- Perceber na convivência e práticas pacíficas, maneiras eficazes de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre os diferentes pontos de vista postos em debate.
- Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, potencializando e canalizando as diferenças individuais para o benefício e conquista dos objetivos por todos.
- Refletir sobre a “práxis pedagógica” no ensino da Educação Física.

### **3. CONTEÚDOS ESTRUTURANTES**

A partir de todas essas demandas, foram definidos os Conteúdos Estruturantes, como aqueles saberes (conhecimentos de grande amplitude, conceitos ou práticas) que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados basilares e fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo, constituem-se historicamente e são legitimados socialmente, por isso não são, desde sempre os mesmos.

Assim sendo, optou-se por contemplar diferentes conteúdos estruturantes para o Ensino Fundamental e para o Curso de Formação de Docentes em Nível Médio, tendo como princípio básico o reconhecimento das características de seus alunos, considerando as diferentes experiências com o conhecimento sistematizado. Enquanto o aluno do Ensino Fundamental começa a estabelecer uma relação mais evidente com sua expressividade corporal, o que implica um reconhecimento de seu corpo e suas diferentes possibilidades de manifestá-lo, o aluno do Curso de Formação de Docentes em Nível Médio, já possui condições de manter relações entre essa expressividade com os diversos problemas que envolvem a sociedade e seus conteúdos estruturantes.

Logo, o conteúdo estruturante adotado para o Ensino Fundamental, é “ A Expressividade Corporal” que, através dos conteúdos específicos, permitem aflorar as diferentes manifestações corporais que se tornam essenciais quando a educação do corpo, nesta fase, se constitui como alicerce do projeto educativo. Para o Curso de Formação de Docentes em Nível Médio, os conteúdos estruturantes adotados foram: Ginástica; Esporte; Dança; Lutas e Jogos. Estes conteúdos estruturam o projeto educativo justamente devido à capacidade de abstração de seus alunos, e, também, à quase completa construção de sua expressividade corporal.

Como exemplo, o professor do Ensino Fundamental ao trabalhar a expressividade corporal manifestada em práticas esportivas, pode discutir como é tratado o corpo masculino e o feminino nesta prática, que expressões este corpo manifesta, reservando diferentes formas de comunicação por meio da corporalidade. O professor do Curso de Formação de Docentes em Nível Médio, por sua vez, ao trabalhar o conteúdo estruturante esporte, enfatizará os determinantes histórico-sociais que o mantiveram como expressão de disputas ideológicas, ao se aplicar a técnica como única possibilidade de fruição, sem considerar a possibilidade de recriação.

### **3.1 - Aspectos históricos da Disciplina de Educação Física**

Texto de apresentação da Disciplina nesta proposta.

### **3.2 -Esportes**

O esporte individual e coletivo deve ser tratado como desenvolvimento prático e **fenômeno social**. A sociedade atual, através de suas várias manifestações culturais e da informação de massas requer a participação das pessoas em atividades coletivas organizadas. O esporte, em suas várias manifestações e abordagens, pode contribuir para o aprimoramento desta integração.

Assim, deve ser abordado, tanto como prática, quanto como objeto de estudo e reflexões que estão destacadas a seguir, possibilitando ao aluno do curso, mais do que praticá-lo, realizar uma leitura crítica das relações sociais que se constituem na sociedade e se manifestam nas práticas esportivas.

A **profissionalização esportiva** também expressa seus significados e

sentidos e deve ser analisada criticamente, no que se refere às conseqüências dos contratos de trabalho que levam à migração e a desterritorialização prematura de meninos e meninas; às exigências de esforço e resistência física, levados a limites extremos; à exacerbação da competitividade, etc.

Propiciar aos alunos o **direito e o acesso à prática esportiva**, adaptando o esporte à realidade escolar, deve ser ação cotidiana dos professores da rede pública. Os valores que privilegiem o coletivo em detrimento do individual pressupõem o compromisso com a solidariedade e respeito humano, a compreensão de que jogo se faz a dois, e de que é diferente jogar com o companheiro e jogar contra o adversário (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 71).

### **3. 3 - Jogos**

Os jogos são importantes no desenvolvimento do ser humano, uma vez que, ainda na infância, possibilitam a compreensão da realidade através do imaginário e servem ao reconhecimento das relações que o cercam.

No decorrer da vida, quando os conhecimentos vão sendo apreendidos e relacionados entre si, o aumento da complexidade dos jogos e das brincadeiras demandam ações, também mais complexas, que requerem raciocínio lógico, socialização, expressão corporal, dramatização, senso de equipe como resgate e potencialização de valores e como possibilidade de recriação.

A pluralidade de possibilidades pode ampliar a percepção de maneiras diferenciadas de interpretação da realidade intensificando a curiosidade, o interesse e a intervenção daqueles que estão envolvidos na realização de diferentes brincadeiras, pois quando brincamos aprendemos a nos mover entre a liberdade e os limites, os nossos e os estabelecidos pelo grupo no qual nos inserimos.

Para o Curso de Formação de Docentes em Nível Médio, o jogo, além de seu aspecto lúdico, contribui na discussão a respeito das regras, reconhecendo as possibilidades de ação e organização coletiva. As aulas de Educação Física devem contemplar as mais variadas formas de jogo, onde as relações sociais sejam evidenciadas sem que ocorra a subordinação de um sobre os outros, a exemplo dos jogos cooperativos. Desse modo, torna-se interessante o reconhecimento das formas particulares que o brinquedo e a brincadeira tomam em distintos contextos em momentos históricos, cabendo à escola valorizar pedagogicamente os jogos oriundos das culturas locais e regionais que identificam determinada sociedade.

### **3.4 - Ginástica**

A prática da ginástica, na escola, depara-se com dificuldades relacionadas, principalmente, à escassez de materiais e à concepção que a tem fundamentado. Esta concepção é aquela divulgada amplamente pela mídia, que faz a apologia do culto ao corpo, ditando padrões estéticos. É preciso dar novo contexto a esta manifestação da cultura corporal. A ginástica deve dar condições ao aluno de reconhecer as possibilidades de seu corpo, afastando-se da ginástica meramente competitiva, com movimentos obrigatórios, presos à perspectiva técnica dos exercícios repetitivos.

Cabe lembrar que uma profunda discussão sobre a ginástica laboral deva ser feita com o intuito de esclarecer os alunos sobre os interesses reais das empresas que se utilizam desta forma de atividade física, para que o rendimento laboral seja cada vez maior. Se pensarmos na relação entre a formação do trabalhador, seu corpo e a atividade laboral, daí decorrente, fica evidente o processo de domesticação pelo qual o corpo do trabalhador tem sido submetido. De acordo com NOZAKI (2004) a Educação Física cumpriu importante papel na preparação do novo trabalhador que surgia sob o sistema fordista de produção, preparando a força de trabalho com vistas a aumentar os lucros da empresa capitalista. Assim sendo, a ginástica foi importante manifestação, por vincular o corpo aos objetivos de domesticação e regulação impostos pelo capital.

É importante entender, ainda, que a ginástica compreende uma gama de possibilidades, desde a ginástica imitativa de animais, ginástica geral, até as esportivizadas: ginástica olímpica e rítmica.

O aluno do Curso de Formação de Docentes em Nível Médio deve reconhecer estas possibilidades. No entanto, deve-se considerar a participação de todos, a criação espontânea de movimentos e coreografias. Os espaços para a prática da ginástica podem ser locais livres como pátios, campos, bosques. O material pode ser improvisado, de acordo com a realidade e a *performance* não deve ser o objetivo final da prática.

### **3.5 - Lutas**

Trabalhar com as lutas no interior da escola deve se constituir num momento onde os alunos do Curso de Formação de Docentes em Nível Médio, possam



explorar suas potencialidades, a partir das mais variadas formas de conhecimento da cultura humana, historicamente produzida e repletas de simbologias. As chamadas artes marciais, possuem características bastante distintas das lutas ocidentais. Nas lutas orientais, a grande ênfase dada é para a busca da felicidade interior, a realização plena do espírito. (Cardoso *et. all.*, 2005) Para as lutas ocidentais, o principal objetivo está na dominação do adversário, a vitória em qualquer competição. (*ibidem*, 2005).

O processo de escolarização desta atividade pode ser um caminho para o esclarecimento dos propósitos aos quais servem as lutas, inclusive apontando as transformações pelas quais passaram ao longo dos anos, distanciando-se, em grande parte, da sua finalidade inicial ligadas as técnicas de ataque e defesa, com o intuito de auto-proteção e em combates militares.

### **3.6 - Dança**

A dança pode refletir os diversos aspectos culturais dos povos e pode ser abordada sob inúmeras possibilidades, seja como manifestação expressiva do corpo através das danças típicas nacionais e regionais, ou aquelas voltadas à composição técnica, ambas as abordagens considerando o ponto de vista cultural, a contribuição para a saúde e a manifestação social.

Uma dança que retratada bem as questões culturais, segundo FIAMONCINI e SARAIVA (2003) é a afro-brasileira. Essa dança é composta por ricos elementos, provindas das manifestações que retomam toda a cultura milenar de aldeias e tribos africanas. A espiritualidade é presente, principalmente no momento em que se observa o culto aos orixás. A dança se faz presente para incorporar os orixás invocados, estes apresentam comportamentos semelhantes aos seres humanos e geralmente estão associados a elementos da natureza, como a água, o ar, a terra e o fogo. O ritmo caracteriza-se por uma batida forte, com utilização de tambores, atabaques e outros elementos de percussão.

Na escola, devem-se ofertar as mais diversas modalidades de dança, privilegiando a experiência de maneira livre e espontânea. A técnica deve servir como instrumental, para possibilitar a recriação coreográfica coletiva a partir de tematizações, de acordo com as necessidades da realidade. Como exemplo, é possível problematizar a erotização que algumas formas de dança assumiram, com a finalidade de tornarem-se um produto com ampla divulgação e aceitação por parte

do público jovem. Num segundo exemplo, o professor poderá trabalhar com a dança desvelando de que forma o *funk* se constituiu historicamente e vem se constituindo ainda hoje. Poderá, também, resgatar com os alunos o que entendem por funk, quais suas principais características, quais suas diferentes vertentes. O professor terá possibilidade de reconstruir, em conjunto com os alunos, coreografias que representem o funk como manifestação da cultura corporal, um conhecimento historicamente construído, que é reflexo de inúmeros fatores da sociedade.

### **3.7 - Elementos Articuladores**

A partir dos conteúdos específicos de Educação Física, Esportes; Jogos, brinquedos e brincadeiras; ginástica; dança, apontam-se alguns elementos articuladores que integram e interligam as práticas corporais, visando um maior aprofundamento e diálogo com as diferentes expressões do corpo. Ganham destaque nestas diretrizes: O corpo que brinca e aprende: manifestações lúdicas; desenvolvimento corporal e construção da saúde; o corpo no mundo do trabalho.

A DESPORTIVIZAÇÃO busca discutir como se deu este processo nas diversas práticas corporais, bem como os motivos que a influenciaram.

A MÍDIA deve ser abordada de forma a problematizar a utilização das práticas corporais transformando-as em espetáculo, dando-lhes, a partir daí, novos valores, sentidos e significados. O processo de alienação, resultante do modo capitalista de produção, pode ser discutido sob o ponto de vista consumista, diariamente apresentados nos meios de comunicação pela promoção e divulgação de produtos esportivos.

Como estratégia para análise crítica por parte dos alunos, pode-se utilizar de artigos de jornais, artigos de revistas, filmes, documentários para compreender a lógica mercantilista do esporte espetáculo.

A SAÚDE pode ser abordada de diferentes maneiras, considerando, não apenas as questões relacionadas ao corpo em sua forma individualizada, mas também em todos seus aspectos, sobretudo aqueles relacionados ao meio social em que está inserido: ex. nutrição: entender quais são as necessidades diárias de ingestão de carboidratos, de lipídios, de proteínas, de vitaminas e de aminoácidos. Outra questão importante refere-se a utilização destes nutrientes pelo organismo, através do processo metabólico durante a realização de uma determinada prática corporal.

Aspectos anatomo-fisiológicos da prática corporal: conhecer o funcionamento do próprio corpo, identificando seus limites por meio da relação entre prática corporal e condicionamento físico; propor avaliação física e seus protocolos, com objetivo de que os alunos se apropriem destes conhecimentos.

Lesões e primeiros socorros: apontar as lesões mais freqüentes ocorridas nas práticas corporais, e como tratá-las através de noções de primeiros socorros emergenciais. Quais são as conseqüências/seqüelas do treinamento de alto nível no corpo dos atletas.

Doping: quais as influências das condições econômicas, sociais, políticas e históricas na utilização de substâncias ilícitas por atletas e não atletas inseridos, atualmente, numa sociedade pautada no modo de produção capitalista; quais são os motivos e valores que os levam a fazer uso de esteróides anabolizantes; quais são suas conseqüências no decorrer de sua utilização.

O CORPO deve ser tratado a partir de uma visão que não o fragmente, apresentando uma visão dualista. É preciso discuti-lo a partir de uma visão ampliada que insira propostas de trabalho que considerem as diversas manifestações culturais. Pode-se também discutir modelos de corpos “construídos” hegemonicamente e determinados como referencial de beleza. Tal discussão tem como finalidade, demonstrar que esse corpo pertence a determinado período histórico e que em outros momentos apresentavam valores distintos.

A TÁTICA E A TÉCNICA permitem demonstrar a influência sofrida por diversos aspectos da esfera social no uso das técnicas, táticas, relacionando tais influências à condicionantes históricos, determinados social e culturalmente. É importante reforçar que os aspectos técnicos e táticos devem ser apenas mais um dos objetivos traçados ao longo da prática pedagógica. Deve-se contemplar o universo técnico e tático dos esportes, das lutas, da dança e da ginástica e sua transitoriedade de modo que os alunos possam recriar técnicas próprias para a execução dos mais variados movimentos.

O LAZER, para a disciplina de Educação Física, deve ter como objetivo, também, as experiências significativas no tempo e espaço de lazer. Este tema precisa ser desenvolvido nas aulas de maneira que o aluno possa entender as diferentes formas em que o lazer pode estar presente na vida de cada um, propiciando, assim, subsídios para que ele mesmo possa escolher de que maneira e com quais atividades deseja ocupar seu tempo livre.

A DIVERSIDADE (étnico-racial, sexual, indígena, alunos com necessidades educacionais especiais) possibilita a discussão de questões sociais, a partir dos conteúdos estruturantes da cultura corporal, durante as aulas de Educação Física. Nesse sentido faz-se necessário abordar pontos importantes como estabelece a Lei 10.639/03 que torna obrigatória a inclusão, em todos os currículos, da História e Cultura Afro-Brasileira levando-se em consideração a participação dos negros na constituição do país bem como sua contribuição cultural, neste caso, para a Educação Física.

Também questões relativas ao gênero, sexualidade, sexismo e outras formas de preconceito devem permear as abordagens das aulas, num processo de discussão que permita aos alunos e alunas do Curso de Formação de Docentes em Nível Médio, a reconstrução de conceitos e atitudes que valorizem a condição humana em sua totalidade, levando-se em conta o outro, o diferente, o exótico, o distante, não como objeto, mas como ser humano.

Os conteúdos que compõem as Orientações Curriculares para a disciplina de Educação Física devem contemplar uma série de especificações. Deve ser constituído de saberes que identificam o campo de estudos desta disciplina e que, a partir de seus desdobramentos em conteúdos pontuais, garantem a abordagem de seu objeto de estudo/ensino, em sua totalidade e complexidade. A ação pedagógica da Educação Física deve estimular a reflexão sobre o acervo de formas e representações do mundo que o homem tem produzido, exteriorizadas pela expressão corporal através dos jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, teatro, entre outros. O direito e o acesso à prática esportiva devem ser propiciados aos alunos adaptando o esporte à realidade escolar.

Os conteúdos estruturantes possibilitam a abordagem das diversas manifestações corporais que foram se constituindo ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade.

As discussões e as práticas fundamentadas na Cultura Corporal possibilitam a problematização de questões importantes para o desenvolvimento crítico do aluno e a desnaturalização de alguns conceitos como, por exemplo, o de que a competitividade individualista, dos tempos atuais, é inata ao ser humano.

O ser humano é entendido, aqui, como social, histórico, inacabado e, portanto, em constante transformação. Essa compreensão exige da Educação Física uma abordagem teórica que contextualize as práticas corporais, relacionando-as aos

interesses políticos, econômicos, sociais e culturais que as constituíram.

Na sociedade capitalista, as práticas corporais têm a função de preparar o futuro trabalhador para o mercado de trabalho. Assim, a competição e superação de dificuldades baseiam-se no princípio da individualidade. A organização coletiva e solidária é relegada a um segundo plano.

A cultura Corporal, com fundamento para o estudo e o ensino da Educação Física, possibilita a análise crítica das mais diversas práticas corporais, não restringindo o conhecimento da disciplina somente aos aspectos técnicos e táticos dos Conteúdos estruturantes.

#### **4. CONTEÚDOS ORGANIZADOS POR SÉRIE**

##### **1ª Série**

Aspectos Históricos da disciplina

##### **Benefícios da Educação Física:**

- Anatomia.
- Fisiologia.
- Biologia.

##### **Primeiros Socorros e Higiene.**

##### **Prevenção e Controle do Excesso de Peso Corporal.**

##### **Qualidade de Vida.**

##### **Ginástica:**

- Aquecimento.
- Alongamento.
- Relaxamento.

##### **Jogos:**

- Competitivos.
- Cooperativos e/ou Recreativos.
- Desportivos - basquetebol, voleibol, futsal e handebol.

##### **Jogos Lúdicos e Pedagógicos:**

- Jogos afro-descendentes.
- Xadrez: convencional e *on line*.
- Tênis de Mesa.

##### **Atividades Ritmadas:**

- Danças: folclóricas e populares.
- Danças afro-descendentes.
- Expressão Corporal.

**Teatro:**

**Atividades de lazer e recreação.**

**2ª série**

**Benefícios da Educação Física:**

- Anatomia.
- Fisiologia.
- Biologia.

**Primeiros Socorros e Higiene.**

**Prevenção e Controle do Excesso de Peso**

**Corporal. Qualidade de Vida.**

**Ginástica:**

- Laboral e Funcional.

**Jogos:**

- Competitivos.
- Cooperativos e/ou Recreativos.
- Desportivos - basquetebol, voleibol, futsal e handebol.

**Jogos Lúdicos e Pedagógicos:**

- Jogos afro-descendentes.
- Xadrez: convencional e *on line*.
- Tênis de Mesa.

**Atividades Ritmadas:**

- Danças: folclóricas e populares.
- Dança moderna e contemporânea.
- Danças afro-descendentes .
- Expressão Corporal.

**Teatro e Música.**

**Atividades de lazer e recreação.**

### **3ª série**

#### **Benefícios da Educação Física:**

- Anatomia.
- Fisiologia.
- Biologia.

#### **Primeiros Socorros e Higiene.**

#### **Prevenção e Controle do Excesso de Peso**

#### **Corporal. Qualidade de Vida.**

#### **Ginástica:**

- Laboral e Funcional.

#### **Jogos:**

- Competitivos.
- Cooperativos e/ou Recreativos.
- Desportivos - basquetebol, voleibol, futsal e handebol.

#### **Jogos Lúdicos e Pedagógicos:**

- Jogos afro-descendentes.
- Xadrez: convencional e *on line*.
- Tênis de Mesa.

#### **Atividades Ritmadas:**

- Danças: folclóricas e populares.
- Dança moderna e contemporânea.
- Danças afro-descendentes.
- Expressão Corporal.

#### **Teatro e Música.**

- Atividades de lazer e recreação.

### **4ª série**

#### **Benefícios da Educação física:**

- no dia-a-dia;
- na saúde.

#### **Qualidade de**

#### **Vida: Ginástica:**

- Formativa
- Corretiva
- De compensação
- De manutenção

**Jogos:**

- Competitivos
- Cooperativos e/ou recreativos
- Desportivos – basquetebol, voleibol, futsal e handebol
- Jogos sensoriais
- Jogos motores
- Jogos de raciocínio
- Jogos lúdicos e pedagógicos:

Xadrez

Dama

Trilha

Dominó

Tênis de mesa

Afro-descendentes

**Atividades ritmadas**

- Danças – folclóricas, populares, moderna, contemporânea
- Expressão Corporal
- Música
- Teatro

**Atividades de lazer e recreação**

## **5. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO**

No Curso de Formação de Docentes em Nível Médio é de se esperar que os alunos já tenham incorporado o gosto pela Educação Física na sua rotina escolar, atuando com maior independência e dominando uma série de conhecimentos. Os alunos já têm uma gama de conhecimentos comum a todos, podem compreender as



regras dos jogos com maior clareza e tem autonomia para se organizar. Deste modo, podem aprofundar e também fazer uma abordagem mais complexa daquilo que sabem sobre os jogos, brincadeiras, esportes, danças, ginásticas e etc.

Os pressupostos metodológicos apontam para uma estratégia, a problematização, que coloca em evidência o conhecimento construído a partir do senso comum, apresentando diversas alternativas rumo a reelaboração do conhecimento, tendo o professor o papel central neste processo. A metodologia adequada é aquela que interage com o conteúdo e coloca o professor como mediador no processo de conhecimento e favorece a discussão das dificuldades e/ou das sugestões para superá-las. Professor e aluno são seres que se constroem na busca constante de conhecimento, por isso, juntos, devem refletir suas ações para avançar na compreensão de fatos e acontecimentos próximos ou remotos.

A ação pedagógica do professor pode ser realizada numa ótica crítica, pois além de proporcionar a apropriação de conhecimentos, oportunizará a produção de novos conhecimentos, construindo-se, dessa forma, em um conhecimento do aluno. Uma vez considerando as experiências do educando, o professor pode trazer novos conteúdos, desafiando o aluno, despertar seu interesse, dando a esse conteúdo um primeiro significado.

A compreensão das regras e a autonomia para a organização das atividades permitem ainda que os aspectos estratégicos dos jogos passem a fazer parte dos problemas a serem resolvidos pelo grupo e, nesse sentido, o professor pode interromper os jogos em determinados momentos, solicitando uma reflexão e uma conversa sobre qual estratégia mais adequada para cada situação, auxiliando assim para que os novos aspectos tornem-se observáveis.

O grau de complexidade e dificuldade dos movimentos são aumentados, e os desafios que visem um desenvolvimento mais próximo daquele requerido nas atividades corporais socialmente, são construídos. Em relação à utilização do espaço e a organização das atividades, deve-se lançar mão de divisões em grupo, alternando-as com situações coletivas de toda a classe.

Sendo o aluno o ponto referencial e estrutural de todos os componentes curriculares, e sendo que este aluno é um corpo que se movimenta, que pode ser conhecido e dominado em suas estruturas corporais, não conseguirá se localizar em um espaço geográfico como requer a geografia; não conseguirá se situar na

contemporaneidade e interpretar o passado como é solicitado a ele pela história; não conseguirá efetivar a sua necessária participação sócio-interacionista na matemática, na língua portuguesa e na ciência se for um corpo fragmentado.

Tendo o corpo como referencial da ação pedagógica é necessário compreendê-lo sob este prisma, pois só assim, o professor pode efetivar um trabalho estruturado na consciência crítica, identificando o corpo que necessitamos ter ou pretendemos ser.

É importante o professor trabalhar com o aluno os elementos e situações que fazem parte do seu meio cultural e social. É significativo, como foi transformado, porque e o que ocasionaram as transformações, possibilitando assim ao aluno, perceber que ele vive em um determinado tempo e espaço social, conscientizando-se de seu corpo e suas relações.

Ao final deste processo, pretende-se que o aluno retorne à prática social, com um salto qualitativo decorrente da formação da consciência crítica e da estruturação do saber escolar, buscando novos caminhos.

## **6. AVALIAÇÃO**

Entendendo a avaliação como sendo um processo contínuo, participativo, descentralizador e fomentador da compreensão do ser humano em sua totalidade, podemos dizer que ela representa o instrumento de reflexão, de diagnose, de realimentação e de pontos de partida para uma ação voltada para o homem concreto.

A avaliação deve estar em sintonia direta com os princípios, conteúdos e objetivos, que expressam por sua vez, uma concepção de Educação Física numa perspectiva histórico-crítica, visando a fornecer ao corpo docente da escola, informações que permitam compreender melhor cada aluno e entendê-lo nas suas relações.

Um aspecto importante é o entendimento da avaliação do aluno sendo um processo e não um produto, pois a avaliação em Educação Física, seja qual for o instrumento adotado, apresenta inúmeras limitações. O instrumento quantitativo não dá conta da avaliação da atividade humana sem o auxílio do instrumento qualitativo. Este por sua vez, carece de objetividade para se completar. Avaliar um gesto final

depende muito do poder de análise do professor e do quanto ele conhece sobre o desenvolvimento do homem, seu comportamento e suas implicações.

Devemos mudar a ênfase dada na avaliação do "ser capaz de" para "o que o fez ser capaz de". Ao propormos uma concepção de Educação Física voltada para o homem nas suas relações e interações e, ainda, apontando para um horizonte de mudanças e transformações caracterizadas pela sua relatividade histórica, estamos visando a formação de uma consciência corporal, de forma a dotar o aluno de condições que lhe permita exercer a cidadania plena.

Consciência corporal esta que implica não só no conhecimento do seu próprio corpo e, a partir daí na tomada de consciência de sua individualidade, identidade própria e corporeidade, mas também vinculados ao conhecimento da historicidade desse corpo e de seus determinantes, para que de posse desta consciência possa participar e interferir criticamente em sua realidade.

Esta proposta visa, portanto, o desenvolvimento do movimento humano e da cultura corporal, traduzidos no reconhecimento da importância da atividade física autônoma; na incorporação da atividade corporal à vida cotidiana; no resgate do movimento como forma de expressão; na descoberta dos limites e possibilidades de seu próprio corpo; na aquisição do conhecimento proposto pela disciplina; no desenvolvimento de sua sociabilidade e ludicidade; na interpretação dos fenômenos culturais produzidos historicamente nas diversas sociedades: o esporte, a dança, as atividades corporais alternativas, o lazer, e outros; na valorização da cultura de movimento; no relacionamento com os elementos da cultura corporal com a saúde e a qualidade de vida.

Sendo assim, entendemos que a avaliação deve refletir o conjunto de ações pedagógicas realizadas ao longo do ano letivo, deve ser verdadeiramente educativa, estar sempre voltada para conseguir a compreensão, interpretação crítica e interferência na realidade que o cerca, observando os avanços e dificuldades a fim de superar os obstáculos.

A partir da avaliação diagnóstica, tanto professor quanto os alunos poderão revisitar o processo desenvolvido até então para identificar lacunas no processo de ensino e aprendizagem, bem como planejar e propor outros encaminhamentos que visem a superação das dificuldades constatadas.

Será um processo contínuo, permanente e cumulativo, onde o professor estará organizando e reorganizando o seu trabalho tendo no horizonte as diversas

manifestações corporais, evidenciadas nas formas da ginástica, do esporte, dos jogos, da dança e das lutas, levando os alunos a refletirem e a se posicionarem criticamente com o intuito de construir uma suposta relação com o mundo.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNAIZ, S. P.; COLS A. **Psicomotricidade na escola: uma prática preventiva e educativa**. São Paulo: Artmed, 2003.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedes**, v. 19, n. 48, ago. 1999.

BRUHNS, H. T. O jogo nas diferentes perspectivas teóricas. **Revista Motrivivência**, Ijuí: Unijuí, v. 8, n. 9, dez. 1996.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1991.

### **CARTA INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DO DESPORTO DA UNESCO.**

CASTELANI FILHO, L. **Política educacional e a educação física**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo. Cortez, 1992.

DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas. Autores Associados, 2004.

ESCOBAR, M. O. Cultura corporal na escola: tarefas da educação física. **Revista Motrivivência**, Ijuí, n. 8, p. 91-100, 1995.

FALCÃO, J. L. C. C. In: KUNZ, E. **Didática da educação física 1**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2004.

FREIRE, J. B. **Educação física de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1999.

HUIZINGA, J. L. **O Jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

- KUNZ, E. (org.). **Didática da educação física**. Ijuí: Unijuí, 2003. v. 2.
- \_\_\_\_\_. **Didática da educação física**. Ijuí: Unijuí, 2003. v. 3
- \_\_\_\_\_. **Transformação didático pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2003.
- LE BOULCH, J. **Educação pelo Movimento**: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.
- MORAIS, A. C. Um pouco de memória da educação física no ensino médio. In.: **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2004.
- OLIVEIRA, M. A T. Educação física escolar: formação ou pseudo formação? **Revista Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 16, p. 11-26, 2000.
- OLIVIERA, S. A. **Reinventando o esporte**: possibilidades da prática pedagógica. Campinas: Autores Associados/ Chancela CBCE, 2001.
- TANI. G.; MANOEL, E de J. Esporte, educação física e educação física escolar. In.: GAYA, A.; MARQUES, A.; TANI G. (org.). **Desporto para crianças e jovens**: razões e finalidades. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2004

# MATEMÁTICA

## 1. APRESENTAÇÃO GERAL DA DISCIPLINA

Em todos os lugares do mundo, independentemente de raças, credos ou sistemas políticos, desde os primeiros anos de escolaridade, a matemática faz parte dos currículos escolares, ao lado da linguagem natural, como uma disciplina básica. Parece haver um consenso com relação ao fato de que seu ensino é indispensável e sem ele é como se a alfabetização não se tivesse completado.

Nilson José Machado (1994)

O ensino de Matemática está presente desde o início da escolaridade e por todo o ensino básico. Quando verificamos, porém, os resultados das avaliações externas e o interesse que os alunos têm nessa disciplina, nos surpreendemos com um quadro diverso e, muitas vezes assustador. Muitos são os motivos que traduzem o quadro atual da disciplina de Matemática, inclusive o entendimento de que essa disciplina vem a ser uma teorização descolada da realidade. Uma das grandes dificuldades no ensino da Matemática é a linguagem que precisa ser utilizada. Muitas vezes percebemos que os alunos compreendem a “idéia” mas não são capazes de manipular a linguagem. Outras vezes, o que é pior, manipulam a linguagem de forma automática sem apreender seu significado.

Do latim *Mathematica*, derivado do grego *Mathématike*, “*Matemática*” significa “aquilo que se pode aprender”. A palavra grega *mathema* quer dizer aprendizagem. Não é simples dar uma idéia do que vem a ser a “Matemática” e os

dicionários dão definições bastante diversas. Uma possibilidade é considerá-la como uma ciência que estuda quantidades e formas. Pode-se acrescentar que Matemática é uma linguagem, isto é, uma maneira de representar e falar ou escrever sobre quantidades e formas. A Matemática tem vários ramos como, por exemplo, a aritmética, a álgebra, a geometria, as medidas, a estatística. Pode-se dizer que a Matemática está envolvida com as relações entre os números, as formas, as grandezas e as operações realizadas com as grandezas. No universo da Matemática, “grandezas” é tudo que se é suscetível de aumento ou diminuição: é o que se pode comparar ou medir.

A ação intencional do homem sobre a realidade tem raízes na necessidade, seja ela de natureza social, econômica, afetiva, cultural, etc. e proporciona a elaboração de construções mentais que podem desencadear novas ações, numa relação dialética entre teoria e prática.

A história da Matemática é um instrumento que possibilita perceber o papel dessa disciplina “*na vida humana em diferentes épocas e na capacidade humana de transformar o meio*” e revela um período de atividade prática com os egípcios e os babilônicos, seguido, na Grécia, por uma fase de grande sistematização, que atinge seu auge com a teoria dos Elementos, de Euclides. Entre os Hindus e os árabes, houve uma outra característica no desenvolvimento dessa ciência. Esses povos não trabalhavam e forma axiomática como os gregos, e desenvolveram interessantes resultados, em especial na Álgebra.

Mais tarde com Descartes, Leibniz e Newton entre outros, o conhecimento matemático alcança um novo período de sistematização que contribuiu para uma fase de grande progresso científico, trazendo, como conseqüência, um acúmulo de resultados práticos e críticos dos fundamentos.

Surgem, com Lobachevsky , Riemann, Bolyai e Gauss, as primeiras sistematizações das geometrias não euclidianas, as quais se destacam por terem sido utilizadas por Einstein, na Teoria da Relatividade. A dicotomia histórica entre o abstrato e o concreto fez prevalecer, neste período, o uso excessivo dos valores formais, o que acabou inspirando os estudiosos a apresentarem a Matemática como uma verdade irrefutável.

Essa concepção vem permeando o ensino de Matemática desde o início do século XX, desencadeando alguns movimentos que ocorreram nas últimas décadas do século XX, como o escolanovismo, construtivismo e as tendências críticas e

sócios-culturalistas, que procuraram dar outros rumos ao ensino da Matemática – não foram bem sucedidos, pois ainda encontramos, na prática pedagógica, uma visão extremamente formal da disciplina.

Deste modo entendemos que, “...por trás de cada modo de ensinar, esconde-se uma particular concepção de aprendizagem, de ensino, de Matemática e de Educação. O modo de ensinar sofre influência também dos valores e das finalidades que o professor atribui ao ensino da Matemática, da forma como concebe a relação professor-aluno e, além disso, da visão que tem de mundo, de sociedade e de homem. (FIORENTINI, 1995, p.4).

Devido a isso, justifica-se a análise de alguns modos de conceber o ensino da Matemática no Brasil, ao longo da história, pois ao se compreenderem as diferentes visões, que sua vez são construídas a partir de determinantes sociopolíticos e ideológicos, compreende-se o que acontece dentro das escolas:

...a escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade que, por sua vez, apresenta -se constituídas por classes sociais com interesses antagônicos (...). Fica claro, portanto, que o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam os conteúdos escolares, ou escolhem as técnicas de ensino e avaliação, tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente. (LIBÂNEO apud FIORENTINI, 1995, P.4).

Até o final da década de 50 predominava as chamadas Matemáticas Clássicas, caracterizadas por uma ênfase ao modelo euclidiano, com o ensino expositivo, centrado no professor. Ao estudante cabia apenas copiar, repetir, memorizar e devolver, nos momentos de avaliação, aquilo que tinha recebido anteriormente.

Nesta década, a Matemática Clássica sofre oposição da chamada Pedagogia Ativa, conhecida como movimento escolanovista, que propunha o deslocamento do intelecto para os sentimentos; do aspecto lógico para o psicológico; da disciplina para o espontaneísmo; do diretivismo para o não-diretivismos; da quantidade para a qualidade; transformando o estudante no centro do processo de aprendizagem. E a idéia, inspirada por Piaget, do aprender a aprender. Recebem inúmeras críticas, entre elas ao espontaneísmo do ensino, ao fato de parecerem abrir mão dos conteúdos tradicionais.

O escolanovismo, da mesma forma que a escola clássica, considera que as idéias matemáticas são obtidas através da descoberta. Entretanto, enquanto para a



tendência tradicional a descoberta se dava num mundo ideal, platônico, no escolanovismo a descobertas ocorrem no mundo em que vivemos.

Uma outra visão da concepção formalista – que é denominada por FIORENTINI (1995) formalista moderna – se desenvolveu sob a influência dos trabalhos do grupo Bourbaki (França), centrados na reorganização da Matemática mediante a introdução de elementos unificadores, a saber: teoria dos conjuntos, estruturas algébricas, relações e funções. No campo educacional, essa orientação que deu sustentação ao movimento conhecido como Movimento da Matemática Moderna, se propunha introduzir no ensino o espírito da Matemática contemporânea.

Com uma grande mobilização após 1950, promovida por vários congressos de ensino da Matemática, o Brasil aderiu a esse movimento (Matemática Moderna), o qual se deu em nível internacional e em função da expansão industrial impulsionada pela necessidade de reconstrução pós-guerra, ou seja, a reforma do ensino da Matemática surgiu para atender a uma política de formação a serviço da modernização econômica.

O movimento da Matemática Moderna promoveu de certa forma, o retorno ao formalismo matemático, enfatizando o uso preciso da linguagem matemática, o rigor e os aspectos estruturais e lógicos da mesma.

De um modo geral o ensino volta a centrar-se no professor, de forma autoritária, através de exposições e demonstrações, cabendo aos alunos a mera reprodução do que foi exposto pelo mesmo. A diferença entre o formalismo promovido pela Matemática Clássica, e o promovido pela Matemática Moderna, está no fato de que enquanto aquele enfatizava o encadeamento lógico do raciocínio matemático, este procura os desdobramentos lógico-estruturais das idéias matemáticas.

No contexto da ditadura militar, a tendência tecnicista foi implantada, com a reforma pela lei 5692/71, e tornou-se a tendência pedagógica oficial, atendendo às exigências do sistema de produção capitalista. Os modelos funcionalistas, utilitaristas e racionalistas que enfatizavam as técnicas, a instrução e a aprendizagem, consistiam na fixação de conceitos ou princípios, com a finalidade de desenvolver habilidades através de jogos e memorização que intencionavam o estudante à resolução de exercícios ou de problemas-padrão.

Em oposição à tendência tecnicista, surgiu o Construtivismo, pautado na

epistemologia genética de Piaget, quando ocorreu uma releitura de seus trabalhos, desvencilhando-se da leitura realizada anteriormente pelos escolanovistas. No construtivismo, a Matemática é vista como construção humana, constituída por estruturas e relações entre formas e grandezas reais e possíveis, portanto um processo. Para essa tendência, o conhecimento matemático resulta de uma ação interativa e reflexiva do homem com o meio em que vive.

Nesse sentido, a tendência histórico-crítica considera que o estudante aprende quando atribui sentido e significado aos conteúdos da Matemática, podendo discutir, justificar e estabelecer relações sobre as idéias matemáticas. Não apresenta proposições e conceitos rígidos, representa uma postura crítica e reflexiva diante das necessidades sociais.

O ensino da Matemática vive hoje um paradoxo. Ao mesmo tempo em que a sociedade pleiteia e justifica a sua presença de uma forma marcante nos currículos escolares percebe-se que a maioria dos conteúdos ensinados nos bancos escolares é considerada desinteressante e inútil, por não estar vinculado diretamente à realidade social. D'AMBRÓSIO (1993) afirma que há algo de errado com a Matemática que estamos ensinando e o conteúdo que tentamos passar adiante através dos sistemas escolares é obsoleto. Isso significa que muito pouco do que se ensina e se aprende em sala de aula é, de fato, utilizado ou aplicado pelo aluno no seu dia a dia. E, também, que frente ao avanço tecnológico, principalmente voltado à área da informática, as atividades propostas em sala de aula tornam-se, a cada dia que passa, menos atrativas e interessantes. Pode ser que parte deste problema se deva ao fato que, tradicionalmente, o ensino da matemática na escola básica tem se caracterizado como um discurso preocupado excessivamente com o desenvolvimento precoce de uma linguagem simbólica, destituída de significação e sem relação com o seu conhecimento anterior.

Não se trata de negar o valor do simbolismo na Matemática, mas de negar a forma como é apresentado, resgatando na prática docente, a relação dialética existente entre forma e conteúdo.

Uma tentativa de rompimento com esse modo de conceber a Matemática e a prática pedagógica implica na proposição de metodologias que possibilitem ao aluno a compreensão de conceitos, dando-lhes significados e condição de estabelecerem relações com experiências anteriormente vivenciadas. Implica, portanto, a construção de conhecimentos com a intenção de solucionar problemas,

respondendo às exigências do contexto em que está inserido e não apenas às expectativas do professor. Trata-se de pensar as bases teórico-metodológicas sobre as quais se sustentará a implementação de um processo de ensino, voltado para a construção dos conceitos e significados em Matemática.

A Ciência pode ser encarada sob dois aspectos diferentes. Ou se olha para ela tal como vem exposto nos livros de ensino, como coisa criada, e o aspecto é o de um todo harmonioso, onde os capítulos se encadeiam em ordem, sem contradições. Ou se procura acompanhá-la no seu desenvolvimento progressivo, assistir à maneira como foi sendo elaborada, e o aspecto é totalmente diferente – descobrem-se hesitações, dúvidas, contradições, que só um longo trabalho de reflexão e apuramento consegue eliminar, para que logo surjam outras hesitações, outras dúvidas, outras contradições.

Uma Educação Matemática assim “implica olhar a própria Matemática do ponto de vista do seu fazer e do seu pensar, da sua construção histórica e implica, também, olhar o ensinar e o aprender Matemática, buscando compreendê-los”. (MEDEIROS, 1987, p.27).

Pensar na Educação Matemática, portanto, implica pensar na sociedade em que vivemos, constituindo-se assim em um ato político. O ensino da Matemática, tal como o que se pretende, exige pensar na formação de um professor-investigador da prática docente. Estabelecer uma postura teórico-metodológica que requer do professor uma atitude de questionamento frente a certas concepções pedagógicas historicamente difundidas, bem como à própria concepção que se tem do ato de conhecer, aponta para a necessidade de se pensar na formação contínua de um professor-investigador, capaz de compreender o elo indissociável entre a prática e a reflexão sobre essa prática.

Configuram-se como tendências metodológicas estudadas pela Educação Matemática e que podem ser implementadas em sala de aula:

### Resolução de Problemas

Consideramos que o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas é um eixo organizador do ensino da matemática e deve permear todo o trabalho, a fim de propiciar ao aluno recursos que o ajudem resolver situações de natureza diversa e enfrentar, com confiança, situações novas. Sempre que possível, a introdução de temas novos, sua exercitação e seus aprofundamentos devem apresentar situações-

problema que exijam interpretação, seleção de estratégias de resolução, realização de planejamento de ações, aplicação de ferramentas matemáticas, recursos técnicos adequados e análise da adequação da solução obtida. A atividade de resolução de problemas é também um meio para desenvolver a capacidade de comunicação, de cooperação e de perseverança.

Para DANTE (1989), alguns motivos pelos quais devem-se resolver problemas em Matemática são: fazer o aluno desenvolver seu raciocínio ensiná-lo a enfrentar situações novas, dar-lhe a oportunidade de se envolver com as aplicações da Matemática, tornar as aulas de Matemática mais interessantes e desafiadoras e instrumentá-lo com estratégias para resolver problemas.

Considera-se um problema matemático toda situação que requer a descoberta de conceitos matemáticos. O fundamental é que o aluno inverte estratégias e crie idéias. Pode ser que o aluno conheça o objetivo a ser alcançado, mas somente terá um problema se não tiver ainda meios para atingir tal objetivo. De acordo com VIANNA (2002, p. 402), um sujeito está diante de um problema quando “não tem, previamente, uma resposta para essa questão”.

A resolução de problemas poucas vezes é tomada como ponto de partida da prática educativa em relação ao qual se processa a aprendizagem (CUNHA, 1998). Muitas vezes a resolução de exercícios e resolução de problemas são tarefas que os professores consideram semelhantes, porém na resolução de exercícios os alunos dispõem e utilizam mecanismos que os levam, de forma imediata, pois muitas vezes é preciso levantar hipóteses e testá-las. Desta forma, uma mesma situação pode ser um exercício para alguns e um problema para outros, dependendo dos seus conhecimentos prévios.

## ETNOMATEMÁTICA

A etnomatemática surgiu em meados da década de setenta, quando Ubiratan D'Ambrósio propôs que os programas educacionais deveriam dar ênfase às Matemáticas produzidas pelas diferentes culturas, procurando superar a idéia de que existe uma única Matemática, trazendo à tona saberes matemáticos de minorias culturais, e ainda questionando a hegemonia da Matemática eurocêntrica. Esta concepção leva em consideração que não existe um único saber, mas vários saberes distintos e nenhum menos importante que o outro. As manifestações matemáticas são percebidas através de diferentes teorias e práticas, das mais

diversas áreas, que emergem dos ambientes culturais. Para D'AMBRÓSIO “ao reconhecer que o momento social está na origem do conhecimento, o programa, que é de natureza holística, procura compatibilizar cognição, história e sociologia do conhecimento e epistemologia social, num enfoque interdisciplinar e inter cultural” (2004, p. 19).

### MODELAGEM MATEMÁTICA

Essa abordagem tem como pressuposto que o ensino aprendizagem da Matemática pode ser potencializado quando se problematizam situações do cotidiano. A Modelagem Matemática, ao mesmo tempo em que propõe a valorização do aluno no contexto social, procura levantar problemas que sugerem questionamentos sobre situações de vida. De acordo com BARBOZA, a Modelagem é entendida como sendo “Um ambiente de aprendizagem no qual os alunos são convidados a indagar e/ou investigar, por meio da Matemática, situações oriundas de outras áreas da realidade. Essas se constituem como integrantes de outras disciplinas ou do dia-a-dia; os seus atributos e dados quantitativos existem em determinadas circunstâncias”. (2001, p.6)

Modelagem Matemática possibilita que os conteúdos possam ser articulados com outras áreas do conhecimento, resgatando o verdadeiro papel da Matemática como uma das ciências que estabelece relações a partir de observações e análise de fatos reais, o fazer matemático.

### TECNOLOGIAS

O uso de mídias sejam elas software, calculadoras e aplicativos da Internet tem favorecido as experimentações matemáticas, potencializando formas de resolução de problemas nunca antes pensadas. Aplicativos de modelagem e simulação têm auxiliado alunos e professores a visualizarem, generalizem, representarem o fazer matemática de uma forma passível de manipulação, pois permitem construção, interação, trabalho colaborativo, processos de descoberta de forma dinâmica e um confronto entre a teoria e a prática, estimulando a experimentação.

Essa afirmação encontra respaldo nos trabalhos empíricos desenvolvidos por GRAVINA 91996, p. 1-(15), ao documentar que:

No contexto da Matemática, a aprendizagem nesta perspectiva depende de ações que caracterizam o "fazer matemática": experimentar, interpretar, visualizar, induzir, conjecturar, abstrair, generalizar e enfim demonstrar. É o aluno agindo, diferentemente de seu papel passivo frente a uma apresentação formal do conhecimento. ( ... ) a partir de manipulação concreta, 'o desenho em movimento', passam para manipulação abstrata atingindo níveis mentais superiores da dedução e rigor, e desta forma entendem a natureza do raciocínio matemático.

A Internet, segundo TAJRA " pode favorecer a formação de várias comunidades multiculturais que, se relacionam entre si, promovem trocas e ganhos de aprendizagem" (2002 p. 26). Muitas comunidades virtuais têm surgido no campo da matemática envolvendo professores, alunos e interessados na área. As possibilidades de interação e comunicação entre os integrantes dessas comunidades podem desencadear oportunidades de aprendizagem e formação dos envolvidos.

## **2. OBJETIVOS GERAIS**

Possibilitar aos estudantes a realização de análises, discussões, conjecturas, apropriação de conceitos e formulação de idéias;

Contribuir para que o estudante tenha condições de constatar regularidades matemáticas, generalizações e apropriação de linguagem adequada para descrever e interpretar fenômenos ligados à Matemática;

Compreender os conteúdos estruturantes: números e álgebra, Geometrias, Funções e Tratamento de Informação com os seus desdobramentos.

### **2.1 Objetivos Específicos**

- Ler, interpretar e até produzir textos relacionados à Matemática. Incluímos aqui a valorização da História da Matemática e sua evolução;
- Ler, interpretar e utilizar representações matemáticas como tabelas, gráficos, diagramas presentes em veículos de comunicação. É a análise crítica e a valorização de informações de diferentes origens;

- Utilizar, de forma adequada e investigativa os recursos tecnológicos, como calculadora e o computador. Incluímos aqui a utilização correta dos instrumentos de medidas;
- Compreender e aplicar os conceitos, procedimentos e conhecimentos matemáticos em situações diversas, permitindo o desenvolvimento necessário para a formação científica geral, auxiliando na interpretação da ciência.
- Desenvolver estratégias de resolução de problemas, o que permitirá uma melhor compreensão de conceitos matemáticos, além de desenvolver a capacidade de raciocínio;
- Observar e estabelecer as conexões existentes entre diferentes tópicos da Matemática e conhecimentos aplicados em outras áreas do conhecimento. Para tanto é necessário observar diferentes representações de um mesmo conceito;
- Compreender e utilizar a precisão da linguagem e as demonstrações matemáticas. Utilização de raciocínio dedutivo e indutivo, que permitirá a validação de conjecturas, além da compreensão de fatos conhecidos e sistematizados por meio de propriedades e relações;
- Desenvolver e aplicar conhecimentos matemáticos em situações presentes no real. É a capacidade de aplicar a matemática não apenas na interpretação do real, como também, quando necessário, como forma de intervenção.

Os objetivos acima relacionados, poderão ser ampliados ou restringidos, conforme a reação das turmas em que se irá trabalhar os conteúdos planejados.

### **3. CONTEÚDOS ESTRUTURANTES**

Entendem-se, por Conteúdos Estruturantes, os saberes (conhecimentos de grande amplitude, conceitos ou práticas) que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados basilares e fundamentais para a compreensão de seu objeto de ensino. Constituem-se historicamente e são legitimados socialmente. Estes conteúdos são selecionados a partir de uma análise histórica da ciência de referência e da disciplina escolar. Estes campos de estudo são considerados fundamentais para a compreensão do processo do ensino e da aprendizagem em Matemática.

A seleção dos conteúdos estruturantes que aqui seguem ocorreram a partir de discussões com os professores da Rede Pública Estadual de Ensino, que por sua vez, se fundamentaram em sua prática docente, nos valores que subscrevem essa prática, na evolução dos conceitos com base nos registros da Ciência Matemática e na constituição da disciplina Matemática no decurso histórico.

Para o Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal, os conteúdos estruturantes são: Números e Álgebra, Geometrias, Funções e Tratamento da Informação.

## NÚMEROS E ÁLGEBRA

O conteúdo estruturante Números e Álgebra, encontra-se desdobrado em Conjuntos dos Números Reais, Noções de Números Complexos, Matrizes, Determinantes, Sistemas Lineares e Polinômios.

Por conta de necessidades práticas, entre elas a necessidade de facilitar a elaboração de calendários, administrar as colheitas, organizar obras públicas e cobrar impostos, surge uma tendência marcante na Matemática baseada na vivência e no cotidiano das pessoas: o conhecimento matemático se volta, naturalmente, para a aritmética prática e a medição. No entanto, a ciência Matemática desenvolvida durante séculos não possui somente a tarefa de aplicar, mas também desenvolve tendências para a abstração. Assim, a aritmética foi ganhando novas configurações e, gradualmente, a ciência Matemática passou a ter um ramo denominado álgebra. A história da Matemática registra, entre os babilônicos, cerca de dois mil anos antes de Cristo, a existência de uma “aritmética transformada numa álgebra bem estabelecida” (STRUJK, 1997, p. 58), proveniente do uso de escritas que se manifestavam vinculadas a conceitos que se expressavam por meio de sinais.

A Álgebra se constituiu como campo do conhecimento matemático sob as contribuições de diversas culturas. Pode-se mencionar a Álgebra egípcia, babilônica, pré-diofantina, diofantina, chinesa, hindu, arábica e da cultura européia renascentista. Cada Álgebra evidenciou elementos característicos que expressam o pensamento algébrico de cada cultura. Porém, é com Diofanto, no século III d.C., que encontra-se a primeira utilização sistemática de símbolos algébricos. Tal sistematização é muito significativa, pois estabelece uma notação algébrica bem



desenvolvida que possibilita a solução de problemas de maior complexidade não abordados anteriormente.

A partir do século VII com a chegada da cultura árabe à Europa, ocorreu avanço no conhecimento algébrico. Neste contexto, surgiram tratados sobre Álgebra influenciando o desenvolvimento do conhecimento algébrico até os primeiros tempos da Renascença. Devido sua significativa aplicação este conhecimento foi incorporado na cultura europeia e recebeu denominações pelas línguas europeias de Álgebra, Algèbre, etc... (CARAÇA, 2002).

As produções matemáticas do século XVII ao século XIX procuravam atender às demandas de algumas áreas de atividades humanas, principalmente as comerciais e a administração pública. Essas atividades fizeram que a Álgebra alcançasse um novo estágio de desenvolvimento. Neste novo estágio se estabeleceu regras que permitiu encontrar soluções para equações cúbicas, discutir o número de raízes de equações de grau maior que três, afirmando que equações com mais de uma raiz têm mais de uma solução. Também, se usou pela primeira vez os números imaginários na tentativa de encontrar raízes quadradas de números negativos. Em resumo, se originou a teoria das equações algébricas.

No Brasil, o ensino da Álgebra, em cursos secundários, teve início no século XVIII, influenciado diretamente pelas produções europeias, introduzidas no ensino brasileiro na forma de aulas avulsas, ao lado de matérias já existentes no currículo como a Aritmética, a Geometria e a Trigonometria.

Para FIORENTINI, MIORIM, MIGUEL (1992, p. 85) o ensino de Álgebra, na sua trajetória histórica, foi assumido intermediado por um caráter mecânico e automatizado, enfatizando a memorização e a manipulação de regras, macetes, símbolos e expressões em detrimento da presença de ações que imprimem significações. Diante de tal quadro, é importante pensar na educação algébrica de modo que se estabeleça relação intrínseca entre pensamento e linguagem. No dizer dos autores supracitados, “tanto no plano histórico quanto no pedagógico, a linguagem é, pelo menos a princípio, a expressão de um pensamento e, sendo assim, não existe entre pensamento algébrico e linguagem relação de subordinação, mas uma relação de natureza dialética”.

Trabalhar com o conteúdo estruturante Álgebra é estabelecer, nas relações entre os desdobramentos possíveis, o pensamento algébrico enquanto linguagem. “Pensar algebricamente é produzir significado para situações em termos de números

e operações aritméticas (e igualdades ou desigualdades) e, com base nisso, transformar as expressões obtidas” (LINS, 1997, p. 151).

Para LINS (1997) há linhas que abordam a Álgebra sob diferentes aspectos, ou seja, há aqueles que procuram centrar a atividade algébrica numa abordagem conteudista, outros centram nas notações, existem educadores matemáticos que optam pelo pensamento que processa operações concretas e, também, existem aqueles que a abordam por meio do campo conceitual algébrico.

Numa prática de ensino no contexto da Educação Matemática é necessário que a Álgebra venha a ser compreendida de forma ampla no sentido de analisar e descrever relações em vários contextos onde se situam as abordagens matemáticas, partindo do pensamento algébrico e dos significados que este produz. O campo matemático mapeado pelo conceito da Álgebra é muito abrangente e permeado pelo uso de convenções algébricas: conceito de variável, conceito de incógnita, conhecimento de produtos notáveis, manipulação de variáveis e operações, cálculo literal e coeficientes numéricos. O conhecimento algébrico não pode ser concebido pelas simples manipulações automáticas desses elementos que a compõem.

Juntamente com a Álgebra, formando um único conteúdo estruturante estão os Números. Os Números estão presentes na vida do homem desde tempos “remotos como os do começo da idade da pedra, o paleolítico” (STRUİK, 1997, p. 29). A passagem do estágio de coleta para o estágio de produção do alimento, por meio da atividade agrícola, foi uma transformação fundamental e a ação do homem sobre a natureza passou de passiva à ativa, ocorrendo progressos no conhecimento de valores numéricos e das noções de relações espaciais.

A agricultura criou um novo modo de vida. O homem passou a fixar moradia nos lugares de terra fértil e, gradualmente, desenvolveram ofícios com a cerâmica, a carpintaria e a tecelagem. A partir desse período o homem já desenvolvia um senso de contagem um tanto consistente, expresso em registros numéricos por agrupamentos, entalhes em paus, nós em cordas, dispendo seixos ou conchas em grupos, o que contribuiu para o desenvolvimento social. Esse método de contagem favoreceu o surgimento de símbolos especiais tanto para a contagem quanto para a escrita.

Essas idéias de contagem evoluíram e outros povos adotaram os conceitos e criaram seus sistemas de numeração. Entre eles, citamos os sumérios, babilônios, egípcios, gregos, romanos, hebreus, maias, chineses, indianos e árabes.

O atual sistema de numeração formado pelos algarismos 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, iniciou com os números 1 e 2, quando o homem percebeu “diferenças nítidas entre a unidade, o par e a pluralidade” (IFRAH, 1994, p. 17) e na medida em que o homem avançou no conhecimento e se deparou com a complexidade de problemas, surgiram os demais algarismos que hoje estão organizados nos conjuntos numéricos: naturais, inteiros, racionais, reais e complexos. Este atual sistema de numeração, denominado indo-arábico, se configurou na medida em que aconteceu a integração entre povos do ocidente com povos do oriente, principalmente por meio das atividades comerciais entre os mercadores do século XIII.

Interessante é a abordagem que pode-se dar a esses conjuntos numéricos quando as ações se voltam para a docência para estudantes do Ensino Médio. Vale aqui a concepção de LINS (1997, p. 24-25) quando afirma serem os números “objetos abstratos, que aplicamos aos objetos concretos com os quais queremos lidar, e a partir daí produz-se um conjunto de princípios que definem número (...) esses princípios definidores podem basear-se em conjuntos ou num princípio de construção por sucessores”. Não há sentido trabalhar isoladamente conjuntos numéricos e suas especificidades. Deve-se compreender que os números estão inseridos em contextos articulados com os conteúdos específicos da Matemática.

## GEOMETRIAS

O conteúdo estruturante Geometrias, encontra-se desdobrado em Geometria Plana, Geometria Espacial, Geometria Analítica e Noções básicas de Geometria Não-euclidiana.

O uso de idéias geométricas abstraídas das percepções das formas geométricas da natureza, que aparecem tanto na vida inanimada como na vida orgânica e dos rituais peculiares às culturas locais, influenciou o homem na sua trajetória. Assim, após a coleta de registros geométricos deixados pelo homem na sua trajetória, foi possível a Euclides, cerca de três séculos antes de Cristo, sistematizar o conhecimento geométrico na obra chamada Os Elementos de Euclides.

Os registros de Euclides categorizaram a Geometria dando à mesma o caráter de ciência Matemática. Nesta obra, a Geometria é vista pela coesão lógica e concisão de forma. Pela maneira como são postas suas bases e pelo rigor das demonstrações, a Geometria se caracteriza como modelo lógico para as outras ciências físicas. A obra de Euclides tem uma importância excepcional na história da Matemática e exerce influência até os dias atuais, inclusive no âmbito escolar.

Após a sistematização de Euclides, o conhecimento geométrico recebeu uma nova abordagem na primeira metade do século XVII, quando nasceu um novo ramo da Matemática, a Geometria Analítica. O surgimento da Geometria Analítica inseriu uma dinâmica diferente à Matemática enquanto ciência. Era o período em que a Europa vivia uma fase de transição política e econômica e o modo de produção capitalista, emergente, requeria, das ciências, novos conhecimentos. Buscavam-se, com urgência, conhecimentos mais avançados no campo da astronomia e da mecânica. Esses campos do conhecimento científico requeriam, da Matemática, cálculos como, por exemplo, os relativos à distância entre pontos, coordenadas de ponto que divide um segmento segundo uma razão dada, encontro de pontos de interseção de curvas; discussão de curvas, etc. (ALEKSANDROV, 1976, p. 225). Por meio da Geometria Analítica, estes problemas eram solucionados.

O conhecimento geométrico ganhou mais uma face no final do XVIII e início do século XIX, com os estudos de Bolyai, Lobachevsky, Riemann e Gauss. Surge a Geometria Não-euclidiana, cujos problemas a serem resolvidos trouxeram uma nova maneira de ver e conceber o conhecimento geométrico. Segundo COURANT e ROBBINS (2000, p. 272) “a importância revolucionária da descoberta da Geometria Não-euclidiana reside no fato de que ela destruiu a noção dos axiomas de Euclides como esquema matemático imutável dentro do qual nosso conhecimento experimental da realidade física deveria se ajustar”. Muitos problemas do cotidiano do homem e do mundo científico que não são resolvidos pela Geometria euclidiana, são solucionados pela Geometria Não-euclidiana. Isto tem um significado muito valioso. Um exemplo são os estudos que resultaram na Teoria da Relatividade em que a geometria do espaço, utilizada por Albert Einstein, foi uma Geometria elíptica Não-euclidiana, onde conceitos como “a luz se propaga ao longo de geodésias e a curvatura do espaço é determinada pela natureza da matéria que o preenche” (COURANT; ROBBINS, 2000, p. 276) foram fundamentais. Percebe-se que o êxito das investigações no campo da Física, que resultaram na Teoria da Relatividade,

partiu de conceitos assegurados pela Geometria Não-euclidiana, que serviu como um instrumento extremamente útil e adequado para aplicação ao mundo físico.

Para orientar a prática docente com estudantes do Ensino Médio, tome-se por base estudos do campo da Educação Matemática que se voltam para ensino e aprendizagem de conteúdos de Geometria. A Geometria não deve ser trabalhada rigidamente separada da Aritmética e da Álgebra. Por ser a Geometria rica em elementos que favorecem a percepção espacial e a visualização, ela constitui um conhecimento relevante, inclusive para outras disciplinas do conhecimento. Para LORENZATO (1995, p. 7) “a geometria é a mais eficiente conexão didático-pedagógico que a Matemática possui: ela se interliga com a aritmética e com a álgebra porque os objetos e relações dela correspondem aos das outras; assim sendo, conceitos, propriedades e questões aritméticas ou algébricas podem ser clarificados pela geometria, que realiza uma verdadeira tradução para o aprendiz”.

O ensino de Geometria deve permitir que o estudante realize leituras que exijam a percepção, e linguagem e raciocínio geométricos, fatores estes que influenciam diretamente na relação que envolve a construção e apropriação de conceitos abstratos e aqueles que se referem ao objeto geométrico em si.

Entende-se que a valorização de definições, abordagens de enunciados e demonstrações de fórmulas são válidos, aliás, são inerentes à Geometria, mas que isso deve ocorrer no processo de ensino e da aprendizagem afim de propiciar a compreensão do objeto geométrico. Não se deve superficializar o processo que objetiva a formação do pensamento geométrico privilegiando somente as demonstrações geométricas e seus aspectos formais.

## Funções

O conteúdo estruturante Funções abrange os conteúdos específicos Função Afim, Função Quadrática, Função Exponencial, Função Logarítmica, Função Trigonométrica, Função Modular, Progressão Aritmética e Progressão Geométrica.

As Funções, enquanto conteúdo da Matemática, teve diversas conceituações, nem todas presentes nas salas de aula. Youschkevitch, citado por ZUFFI (2001, p. 11), relata que na Antiguidade, a concepção que caracterizava as Funções era “o estudo de casos de dependência entre duas quantidades que não isolava as noções de variáveis e de função”. (...) Na Idade Média, “as noções eram expressas sob uma forma geométrica e mecânica, mas que prevaleciam, em cada

caso concreto, as descrições verbais ou gráficas”.

No período Moderno, o aprimoramento dos instrumentos de medida, inspirou matemáticos a estudarem as noções de funções, fundamentando-se na experiência e observação, contribuindo, assim, para a evolução do conceito. Nesse período, introduz-se o tratamento quantitativo, as equações em  $x$  e  $y$  no tratamento das relações de dependência, noções de curva nos movimentos e fenômenos mecânicos, taxas de mudança de quantidade, imagens geométricas e linguagem simbólica. É no período de sua sistematização que percebe-se as primeiras aproximações do conceito de função com a Álgebra, onde a função é expressa por notação algébrica (ZUFFI, 2001). Diante dessas articulações, o conceito de funções passou a ter uma maior abrangência, avançou aos campos do Cálculo Diferencial e da Análise Matemática, contribuindo, assim, para a caracterização e estudo de cálculos que envolvem a noção de infinito. Essas contribuições foram fundamentais para o desenvolvimento da teoria das funções complexas.

O conteúdo de Funções simbolizou os primeiros sinais de modernização do ensino de Matemática. O primeiro encontro de professores da Alemanha, realizado no ano de 1864, já discutia o caráter estático da Matemática proveniente das engenharias e apontavam que o conteúdo de funções poderia inserir dinamicidade no ensino de Matemática. No período de 1880 a 1959 foi amplamente debatida a idéia de que o conceito de função deveria impregnar o currículo de Matemática. “O conceito de função permite estabelecer uma correspondência entre as leis matemáticas e as leis geométricas, entre as expressões analíticas e os lugares geométricos (conjunto de todos os pontos que gozam de uma mesma propriedade)” (CARAÇA 2002, p. 130-131).

O papel desse conteúdo estruturante é o de instrumento que permeia as diversas áreas do conhecimento, modelando matematicamente situações que, a partir de resolução de problemas possam auxiliar as atividades humanas. Enquanto conteúdo da disciplina de Matemática, deve ser visto como uma construção histórica e dinâmica capaz de provocar, por conta da noção de variabilidade e da possibilidade de leituras analíticas do seu objeto de estudo e atuação em outros conteúdos específicos da Matemática uma mobilidade às explorações matemáticas. Assim, a partir das Funções, esta mobilidade alcança patamares ligados a modelos geométricos e algébricos, propiciando a leitura tanto algébrica como geométrica inserindo, assim, a noção analítica de leitura do objeto matemático.

O caráter de articulações e inter-relacionamentos proveniente do conceito de Funções pode levar à constatações de regularidades matemáticas, generalizações e formação de uma linguagem adequada para descrever e interpretar fenômenos ligados à Matemática e a outras áreas do conhecimento. O estudo das Funções ganha relevância especial pela capacidade de leitura e interpretação da linguagem gráfica que dá significado às variações das grandezas envolvidas, bem como pela possibilidade de análise para prever resultados e adiantar previsões. Os gráficos são importantes instrumentos para tornar mais significativas as resoluções de equações e inequações algébricas.

### Tratamento da Informação

O Tratamento da Informação encontra-se desdobrado em Análise Combinatória, Estatística, Probabilidade, Matemática Financeira e Binômio de Newton.

O homem, na sua trajetória histórica da busca de resolução de problemas, criou um sistema de numeração para controlar a quantidade de coisas que possuía ou que produzia. Usando objetos que encontrava em seu entorno, como pedrinhas, nós em corda e também referências corporais, foi possível se chegar ao que chamamos, hoje, de conjuntos numéricos. Assim as operações comuns passaram a ter novas configurações, com a contagem de grupos de objetos, ou seja, subconjuntos, nos quais se obedece a uma condição dada. Este foi o terreno propício para se desenvolver esse campo do conhecimento, denominado aqui, de Tratamento da Informação, como meio para resolver problemas que exigem análises e interpretações. Assim se criou uma área da Matemática que trata de problemas de contagem que exigem cálculos elaborados e engloba uma grande variedade de técnicas de resolução, tais como, a Análise Combinatória que abrange arranjos, permutações e combinações.

Pode-se dizer que a Estatística se iniciou no século XVII, quando se realizaram estudos sobre as taxas de mortalidade. Estes estudos serviram aos governos em suas funções administrativas, cujo objetivo era coletar informações necessárias sobre, entre outros, número de nascimentos, casamentos e dados sobre migração. Neste período a Estatística se torna um conteúdo matemático de fundamental importância ao terem seus conceitos aplicados em vários campos do conhecimento, tais como nas Ciências Sociais, na Genética e na Psicologia. Por

conta da necessidade de quantificar os dados coletados nas pesquisas, as aplicabilidades de métodos estatísticos tornaram-se essenciais. Como resultado, novos conceitos como os de correlação e regressão foram introduzidos na Ciência Matemática.

Os primeiros estudos sobre estatística, contribuíram para se estudar questões que envolvem a probabilidade de ocorrência de eventos. Soma-se a isso o interesse pelos jogos e a organização de companhias de seguros. Assim, surgiram as sistematizações sobre a Teoria das Probabilidades (RONAM, 1983). Também é neste período que Blaise Pascal escreve seu tratado sobre o triângulo aritmético formado por coeficientes binomiais. As descobertas de Pascal foram úteis para desenvolver cálculos probabilísticos. Outra descoberta importante para a Matemática ocorreu com Isaac Newton ao dedicar-se aos estudos sobre séries infinitas. Como consequência, seus estudos se estenderam à outras investigações, resultando na descoberta das séries binomiais. Os estudos desenvolvidos por Leibniz com o objetivo de encontrar um método universal pelo qual pudesse abstrair conhecimentos que o levassem a compreender o universo, conduziu-o a descobertas matemáticas, entre as quais, as Permutações e Combinações, constituindo a Análise Combinatória (STRUICK, 1997, p. 181).

O Tratamento da Informação é instituído conteúdo estruturante diante da necessidade do estudante dominar um conhecimento que lhe dê condições de realizar leituras críticas dos fatos que ocorrem em seu entorno, interpretando informações que se expressam por meio de tabelas, gráficos, dados percentuais, indicadores e conhecimento das possibilidades e chances de ocorrência de eventos. Isso se revela necessário, pois vivemos um momento histórico caracterizado pela facilidade e rapidez no acesso às informações e que exigem o desenvolvimento do espírito crítico, e a capacidade de analisar e de tomar decisões, diante de diversas situações da vida em sociedade.

Para o estudante do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível Médio, na Modalidade Normal, propõe-se que o ensino de Estatística se realize num processo investigativo pelo qual o estudante trabalhe com os dados, desde sua coleta até os cálculos finais. “É o estudante que busca, seleciona, faz conjecturas, analisa e interpreta as informações para, em seguida, apresentá-las para o grupo, sua classe ou sua comunidade” (WODEWOTZKI e JACOBINI, 2004, p. 233).



Nesse grupo de conteúdos os conceitos estatísticos devem servir de aporte aos conceitos de outros conteúdos específicos com os quais possam estabelecer vínculos onde seja possível quantificar, qualificar, selecionar, analisar e contextualizar informações, de maneira que sejam incorporadas às experiências do cotidiano.

Para se buscar a formação do pensamento estatístico o professor deve direcionar a abordagem desse conteúdo baseado em um estudo que privilegia os métodos, as técnicas e os conceitos estatísticos articuladamente. Para essa compreensão, sugere-se uma prática docente com dados reais, que sejam relevantes para os estudantes e, principalmente, obtidos por eles mesmos (WODEWOTZKI e JACOBINI, 2004, p. 234).

Relacionando o conteúdo de Estatística com o de Probabilidade, os estudantes deverão ter uma formação que possibilite a leitura diversificada da realidade. Esta formação pode permitir que o estudante perceba, por exemplo, que medidas estatísticas (distribuição de freqüências, medidas de posições, dispersão, assimetria e curtose) não são fatos encerrados em si próprios. O estudo da Probabilidade, a partir da manifestação e/ou ocorrência de ações desencadeadas em função da relação entre as pessoas e o ambiente em que se encontram, permite lançar diferentes olhares sobre o mundo, retirando do ensino desta disciplina a idéia de determinismo e exatidão. É um espaço para a análise e reflexão, considerando variações de resultados obtidos por meio de aferições. É imprescindível a discussão a respeito de possíveis diferenças entre o que se imaginava e o constatado, procurando descobrir o que leva a tal fato, dando os primeiros passos em direção a uma Matemática probabilística.

A proximidade dos conteúdos Estatística e Probabilidade é caracterizada por LOPES e FERREIRA (2004, p. 2) de Estocástica. As autoras defendem a integração da Probabilidade com a Estatística como possibilidade de vislumbrar “um ensino com características interdisciplinares, o qual poderá proporcionar aos alunos uma aquisição de conhecimento menos compartimentalizada, através de experiências que lhe permitam fazer observações e tirar conclusões, desenvolvendo, assim, seu pensamento científico, fundamental para sua formação”.

O conceito de Matemática Financeira é utilizado em diversos ramos da atividade humana, cuja aplicação influencia as decisões de ordem pessoal e de conjuntura social, provocando mudanças de forma direta na vida das pessoas e da

sociedade de forma geral. Sua importância se reflete nas atividades cotidianas de quem precisa lidar com dívidas ou crediários, interpretar descontos, entender reajustes salariais, escolher aplicações financeiras, entre outras atividades de caráter financeiro.

O conteúdo específico Binômio de Newton está, também, no mesmo conjunto de articulações que possam ser estabelecidas entre Análise Combinatória, Estatística e Probabilidade. Suas propriedades são ricas em agrupamentos, disposição de coeficientes em linhas e colunas e idéia de conjuntos e subconjuntos. Tanto o Teorema das Colunas como o Teorema das Diagonais trazem implícito o argumento binomial e o argumento combinatório, o que possibilita, ao estudante, articular esses conceitos com os presentes em outros conteúdos específicos. No cálculo de probabilidades, por exemplo, se usa distribuição binomial quando o experimento consiste numa seqüência de ensaios ou tentativas independentes.

É comum, na prática docente, um problema matemático e sua solução requisitar procedimentos metodológicos. Ante ao exposto, em relação aos conteúdos estruturantes, vale perguntar: como abordá-los em sala de aula?

A Matemática surgiu por necessidades da vida cotidiana e se transformou em um sistema de variadas disciplinas tendo um alto nível de abstração. Por um lado temos a Matemática como uma atividade humana e por um outro lado, devido ao seu caráter abstrato, tornou-se inacessível para quem não é especialista. Será que refletimos sobre essa dicotomia? Como professores, procuramos observar a forma como o nosso aluno vê a Matemática?

Não é difícil identificar o caráter abstrato da Matemática, pois se opera muitas vezes com números abstratos sem, no entanto, haver uma preocupação de como relacioná-los a objetos concretos. Já no início de nossa escolarização, utilizamos uma tábua de multiplicar onde um número abstrato multiplicado por outro número também abstrato resulta num terceiro número abstrato. Na geometria, por exemplo, o conceito de figura geométrica é o resultado da abstração de todas as propriedades de um objeto, excetuando a sua forma espacial e as suas dimensões.

É claro que a abstração não é exclusiva da Matemática, mas representa uma característica de toda ciência, ou seja, de toda a atividade mental. É inegável que em diversos momentos no ensino da Matemática nossos alunos se deparam com a abstração. A abstração é uma necessidade nesse processo. Precisamos, na medida

do possível, contrabalançar esse caráter com a aplicação, que também é uma característica da Matemática.

Outras características poderiam ainda ser discutida. É importante refletirmos sobre o que queremos com uma demonstração matemática em nossas aulas e em nossos livros didáticos. Não é desejável uma demonstração matemática feita nos mesmos moldes de um matemático, mas uma demonstração como um processo de aceitação, de confirmação, de credibilidade perante os nossos alunos. É possível constatar que a descoberta de teoremas e métodos na matemática muitas vezes é feita recorrendo-se a exemplos concretos, a modelos e a analogias físicas. Ao procedermos com uma “demonstração” em nossas aulas em nível Médio devemos fazer uma certa “transposição didática” da demonstração feita na comunidade matemática.

Para finalizar, não podemos deixar de ressaltar um aspecto da Matemática extremamente importante: o aspecto humano. Sobre isso, deixamos aqui uma profunda reflexão e eventuais críticas daqueles que fazem matemática:

...são as pessoas que comunicam as idéias e os pensamentos. As matemáticas são criação humana. Os gregos, em sua maioria, acreditavam que as matemáticas existiam independentemente dos seres humanos, como parecem ser os planetas e as montanhas, e que tudo quanto eles faziam era descobrir mais e mais da estrutura delas. Hoje se sustenta que as matemáticas são produto inteiramente humano. Os conceitos, os axiomas e os teoremas estabelecidos são em sua totalidade criados por seres humanos, em suas tentativas para entender o meio em que vivem, por expressar seus ímpetos artísticos e por entregar-se a uma atividade intelectual que os seduza. KLINE ( 2000, p.37)

Será que, em nossas aulas, lembramos que a Matemática é uma atividade humana, e como tal dotada de possíveis imperfeições?

#### **4. CONTEÚDOS ORGANIZADOS POR SÉRIE**

Neste item constam os conteúdos estruturantes apresentados na Proposta Curricular da Disciplina e os conteúdos específicos de cada bimestre em cada série do Curso de Formação de Docentes:

1ª SÉRIE – 1º BIMESTRE:

<b><i>Conteúdos Estruturantes</i></b>	<b><i>Conteúdos Específicos</i></b>
Tratamentos da Informação:	Breve História da Matemática
Números e Álgebra:	Conjuntos Numéricos Introdução à Teoria dos Conjuntos
Geometria:	O sistema de Coordenadas Cartesianas
Números e Álgebra:	Potenciação e Radiciação Introdução a Funções

1ª SÉRIE – 2º BIMESTRE:

<b><i>Conteúdos Estruturantes</i></b>	<b><i>Conteúdos Específicos</i></b>
Funções:	Função Afim Função Quadrática Função Exponencial Função Logarítmica

1ª SÉRIE – 3º BIMESTRE:

<b><i>Conteúdos Estruturantes</i></b>	<b><i>Conteúdos Específicos</i></b>
Funções:	Composição e Inversão de Funções Função Modular Progressão Aritmética Progressão Geométrica
Geometrias:	Trigonometria no Triângulo Retângulo

1ª SÉRIE – 4º BIMESTRE

<b><i>Conteúdos Estruturantes</i></b>	<b><i>Conteúdos Específicos</i></b>
Geometrias:	Relações Trigonométricas Trigonometria na Circunferência Razões Trigonométricas
Funções:	Funções Trigonométricas
Geometrias:	Operações com Arcos

2ª SÉRIE – 1º BIMESTRE:

<b>Conteúdos Estruturantes</b>	<b>Conteúdos Específicos</b>
Tratamento da Informação:	Análise Combinatória Fatorial, Permutações, Arranjos, Combinações.

2ª SÉRIE – 2º BIMESTRE

<b>Conteúdos Estruturantes</b>	<b>Conteúdos Específicos</b>
Tratamento da Informação:	Probabilidades

2ª SÉRIE – 3º BIMESTRE

<b>Conteúdos Estruturantes</b>	<b>Conteúdos Específicos</b>
Número e Álgebra:	Sistemas Lineares

2ª SÉRIE – 4º BIMESTRE

<b>Conteúdos Estruturantes</b>	<b>Conteúdos Específicos</b>
Números e Álgebra:	Binômio de Newton
Tratamento da Informação:	Introdução à Estatística

3º SÉRIE – 1º BIMESTRE

<b>Conteúdos Estruturantes</b>	<b>Conteúdos Específicos</b>
Números e Álgebra:	Matrizes Determinantes

3º SÉRIE – 2º BIMESTRE

<b>Conteúdos Estruturantes</b>	<b>Conteúdos Específicos</b>
Geometrias:	Geometria Analítica

3º SÉRIE – 3º BIMESTRE

<b>Conteúdos Estruturantes</b>	<b>Conteúdos Específicos</b>
Números e Álgebra:	Números Complexos

3º SÉRIE – 4º BIMESTRE

<b>Conteúdos Estruturantes</b>	<b>Conteúdos Específicos</b>
Números e Álgebra:	Polinômios Equações Algébricas

4º SÉRIE – 1º BIMESTRE:

<b>Conteúdos Estruturantes</b>	<b>Conteúdos Específicos</b>
Geometrias:	Perímetro e área de figuras planas.

4º SÉRIE – 2º BIMESTRE:

<b>Conteúdos Estruturantes</b>	<b>Conteúdos Específicos</b>
--------------------------------	------------------------------

Geometrias:	Poliedros
	Área e Volume de Prismas

4° SÉRIE – 3° BIMESTRE:

<b>Conteúdos Estruturantes</b>	<b>Conteúdos Específicos</b>
Geometrias:	Área e Volume de Pirâmides

4° SÉRIE – 4° BIMESTRE:

Geometrias:	Área e Volume de cones, esferas e cilindros
-------------	---

## 5. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

O professor que acredita que o aluno aprende Matemática através da memorização de fatos, regras e princípios transmitidos pelo professor ou pela repetição exaustiva de exercícios, também terá uma prática diferenciada daquele que entende que o aluno aprende construindo os conceitos a partir de ações reflexivas sobre materiais e atividades, ou a partir de situações problemas e problematizações do saber matemático. FIORENTINI(1995, p.5)

Ao serem abordados numa prática docente, os conteúdos estruturantes evocam outros conteúdos específicos, priorizando relações e interdependências que, conseqüentemente, inserir o conteúdo em contexto mais amplo, provocando a curiosidade do aluno, ajuda a criar a base para um aprendizado sólido que só será alcançado através da real compreensão dos processos envolvidos na construção do conhecimento. É preciso incentivar o aluno a formular novos problemas, a tentar resolver questões “do seu jeito”. O espaço para tentativa e erro é importante para desenvolver familiaridade com o raciocínio matemático e o uso adequado da linguagem. Da mesma forma que é possível ler um texto palavra após palavra, sem compreender seu conteúdo, é também possível aprender algumas “regrinhas” e utilizar a Matemática de forma automática.

Apesar de permear praticamente todas as áreas do conhecimento, nem sempre é fácil (e, por vezes, parece impossível) mostrar ao estudante aplicações interessantes e realistas dos conteúdos a serem tratados ou motivá-los com problemas contextualizados. As sugestões aqui apresentadas sugerem abordagens contextualizadas e o uso de material concreto e apresenta uma variedade de

metodologias que ajudam a tornar a Matemática uma disciplina mais interessante:

### **Resolução de Problemas:**

Aprender Matemática é muito mais do que manejar formular, saber fazer contas ou marcar x na resposta correta: é interpretar, criar significados, construir seus próprios instrumentos para resolver problemas, desenvolver o raciocínio lógico. Os alunos defrontam-se com problemas, a partir dos quais vão construindo seu saber matemático.

### **Modelagem Matemática:**

Modelagem Matemática, processo que envolve a realidade e a Matemática mediante o qual se definem estratégias de ação, proporciona ao aluno uma análise global da realidade em que ele age. Segundo esta concepção, a Matemática nasce a partir da realidade e a ela retorna. O saber constrói-se contextualizado enquanto emerge da experiência vivida, sendo reforçado pelos significados da cultura em que está inserido; nesse sentido, toma Matemática e realidade um único contexto.

A Modelagem Matemática leva a uma aprendizagem que é, como considera D'AMBRÓSIO (2001), uma relação dialética reflexão - ação; assume uma historicidade, ou seja, uma inserção histórica tanto do aluno quanto do professor.

A Modelagem Matemática é o processo de escolher características que descrevem adequadamente um problema de origem não matemático, para chegar a colocá-lo numa linguagem matemática. A Modelagem é um processo interativo em que o estágio de validação freqüentemente leva à diferenças entre previsões baseadas no modelo e na realidade. (O'SHEA e BERRY, 1982, p.06).

### **Abordagens Etnomatemáticas:**

Todas as culturas e todos os povos têm desenvolvido métodos únicos e sofisticados para saber, explicar e modificar a própria realidade, e eles reconhecem que essas idéias, bem como as culturas onde elas estão enraizadas, são partes de uns processos naturais, constantes, dinâmicos, de evolução e de crescimento. Utilizando um conceito oriundo da antropologia cultural, nenhuma forma para resolver um problema é melhor ou pior do que a outra. Cada forma tem evoluído em direção às soluções de problemas que são únicos para realidades únicas. A Etnomatemática não é somente a matemática, pois é mais abrangente e incisiva do

que as outras disciplinas. Ela procura entender as diferentes realidades com a utilização dos diversos métodos que os povos desenvolveram para encontrar explicações que visam aumentar o entendimento do mundo, espaço e tempo de cada cultura.

### **Abordagens Históricas:**

Os conhecimentos em História da Matemática permitem compreender melhor como chegamos aos conhecimentos atuais, porque é que se ensina este ou aquele conteúdo. Com efeito, sem a perspectiva crítica que a história nos dá, a matemática ensinada transforma-se pouco a pouco no seu próprio objeto, e os objetos matemáticos ficam desnaturados: já não são mais do que objetos de ensino. Aprendem-se os casos notáveis para eles mesmos, a noção de distancia para ela mesma: está-se então em presença do fenómeno da transposição didática em que o objeto de ensino é o resultado de uma descontextualização, está separado da problemática que lhe deu origem e que faz viver a noção como saber. Tal fenómeno poupa o esforço de saber quando apareceu a noção e porquê, que tipo de problemas ela permitia e permite resolver. O processo de "desistorização", de "despersonalização" do saber é característico da transposição didática. "O saber toma o aspecto de uma realidade anti-histórica, intemporal, que se impõe por si mesma e que, sem produtor, aparecendo livre em relação a qualquer processo de produção, não se lhe pode contestar a origem, a utilidade e a pertinência.

Começa a haver uma reação para reencontrar o sentido do que se ensina e entre os remédios figura a história da matemática. Convém notar que apresentar o contexto no qual nos situamos, explicar o sentido do que se faz, colocar as questões numa perspectiva histórica, tudo isso situa e dá sentido ao saber matemático.

Mesmo ao nível das notações, a história da matemática permite recuperar sentido, pois o símbolo não é tão arbitrário como por vezes se quer fazer crer. Ele é freqüentemente um apanhado mnemônico da noção que guarda em si mesmo.

### **Uso de Jogos:**

Ensinar matemática é desenvolver o raciocínio lógico, estimular o pensamento independente, a criatividade e a capacidade de resolver problemas. Os jogos, se convenientemente planejados, são um recurso pedagógico eficaz para a construção do conhecimento matemático. Referimo-nos àqueles que implicam



conhecimentos matemáticos.

O uso de jogos e curiosidades no ensino da Matemática tem o objetivo de fazer com que os adolescentes gostem de aprender essa disciplina, mudando a rotina da classe e despertando o interesse do aluno envolvido. A aprendizagem através de jogos, como dominó, palavras cruzadas, memória e outros permitem que o aluno faça da aprendizagem um processo interessante e até divertido. Para isso, eles devem ser utilizados ocasionalmente para sanar as lacunas que se produzem na atividade escolar diária. Neste sentido verificamos que há três aspectos que por si só justificam a incorporação do jogo nas aulas. São estes: o caráter lúdico, o desenvolvimento de técnicas intelectuais e a formação de relações sociais. Devemos utilizá-los não como instrumentos recreativos na aprendizagem, mas como facilitadores, colaborando para trabalhar os bloqueios que os alunos apresentam em relação a alguns conteúdos matemáticos. Devemos escolher jogos que estimulem a resolução de problemas, principalmente quando o conteúdo a ser estudado for abstrato, difícil e desvinculado da prática diária, não nos esquecendo de respeitar as condições de cada comunidade e o querer de cada aluno. Essas atividades não devem ser testadas antes de sua aplicação, a fim de enriquecer as experiências através de propostas de novas atividades, propiciando mais de uma situação.

#### **Uso de Tecnologias Educacionais** (calculadoras, vídeos, computadores, internet):

A tecnologia pode contribuir muito para o processo educacional, desde a inclusão tecnológica até o despertar do interesse para as atividades práticas e contextualizadas. Nosso sistema educacional pode ser considerado passivo em contraste com os avanços constantes que a ciência e a tecnologia tem proporcionado trazendo inovações, modificando o meio, a cultura e os processos de desenvolvimento cognitivo nos indivíduos. Nossos alunos não são mais os mesmos e a comunicação também não é. O uso de tecnologias pode ser uma das formas para uma melhora de ensino aprendizagem da matemática, no sentido de migrar das aulas teóricas para aulas mais dinâmicas, próximas do mundo tecnológico apresentado nos dias de hoje.

## **6. AVALIAÇÃO**

A avaliação no ensino da Matemática deve contemplar os diferentes momentos do processo de ensino e aprendizagem, devendo ser coerente com a proposta pedagógica da escola e com a metodologia utilizada pelo professor, assim como deve servir de instrumento que orienta a prática do professor e possibilita ao aluno rever sua forma de estudar. Nesse processo de reflexão por parte do aluno, bem como o da análise do professor, deve haver uma contribuição para a aprendizagem seja efetuada, utilizando-se das possíveis intervenções sobre essa análise, como rever determinado conteúdo que não foi apreendido. É necessário observar que o processo de construção do conhecimento se faz no decorrer de todo um período e por isso, a avaliação deverá ser necessariamente diagnóstica.

Como instrumentos de avaliação, o professor pode utilizar-se de trabalhos, exercícios, provas, questões para identificar que conteúdos/conceitos já foram apropriados. Com isso, o professor pode diagnosticar em medida os novos conceitos/conteúdos que foram incorporados e o que precisa ser retomado.

Com vistas à superação desta concepção de avaliação, é importante o professor de Matemática ao propor atividades em suas aulas, sempre insistir com os alunos para que explicitem os procedimentos adotados e que tenham a oportunidade de explicar oralmente ou por escrito as suas afirmações, quando estiverem tratando algoritmos, resolvendo problemas, entre outras. Além disso, é necessário que o professor reconheça que o conhecimento matemático não é fragmentado e seus conceitos não são concebidos isoladamente, o que pode limitar as possibilidades do aluno expressar seus conhecimentos.

#### Segundo LINS:

Se um aluno emprega uma expressão algébrica ou fórmula incorreta para a resolução de um problema não consideramos que ele está tentando modelar a situação. Desprezamos o raciocínio e, em alguns casos, consideramos um desastre (... ) Considera-se ruim que o estudante erre, mas não se procura descobrir a lógica do seu pensamento (2003, online).

Avaliar, segundo a concepção de Educação Matemática adotada nestas Diretrizes, tem um papel de mediação no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, ensino, aprendizagem e avaliação devem ser vistos integrados na prática docente. Cabe ao professor considerar no contexto das práticas de avaliação encaminhamentos diversos como a observação, a intervenção, a revisão de noções

e subjetividades, isto é, buscar diversos métodos avaliativos (formas escritas, orais e de demonstração), incluindo o uso de materiais manipuláveis, computador e/ou calculadora. Desta forma, rompe-se com a linearidade e a limitação que tem marcado as práticas avaliativas. Como práticas avaliativas pressupõem discussões dos processos de ensino e da aprendizagem caracterizadas pela reflexão sobre a formação do aluno enquanto cidadão atuante numa sociedade que agrega problemas complexos.

Na proposta de Educação Matemática, aqui defendida, o professor é o responsável pelo processo de ensino e da aprendizagem e precisa considerar nos registros escritos e nas manifestações orais de seus alunos, os erros de raciocínio e de cálculo do ponto de vista do processo de aprendizagem. Nesse sentido, passa a subsidiar o planejamento de novos encaminhamentos metodológicos. Dessa forma, o professor poderá problematizar:

Por que o aluno foi por este caminho e não por outro?

Que conceitos utilizou para resolver uma atividade de uma maneira equivocada?

Como ajudá-lo a retomar o raciocínio com vistas à apreensão de conceitos? Que conceitos precisam ser discutidos ou rediscutidos?

Há alguma lógica no processo escolhido pelo aluno ou ele fez uma tentativa mecânica de resolução?

Uma avaliação que se restringe em apenas quantificar o nível de informação que o aluno domina não é coerente com a proposta da Educação Matemática. Para ser completo, esse momento precisa abarcar toda a complexa relação do aluno e o conhecimento. Isso significa, em que medida o aluno atribuiu significado ao que aprendeu e consegue materializá-lo em situações que exigem raciocínio matemático.

Além disso, uma prática avaliativa em Educação Matemática, precisa de encaminhamentos metodológicos que perpassem uma aula, que abram espaço à interpretação e à discussão, dando significado ao conteúdo trabalhado e a compreensão por parte do aluno. E para que isso aconteça, é fundamental o diálogo entre professores e alunos, na tomada de decisões, nas questões relativas aos critérios utilizados para se avaliar, na função da avaliação e nas constantes retomadas avaliativas, se necessário.

Os apontamentos aqui observados sobre avaliação em Educação

Matemática não se esgotam, mas servem como indicativos aos professores na elaboração dos instrumentos de avaliação em consonância com a proposta destas Diretrizes.

Para finalizar, concorda-se com D'AMBRÓSIO, a “avaliação deve ser uma orientação para o professor na condução de sua prática docente e jamais um instrumento para reprovar ou reter alunos na construção de seus esquemas de conhecimento teórico e prático. Selecionar, classificar, filtrar, reprovar e aprovar indivíduos para isto ou aquilo não são missão de educador” (2001, p.78).

## **.7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- BICUDO, M. A. V. **Educação matemática**. São Paulo: Editora Moraes, 1999.
- BOYER, C. B. **História da matemática**. São Paulo: Edgard Blücher/Edusp, 1974.
- CARAÇA, B. J. **Conceitos fundamentais da matemática**. Lisboa: Gradiva, 2002.
- CENTURIÓN, M. **Conteúdo e metodologia da matemática: números e operações**. São Paulo: Scipione, 1994.
- DAVIS, P. J. **A experiência matemática**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.
- DUARTE, N.; OLIVEIRA, B. **Socialização do saber escolar**. São Paulo: Cortez, 1987.
- FIORENTINI, D. Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. **Zetetiké**, Ano 3, n. 4, nov. 1995.
- IEZZI, G. et al. **Coleção fundamentos de matemática elementar**. São Paulo: Atual, 1998.
- KLINE, M. **Matemáticas Para Los Estudiantes de Humanidades**. Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología. Fondo de Cultura Económica. México, 2000.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- MACHADO, N. J. et al. **Coleção vivendo a matemática**. São Paulo: Scipione, 1999.
- MACHADO, N. **Matemática e realidade: análise dos pressupostos filosóficos que fundamentam o ensino da matemática**. São Paulo, Cortez: 1994
- SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SANTOS, C. H. Matemática: In KUENZER, A. Z. (ORG.) **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002.
- STRUIK, D. J. **História concisa das matemáticas**. Lisboa: Gradiva, 1989.

# **FÍSICA**

## **1- APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA**

A Física, incorporada à cultura e integrada como instrumento tecnológico, tornou-se indispensável à formação da cidadania contemporânea. É uma ciência que permite elaborar modelos de evolução cósmica, investigar os mistérios do

mundo macroscópico e subatômico, permitindo ao mesmo tempo desenvolver novas fontes de energia alternativa, criação de novos materiais, produtos e tecnologias.

A Física possibilita-nos conhecer as leis gerais da Natureza que regulam o desenvolvimento dos processos que se verificam, tanto no Universo circundante como no Universo em geral. O objetivo da Física consiste em descobrir as leis gerais da Natureza e esclarecer, com base nelas, processos concretos. Os cientistas, à medida que se aproximavam desse objetivo, vão compreendendo melhor o panorama grandioso e complexo da unidade universal da Natureza. O Universo não é um conjunto simples de acontecimentos independentes, mas todos eles constituem manifestações evidentes do Universo considerado como um todo.

O alvo da investigação científica da Física é a matéria em todas as suas manifestações e interações, do nível microscópico ao macroscópico, da menor partícula subatômica às estrelas e galáxias, sintetizadas em três grandes campos: A mecânica com a gravitação; a termodinâmica e o eletromagnetismo.

Espera-se que o ensino de Física, no ensino médio, contribua para a formação de uma cultura científica efetiva, permitindo ao indivíduo a interpretação de fatos, fenômenos e processos naturais, onde o mesmo possa situar-se como agente integrante de uma natureza que está em constante transformação. Para tanto, é essencial que o conhecimento físico seja abordado numa visão histórico-construtivista, a fim de que o conhecimento torne-se objeto de contínua transformação e seja associado com outras formas de expressão e produção humana. O objetivo da ciência é não se ver como absoluta, daí passível de transformações. Tais transformações ocorreram ao longo da história, se fez dela e para ela.

O surgimento de técnicas de metalúrgica e da manipulação de medicamentos, por exemplo, deram-se no período em que o homem estava em busca do elixir da longa vida e da pedra filosofal. As cruzadas, que ocorreram durante os séculos XI, XII e XIII, contribuíram com mudanças importantes para que o conhecimento se disseminasse entre os povos do ocidente e do oriente, resultando na formação de novas cidades e povoados. No período renascentista, a Europa descobre um novo mundo, aonde novas teorias surgem e contrariam as defendidas pela igreja.

É por fazer-se da construção humana do conhecimento que a Física, assim como qualquer outra ciência tem seu caráter histórico, um corpo de conhecimento

que muda no tempo em função da busca de uma completa explicação da ordem da natureza. Tais mudanças podem ser feitas de maneira coletiva ou individual, cabendo ao cientista refinar os conhecimentos existentes ou produzir conhecimentos novos, feitos através de uma nova técnica experimental ou mesmo reformulando conceitos matemáticos. A Renascença, a Reforma e a Contra-Reforma, o capitalismo, as viagens de descoberta e as guerras do século XVI, são alguns exemplos de fatos históricos que propiciaram pra que a ascensão da ciência como um todo ocorresse.

Presentemente assistimos a uma grandiosa revolução técnico-científica que começou aproximadamente há um meio de século. Esta revolução causou alterações profundas e qualitativas em numerosos domínios da ciência e técnica. A Astronomia, uma das ciências mais antigas, está a sofrer mudanças radicais, devidas às grandes realizações alcançadas pela Humanidade na conquista do espaço. O aparecimento da Biologia Molecular e da Genética deu origem a uma revolução na Biologia, ao passo que a instituição da chamada grande Química tornou-se possível graças a mudanças radicais na ciência Química.

Essa preocupação e curiosidade do homem pelo meio que o cerca, levou-o a observar fenômenos que possibilitaram a criação de diversas teorias, assim como a do surgimento do universo. KNELLER, traduzido por Antonio José de Souza, 1980, afirma que:

... o progresso científico propõe teorias de crescente inteligibilidade, incluindo beleza e simplicidade. Certamente o futuro da ciência por muito dependerá de até onde o interesse do homem se expandirá, no campo da física por exemplo, enquanto não se propor uma teoria mais profunda que unifique a mecânica quântica e a reconcilie com a relatividade geral, não se pode afirmar que os cientistas tenham descoberto as leis fundamentais da matéria.

Ao referenciar o conhecimento de forma histórica, o aprendizado da Física promoverá a articulação de toda uma visão de mundo e de uma compreensão dinâmica do universo, assim, ao lado de um caráter mais prático, a Física revelará também uma dimensão filosófica, com uma beleza e importância que não devem ser subestimadas no processo educativo.

É preciso rediscutir qual Física ensinar para possibilitar uma melhor compreensão do mundo e uma formação para a cidadania mais adequada. Sabemos todos que, para tanto, não existem soluções simples ou únicas, nem receitas prontas que garantam o sucesso. Essa é a questão a ser enfrentada pelos educadores de cada escola, de cada realidade social, procurando corresponder aos desejos e esperanças de todos os participantes do processo educativo, reunidos através de uma proposta pedagógica clara. É sempre possível, no entanto, sinalizar aqueles aspectos que conduzem o desenvolvimento do ensino na direção desejada.

Não se trata, portanto, de elaborar novas listas de tópicos de conteúdo, mas, sobretudo de dar ao ensino de Física novas dimensões. Isso significa promover um conhecimento contextualizado e integrado à vida de cada jovem. Apresentar uma física que explique a queda dos corpos, o movimento da lua ou das estrelas no céu, o arco-íris, e também os raios laser, as imagens da televisão e as formas de comunicação. Uma física que explique os gastos da “conta de luz” ou o consumo diário de combustível e também as questões referentes ao uso das diferentes fontes de energia em escala social, com seus riscos e benefícios. Uma física que discuta a origem do universo e sua evolução. Que trate do refrigerador ou dos motores a combustão, das células fotoelétricas, das radiações presentes no dia a dia, mas também dos princípios gerais que permitem generalizar todas essas compreensões.

Para isso, é imprescindível considerar o mundo vivenciado pelos alunos, sua realidade próxima ou distante, os objetos e fenômenos com que efetivamente lidam, enfim, os problemas e indagações que movem sua curiosidade. Esse deve ser o ponto de partida e, de certa forma, também o ponto de chegada. Ou seja, feitas as investigações, abstrações e generalizações potencializadas pelo saber da física, em sua dimensão conceitual, o conhecimento volta-se novamente para os fenômenos significativos ou objetos tecnológicos de interesse, agora com um novo olhar, com o exercício de utilização do novo saber adquirido, em sua dimensão aplicada e tecnológica. O saber assim adquirido reveste-se de uma universalidade maior que o âmbito dos problemas tratados, de tal forma que passa a ser instrumento para outras e diferentes investigações. Essas duas dimensões, conceitual/universal e local/aplicada, de certa forma constituem-se em um ciclo dinâmico, na medida em que novos saberes levam a novas compreensões do mundo e o surgimento de



novos problemas. Portanto, o conhecimento da Física em si mesmo não basta como objetivo, mas deve ser entendido, sobretudo como um meio instrumental para a compreensão do mundo, podendo ser prático ao mesmo tempo em que permita ultrapassar o interesse imediato. Depois da descoberta das partículas elementares e das suas transmutações, tornou-se evidente o caráter universal da composição e da estrutura da matéria, assente na materialidade de todas as partículas elementares. As partículas elementares, por muito diferentes que sejam, não são mais do que diversas formas concretas de existência da matéria. Este câmbio radical, revolucionário dos conceitos clássicos acerca do panorama físico do Universo foi possível depois da descoberta das propriedades quânticas da matéria. Após o aparecimento da Física Quântica, que descreve o movimento das partículas elementares, tornou-se possível o esclarecimento de novos aspectos e elementos do panorama físico universal do Universo.

Os fundamentos científicos dessa aparelhagem e a sua realização prática estão organicamente ligadas à radio eletrônica, a Física dos sólidos, a Física do núcleo atômico e a outros domínios da Física Moderna. A Física Moderna tem importância radical para o desenvolvimento dos computadores. Todas as séries de computadores (tanto assentes no emprego de válvulas eletrônicas, como as que usam semicondutores e circuitos integrados) existentes até hoje nasceram em laboratórios de física. A Física Moderna permite o desenvolvimento conseqüente da miniaturização, alcançar uma grande rapidez e o trabalho seguro dos computadores eletrônicos. O uso dos lasers e da holografia permitirá aperfeiçoar ainda mais os computadores. Não podemos citar aqui todos os aspectos da influência revolucionária que tem a Física Moderna no desenvolvimento de diversos domínios das ciências e técnicas. No entanto, os exemplos citados são suficientes para nos certificarmos da enorme contribuição da Física Moderna para a realização da revolução técnico-científica.

Sendo o Ensino Médio um momento particular do desenvolvimento cognitivo dos jovens, o aprendizado de Física tem características específicas que podem favorecer uma construção rica em abstrações e generalizações, tanto de sentido prático como conceitual. Levando em conta o momento de transformação em que vivemos. Promover a autonomia para aprender deve ser preocupação central, já que o saber de futuras profissões pode ainda estar em gestação, assim, a física como disciplina estruturante da grade curricular do ensino médio não pode se limitar a

cálculos e fórmulas matemáticas tal qual como é trabalhada hoje, mas deve ser uma disciplina que promova a pesquisa e a investigação científica do aluno por meio de suas próprias necessidades e curiosidades.

## **OBJETIVOS GERAIS DA DISCIPLINA**

- Propiciar ao aluno uma visão histórica-construtivista da física, afim de que o mesmo possa entender seus princípios e suas aplicações dentro deste contexto.
- Relacionar os conhecimentos adquiridos com as inovações tecnológicas nos meios de produção e pesquisa.
- Despertar no aluno o gosto pela pesquisa e produção científica dentro dos conteúdos programados tornando a física uma disciplina indispensável na sua formação.
- Promover uma interdisciplinaridade com outras disciplinas a fim de levar o aluno à compreensão de que a ciência é fruto da atividade humana não de uma mas de várias linhas de pesquisa, feitas não por um mas vários pesquisadores. No mundo moderno, em constante mutação, inteligência quer dizer outra coisa. Significa enxergar o que os outros (ainda) não vêem. Isso é próprio de pessoas criativas, pesquisadoras, curiosas, exploradoras, que encontram soluções para os novos problemas que temos de enfrentar
- O importante é aprender a criar conhecimento, e não somente a usar o conhecimento do passado.

## **2- CONTEÚDOS**

O estudo dos movimentos, a mecânica de Newton, é importante porque está fortemente ligada às questões externas ao meio científico como, por exemplo, as guerras, o comércio, os mitos e a religião. Ela teve suas origens na Astronomia e a Cosmologia, na Geometria e as técnicas de construção de máquinas, ciências que surgiram pelas necessidades postas pelas diversas civilizações que nos antecederam.

Mas, não só por isso, também porque o estudo dos movimentos permite a compreensão de fenômenos ligados ao cotidiano do estudante, como o caminhar, o movimento de projéteis e dos automóveis, o equilíbrio de corpos num meio fluido, o movimento dos planetas em torno do Sol e o da Lua em torno da Terra. Ressalte-se ainda a importância de algumas entidades físicas, aplicadas tanto a partículas como a ondas, por exemplo, o momentum e a energia, cuja compreensão é extremamente importante para estudos que vão desde a colisão de duas bolas de gude, até a compreensão de processos que envolvem a moderna cosmologia.

Dentro do estudo dos movimentos também é possível avançar em questões já antigas, mas nem por isso desatualizadas, por exemplo: Como surgiu o universo? Houve um início de tudo?

Mas seria este estudo o suficiente para descrever o universo em toda a sua complexidade?

Com a incorporação das máquinas aos sistemas produtivos, fato que ocorreu a partir da revolução industrial, novas necessidades foram postas para os técnicos e cientistas que trabalharam para o aprimoramento das máquinas térmicas. Fazia-se necessário entender as mudanças relacionadas às trocas de calor, e, naturalmente, o movimento dos gases, expressos em entes como temperatura, pressão e volume. Esses assuntos não são abordados no estudo dos movimentos. Como descrevê-los?

A palavra Termodinâmica é derivada do grego *thermê* (calor) e *dynamis* (força) e seus estudos baseiam-se nos conceitos de temperatura, calor e entropia e, pela etimologia da palavra, das relações entre calor e trabalho mecânico. A partir do desenvolvimento das idéias da Teoria Cinética dos gases e da Mecânica Estatística, ambas ocorridas no âmbito da Termodinâmica, foi possível o entendimento do mundo microscópico da matéria, abrindo novos e vastos campos de estudos.

Entender os processos em que ocorrem trocas de calor, tão presentes no cotidiano dos estudantes, e os seus principais conceitos, torna-se fundamental para um estudante ao qual se deseje apresentar a Física como uma Ciência em construção e, portanto, compreender o universo em que vivemos. De fato, a Termodinâmica traz no bojo de suas leis as limitações ou proibições da natureza ao tratar dos processos reversíveis ou irreversíveis. Ainda hoje, questões teóricas ligadas a Termodinâmica, como a irreversibilidade dos processos naturais, e

debates no âmbito da Mecânica Estatística, constituem em importantes pontos de discussão e pesquisa.

Por outro lado, também são objetos de estudo da Física, os fenômenos onde a carga elétrica se apresenta. A pergunta agora é: É possível tratar esses fenômenos no âmbito do estudo dos Movimentos e da Termodinâmica? Na verdade, só é possível estudá-los no contexto do Eletromagnetismo.

O Eletromagnetismo torna-se um importante campo de estudos para o estudante, visto que seu conhecimento e aplicação não estão ligados apenas à compreensão da natureza. Mas também às inúmeras inovações tecnológicas surgidas nos últimos cem anos, a partir dos trabalhos de Maxwell, cujas equações levam às quatro leis do Eletromagnetismo Clássico. Aliás, foram às dificuldades de transformação de referencial nestas equações que deram origem à Teoria da Relatividade Especial, proposta em 1905, por Einstein.

Assim, os três conteúdos (Movimento, Termodinâmica e Eletromagnetismo) foram escolhidos como estruturantes porque indicam campos de estudo da Física que, a partir de desdobramentos em conteúdos pontuais, possam garantir os objetos de estudo da disciplina da forma mais abrangente possível. Eles foram indicados a partir da história da Física, enquanto campo de conhecimento devidamente constituído ao longo do tempo, e o entendimento, pelos professores, de que o Ensino Médio deve estar voltado à formação de sujeitos que, em sua formação e cultura, agreguem a visão da natureza, das produções e das relações humanas.

Além disso, os conteúdos desenvolvidos no âmbito do estudo do Movimento, da Termodinâmica e do Eletromagnetismo permitem o aprofundamento, as contextualizações e relações interdisciplinares, os avanços da física dos últimos anos e as perspectivas de futuro.

Podemos dizer que na Física, em acordo com ROCHA (2002), a Teoria Eletromagnética desempenha papel semelhante ao estudo dos Movimentos, sistematizados na Mecânica de Newton, e da Termodinâmica. Embora tenham evoluído separadamente, elas são teorias unificadoras: a Mecânica de Newton, no séc. XVII unificou a Estática, a Dinâmica e a Astronomia; a Termodinâmica, no séc. XIX unificou os conhecimentos sobre gases, pressão, temperatura e calor e,

a Teoria Eletromagnética, de Maxwell, unificou o Magnetismo, a Eletricidade e a Ótica.

Esses três conteúdos são interdependentes e não passíveis de hierarquização. Ressalte-se que essa interdependência não permite que se destine cada um desses conteúdos a uma série diferente. Por exemplo, no estudo da luz, considerando a sua dualidade, poderá ser dado a ela um tratamento de partícula, objeto de estudo do Movimento, e, também um tratamento ondulatório, objeto de estudo historicamente constituído no Eletromagnetismo. O Princípio da Conservação da Energia, desenvolvido no contexto da Termodinâmica, está presente também no estudo dos Movimentos e no Eletromagnetismo.

## **CONTEÚDOS ESPECÍFICOS**

### **3ª SÉRIE**

CONTEUDO EXTRUTURANTE

MOVIMENTO. MECÂNICA

LEIS DO MOVIMENTO

HIDROSTÁTICA

TERMOLOGIA

CALORIMETRIA

CONTEÚDO EXTRUTURANTE ELETROMAGNETISMO (OSCILAÇÕES)

### **4ª SÉRIE**

ELETRÓSTÁTICA

INTRODUÇÃO A ELETRODINÂMICA

ELETROMAGNETISMO

FÍSICA MODERNA

ONDULATÓRIA.

ACÚSTICA.

ÓPTICA GEOMÉTRICA.

ESPELHOS PLANOS.

ESPELHOS ESFÉRICOS.

REFRAÇÃO DA LUZ.

### **3- METODOLOGIAS DA DISCIPLINA**

A importância de levar em conta os conhecimentos já adquiridos pelos alunos, suas concepções prévias de conceitos físicos, construídos também fora da escola, são estratégias motivadoras que envolvem o aluno em seu processo de aprendizagem, propiciando formas de ensinar e aprender que privilegiem a construção do conhecimento pelo próprio aluno, através do indispensável diálogo entre aluno, professor e ciência.

Uma boa forma de buscar esta motivação é utilizar os meios de informação contemporâneos que estiverem disponíveis na realidade do aluno, tais como, notícias de jornais, livros de ficção científica, literatura, filosofia, programas de televisão, vídeos, etc. Um bom estímulo pode ser buscado através de visitas a instalações de produção de saber ou da informação, tais como museu, exposições, usinas, fábricas etc, de forma a permitir ao aluno construir uma percepção significativa da realidade em que vive, procurando proporcionar ao mesmo seu envolvimento em turmas de alunos que participam de projetos coletivos de construção do conhecimento.

Trabalhar a disciplina, relacionando-a com os avanços científicos e tecnológicos do mundo atual, analisando os aspectos positivos e negativos e os avanços dessa ciência, procurando envolver os alunos em discussões relacionadas com a física no seu dia-a-dia.

Orientar experiências de laboratório criadas pelos alunos com o acompanhamento do professor e a partir das mesmas chegar até as grandes descobertas de físicos conhecidos já estudados. Envolver o aluno em seu processo de aprendizagem, propiciando formas de ensinar e aprender que privilegiem a construção do conhecimento pelo aluno, através de um entendimento e diálogo aberto entre aluno e professor.

Aproveitar experiências já vividas pelo aluno e a partir destas aprofundar os conteúdos e leis da física como: Newton, Kepler, Galileu, etc. Procurar a partir dos assuntos estudados levar os alunos a visitar indústrias da região e fazer uma comparação com o que foi visto em salas de aula.

Envolver os alunos em projetos coletivos e interdisciplinar aproximando-os da física tais como feiras, exposições, etc.

Envolver a física com aparelhos eletrodomésticos que os alunos conhecem, colocando a relação da ciência e tecnologia na construção e funcionamento dos mesmos.

Dentro dos conteúdos estudados, colocar sempre aos alunos a importância dos mesmos para a construção da cidadania e a despertar cada vez mais no aluno o interesse para a formação de seu caráter e da sua personalidade.

Não se basear somente em fórmulas e cálculos, mas sim em interpretação, comparação e descobertas, fazendo dessa ciência um conhecimento progressivo no ensino médio.

Para isto devemos sensibilizar nossos alunos para a importância da física e dos conhecimentos envolvidos como forma de ligação com as outras áreas, com atividades simples e de caráter experimental, que podem ser realizadas em casa, com a finalidade de melhor assimilar os conteúdos, dados em sala.

#### **4- AVALIAÇÃO**

A experimentação associada à investigação científica, quando tomada como estratégia, ganha um sentido mais abrangente, que vai além das situações convencionais de experimentação de um laboratório. Pois, o que se busca é a partir da realidade do aluno, neste caso, significa observar situações e fenômenos a seu alcance; desmontar objetos tecnológicos, construir aparelhos e outros objetos simples etc. sem prescindir também de situações de investigação tradicionais. Bom aproveitamento pode ser alcançado quando o aluno consiga construir sozinho o seu próprio conhecimento, expressar seu trabalho, sua pesquisa, podem ser organizadas feiras de amostra, elaboração de textos, jornais, vídeos e até linguagem corporal, respeitando sempre suas limitações físicas e mentais, mas sempre estimulando a afetiva participação e responsabilidade social, o interesse do aluno, buscado por todos os educadores.

Este estímulo dá-se de forma continuada desde a difusão de conhecimento às ações de controle ambiental ou intervenções significativas no bairro ou localidade, de forma, que os alunos sintam-se detentores do saber significativo. Relacionar o conhecimento científico com outras formas de saber, discutindo e explicitando a natureza de saberes diferente e suas abrangências.

O processo de avaliação deverá ser contínuo e progressivo, avaliando o aluno a partir dos conteúdos abordados em sala, fazendo com que o mesmo busque relacioná-los com situações práticas de sua casa, trabalho, escola e comunidade. Fica a critério do professor utilizar-se de recursos e estratégias de avaliação como provas escritas, trabalhos de pesquisa bibliográficos, confecção de materiais aplicando os conceitos pertinentes, exposições, pesquisas de campo, entre outras, atribuindo a estas, pesos diferenciados de acordo com seus objetivos propostos.

A avaliação também deve ser reflexiva ao professor, para que a partir dessa ele possa reaver sua metodologia de ensino e buscar manter o que foi bom e melhorar naquilo que for necessário. O aluno deve encarar a avaliação como processo de aprendizagem e não como uma medição do conhecimento, onde os erros deverão ser trabalhados fazendo com os mesmos enriqueçam sua aprendizagem.

Quanto mais o professor envolver o aluno na construção do conhecimento a partir de algo palpável e prático, mais o aluno irá interessar-se pelos conteúdos programados e não terá mais complexo da física e com isso todos ganharão e os resultados serão satisfatórios.

Dessa forma, a avaliação deve ter um caráter diversificado, levando em consideração todos os aspectos: a compreensão dos conceitos físicos; a capacidade de análise de um texto, seja ele literário ou científico, emitindo uma opinião que leve em conta o conteúdo físico; a capacidade de elaborar um relatório sobre um experimento ou qualquer outro evento que envolva a Física, como por exemplo, uma visita a um Parque de Ciência, dentre outros.

Quando o professor identificar que esses objetivos não foram alcançados deverá rever suas estratégias de aprendizado e oferecer novos instrumentos, tanto de esclarecimento quanto de avaliação para que haja um real e continuado avanço no conhecimento oferecido.

### **Recuperação dos Conteúdos**

Para alunos com rendimento abaixo do esperado, estratégias de recuperação deverão ser estabelecidas. A recuperação será aplicada a todos os alunos, não importando o seu rendimento. As atividades de recuperação deverão estabelecer uma relação com os conteúdos estudados.



Exemplos de atividades para recuperação:

- Lista de exercícios adicionais;
- Trabalhos de pesquisa;
- Estudos dirigidos;
- Revisão dos conteúdos em sala de aula (posteriormente realizada uma nova avaliação destes conteúdos)

## 5- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

EISBERG, R.; RESNICK R: **Física Quântica**. Rio de Janeiro: Editora Campus.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura)

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ – SEE – SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares de Física para o Ensino Médio. Versão Preliminar, 2006.

GRAF – Grupo de Reelaboração do Ensino de Física. **Coleção do professor**. São Paulo: Edusp, 1991.

GRAF – Grupo de Reelaboração do Ensino de Física. Física/vol. 1 – **Mecânica**. São Paulo: Edusp, 1991.

KNELLER, G. F., **A ciência como atividade humana** / tradução de Antonio José de Souza. – Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

KUENZER, A. Ensino Médio: **Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 2. ed. São Paulo:Cortez, 2001.

NEWTON, I.: **The Principia**. California.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES: Governo do Estado do Paraná Física. 2005.

PARANÁ/SEED. Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio – Documento elaborado para elaboração do projeto. Curitiba: SEED, 1994.

TIPLER, P.: **Física – vol 2:** ção, Ondas e Termodinâmica. Rio de Janeiro: LCT, 1995.

## **QUÍMICA**

### **1. APRESENTAÇÃO GERAL DA DISCIPLINA**

A química está ligada ao desenvolvimento das civilizações desde as primeiras necessidades de sobrevivência, de comunicação, de desenvolvimento de técnicas de domínio do fogo. O poder, representado pela riqueza, a cura das doenças, a vida eterna, são buscas incessantes da humanidade desde os

alquimistas. No século XIV e no início do século XV, o contexto histórico do fim do feudalismo, das aglomerações das cidades emergentes, das péssimas condições sanitárias, da fome, das pestes “negra” gerou desequilíbrio demográfico e conseqüentemente falta de mão de obra para o trabalho que também se modificava estruturalmente.

Nesse conturbado momento histórico, a preocupação com o bem estar físico da humanidade, Paracelso, possibilitou o nascimento da Iatroquímica, como efeito terapêutico fazia a leitura cosmológica dos fenômenos relacionados a religião.

Mais tarde no século XVI e XVII, na mesma linha de pensamento, Helmont, foi condenado várias vezes pela igreja, acusado de realizar práticas satânicas, uma vez que em seus estudos fazia um misto de ciência e religião.

No século XVIII, Lavoisier, deu início à fase moderna da ciência, com nomenclatura e conceitos. A Revolução industrial impulsionou o desenvolvimento das máquinas que substituíam as forças humanas ocasionando a expansão das indústrias. O capital se apropria dos modos de produção e o trabalhador deixa de ter o domínio sobre estes processos, assim, promovendo a contribuição da química para o setor produtivo/estratégico como explosivos de boa qualidade para o governo francês.

Bertholet solucionou problemas das indústrias de tecido e de limpeza, surgiram os cloretos de cal, ácidos sulfúrico, soda caustica, os derivados do alcatrão da hulha e, mais tarde a indústria alemã desenvolveu perfumes e medicamentos.

No século XIX foi o período no qual a ciência se consolidou e passou a definir as marcas na caminhada da humanidade. Em 1860, foi realizado o primeiro congresso mundial de química – Alemanha – uma proposta de Frederich Kekulé e mais 140 químicos, se reunirão para discutir definições dos conceitos de átomos, molécula, equivalente, atomicidade, basicidade, e Mendeleev estabelece a classificação periódica dos elementos.

Notáveis avanços da eletricidade trouxeram contribuições para os conceitos de afinidade química e eletrolise, que esclareceram a estrutura da matéria.

No século XX, a Química e todas as outras Ciências Naturais tiveram grande desenvolvimento em especial nos Estados Unidos e Inglaterra, com a estrutura atômica foi possível entender a formação das moléculas em especial o DNA.

No início do século XXI as comunicações e a tecnologia passaram a ser

instantâneas e modificaram a maneira de viver. É uma era de transformações sem precedentes e nela o lugar da ciência, em especial a química é privilegiado, pois segundo PRIGOGINE “[...] a ciência cessou de identificar-se com o desencontro do mundo...”.

A primeira guerra mundial teve reflexos no Brasil, impulsionou a industrialização e acarretou aumento da demanda da atividade dos químicos, surge a O curso de Química Industrial (1919) subsidiado pelo governo federal. No Paraná em (1938) UFPR inclui o atual curso de química.

Entre 1950 e 1970, foi caracterizado pelo método positivista de ensinar ciências através da descoberta e da redescoberta, a partir de experimentos com o objetivo de preparar o aluno para ser cientista, influenciando atividade do docente. No final da década de 70, consolidou-se o método construtivista, que perdurou nos anos 80, o qual visa a construção do conhecimento pelo aluno através de estímulos, atividades dirigidas de modo a conduzi-lo a relacionar as suas concepções ao conhecimento científico já estabelecido.

No início dos anos 90, com a introdução da perspectiva sócio-histórica, da linguagem e das interações sociais no processo de ensino aprendizagem, o professor passa a ter papel fundamental na construção do conhecimento, o foco do ensino deixa de ser o aluno, isoladamente, e se volta para as interações discursivas realizadas nos ambientes educacionais, e com isso, foram agregando outros conteúdos, fatos, fenômenos que acontecem no mundo científico, pouco fragmentado, com pouca ou nenhuma preocupação de estabelecer relações entre eles.

Partindo desta evolução, faz-se necessário relacionar ao conceito ao contexto social e histórico de sua produção para ter significado aos alunos o fato de passarem pela escola e com isso, se fundamentarem diante da atual conjuntura político/social do país e do mundo.

A química se consolida enquanto ciências, cada dia mais atual e global, diante do contexto político/econômico/social/ cultural e religioso das espécies e do ambiente em geral, ligada ao desenvolvimento das civilizações da pré-história, os alquimistas, as teorias, interpretações dos fatos observados experimentalmente, a natureza da matéria, suas propriedades, reações, transformações e a energia envolvida no processo, consolidando as marcas na caminhada da humanidade.

Toda matéria passa por algum tipo de transformação, para isso, são

necessários critérios e muita conscientização, pois tal transformação tanto pode fazer bem ou mal, apesar de muitas vezes, ser necessidade básica como: alimentos, produtos de higiene, limpeza, roupas, calçados, medicamentos, estética, Ciências, os materiais e lixo, modelos de partículas, poluição atmosférica, elementos interação e agricultura, cálculos, soluções e estética, equilíbrio químico e água, metais, pilhas, baterias, termoquímica, cinética e recursos energéticos, a química orgânica de cada dia, átomo, radiatividade e energia nuclear, a tecnologia, a comunicação, a expectativa e a qualidade de vida do homem, melhorou muito graças ao desenvolvimento que proporcionou conquistas importantes para a população.

Porém ao mesmo tempo a falta de consciência do homem não tem sido resolvido pela tecnologia, colocando em risco a ecologia e a biodiversidade e o próprio homem. Ainda são muitos os interesse pessoais ou de grupos, que utilizam-na para conquistar ou manter privilégios, mudar esta situação não é tarefa apenas dos químicos, mas de toda a sociedade. Ter conhecimento, ser racional, participativo, crítico para promover o bem estar e harmonia ao homem, o ambiente e a natureza.

A química deve conscientizar quanto às causas e conseqüências do uso, evitando com isso, problemas para si próprio e a sociedade como guerras, violências, acidentes. Drogas, tecnologia, etc...

As propostas educacionais devem ser fundamentadas no conhecimento científico, do contexto político/econômico/social/cultural, para uma educação globalizada e qualificada que inclua todos a uma sociedade melhor.

A sociedade e seus cidadãos interagem com o conhecimento químico por diferentes meios científicos, por isso, são necessários conhecimentos para o auto cuidado sobre a química do dia-a-dia, a alimentação, medicamentos, agrotóxicos, etc., visando a formação do sujeito como um todo, no processo saúde/doenças que possam conhecer-se e cuidar-se, valorizando sua identidade e características pessoais, desenvolvimento da postura respeitosa e colaborativa entre as pessoas.

Na escola, de modo geral, o indivíduo interage com um conhecimento essencialmente acadêmico, através principalmente da transmissão de informações, supondo que o estudante memorizando-as passivamente, adquira o "conhecimento acumulado". Apesar de a promoção do conhecimento químico em escala mundial, nestes últimos 40 anos ter incorporado novas abordagens, seja objetivando a formação de futuros cientistas, seja a formação da cidadania, também visando o

conhecimento de informações sobre a química no sistema produtivo, industrial e agrícola, no Brasil a abordagem da química escolar continua praticamente a mesma. Às vezes "maquiada" com aparentes lances dessa modernidade, a essência continua a mesma, priorizando o academicismo.

Conhecer química significa compreender as transformações químicas que ocorrem no mundo físico de forma abrangente e integrada, e assim poder julgar de forma mais fundamentada, as informações advindas da tradição cultural, da mídia e da escola e tomar suas próprias decisões, enquanto indivíduo e cidadão, de acordo com sua faixa etária e grupo social. Daí a importância da presença da química na escola formal e, especialmente, no Ensino Médio que completa a educação básica. Para tanto, a química no Ensino Médio deve possibilitar ao aluno uma compreensão nos processos químicos em si, conhecimento científico, em estreita relação com as aplicações tecnológicas, suas implicações ambientais, sociais, políticas econômicas.

O ser humano, na luta pela sua sobrevivência, sempre teve a necessidade de conhecer e entender e utilizar o mundo que o cerca. Nesse processo obteve alimentos por coleta de vegetais, caça e pesca, descobriu abrigos, protegendo-se contra animais e intempéries, descobriu a força dos ventos e das águas, descobriu o fogo, descobriu a periodicidade do clima, nas estações. A necessidade de utilização sistemática dessas descobertas fez com que o ser humano passasse para um outro estágio de desenvolvimento, decorrente da invenção de processos de produção e de controle daquelas descobertas, como produção e manutenção do fogo, invenção da irrigação, invenção da agricultura e da criação de animais, produção de ferramentas, invenção da metalurgia, cerâmica, tecidos. Assim, das raízes históricas ao seu processo de afirmação como conhecimento sistematizado, isto é, como ciência, a Química tornou-se um dos meios de interpretação e utilização do mundo físico.

Neste mundo novo, o pensamento linear foi substituído pelo caótico, e são necessárias habilidades e estratégias para transcender o simples viver por viver, e saber colocar-se perante a vida, seus desafios, seus objetivos e dar continuidade aquilo que inicialmente se propôs, cada dia melhor.

Reconhecer a química no dia-a-dia, e relacioná-la no contexto social e nas áreas de conhecimento do nosso aluno, considerando a flexibilidade, capacidade de adaptação, raciocínio lógico, análise, observação e síntese, e agilidade nas tomadas de decisão.

Ao invés de dar as propriedades periódicas, deveríamos dar a ocorrência, métodos de preparação, aplicações e as correlações entre os assuntos, possibilitando o aluno a compreensão dos processos químicos com as aplicações tecnológicas, implicando no ambiente social, político e econômico do país e do mundo. Relacionando a química com o sistema produtivo e tecnológico, valorizando a criatividade, o interesse e a participação dos alunos, desenvolvendo a capacidade de investigação, classificando o que existe no cotidiano do aluno e da escola.

Conhecendo e interpretando as leis e conceitos e relacionando-as a experimentos, fazendo da química uma disciplina inter e trans disciplinar, atrativa, interessante, real e curiosa no desenvolvimento da capacidade individual de cada um.

## **2. OBJETIVOS:**

### **2.1 Objetivos Gerais:**

- Dar subsídio aos educando para que possam entender as implicações sociais da Química e das tecnologias em sua vida, desenvolvendo valores e atitudes para uma ação social responsável.
- Compreender e avaliar a ciência e a tecnologia químicas sob o ponto de vista ético, para exercer a cidadania com responsabilidade, integridade e respeito.
- Reconhecer as relações entre o desenvolvimento científico e tecnológico da química e aspectos sócio-político-culturais.
- Identificar a presença do conhecimento químico na cultura humana contemporânea , em diferentes âmbitos e setores, como os domésticos, comerciais, artísticos.

### **2.2 Objetivos Específicos:**

- Reconhecer e compreender símbolos, códigos e nomenclatura própria da Química e da Tecnologia Química Interpretando, por exemplo, símbolos e termos

químicos em rótulos e bulas.

- Identificar e relacionar unidades de medida usadas para diferentes grandezas, como massa energia, tempo, volume, densidade, concentração de soluções.
- Ler e interpretar informações e dados apresentados por diferentes linguagens ou formas de representação, como símbolos, fórmulas, equações.
- Selecionar e fazer uso apropriado de diferentes linguagens e formas de representação, como esquemas, diagramas, tabelas e gráficos.
- Analisar e interpretar diferentes tipos de textos e comunicações referentes ao conhecimento científico e tecnológico químico, como informações em artigos e jornais.
- Consultar e pesquisar diferentes fontes de informação, como enciclopédia, internet, entrevista a técnicos e especialistas.
- Descrever fenômenos, substâncias, materiais, propriedades e eventos químicos, em linguagem científica, relacionando-os a descrições na linguagem corrente, como entender o significado de produto natural, alface orgânico, sabonete neutro.
- Elaborar e sistematizar comunicações descritivas e analíticas pertinentes a eventos químicos, utilizando linguagem científica, como relatar uma visita a uma indústria.
- Reconhecer modelos explicativos de diferentes épocas sobre a natureza dos materiais e suas transformações.
- Elaborar e utilizar modelos macroscópicos e microscópicos para interpretar transformações químicas.
- Reconhecer, nas limitações de um modelo explicativo, a necessidade de alterá-lo.
- Elaborar e utilizar modelos científicos que modifiquem as explicações do senso comum.
- .
- Traduzir a linguagem discursiva em outras linguagens usadas em química: gráficos, tabelas e relações matemáticas.
- Compreender dados quantitativos, e qualitativos com estimativa e medidas, compreender relações proporcionais presentes na química (raciocínio proporcional).
- Selecionar e utilizar materiais e equipamentos adequados para fazer medidas,



cálculos e realizar experimentos.

- Reconhecer aspectos químicos relevantes na interação do ser humano, individual e coletiva com o ambiente, como o uso de CFC e de agrotóxicos.
- Reconhecer o papel da química no sistema produtivo, industrial e agrícola.

### **3. CONTEÚDOS ESTRUTURANTES**

O estudo da história da Química e de como a identidade dessa disciplina escolar foi construída, pode fundamentar o professor e sua prática, contribuindo para a superação de abordagens e metodologias do ensino tradicional da Química.

O conceito de Conteúdo Estruturante para que seja devidamente compreendido exige que os professores de química retomem os estudos da história da Química e da ciência. Façam a análise histórica e crítica de como, por que, onde e a serviço do quê e de quem, esta disciplina escolar e esta ciência surgiram e estabeleceram-se na Academia e na Escola, dará aos professores de Química condições de participar dos debates sobre os Conteúdos (saberes) que estruturam (e constituem) o campo do conhecimento que identifica a disciplina de Química. Mais que isto, este estudo e esta análise são o caminho que propomos para que o professor volte a reflexões teóricas e históricas que poderão subsidiar a revisão de sua prática pedagógica e de sua concepção de conhecimento e de educação.

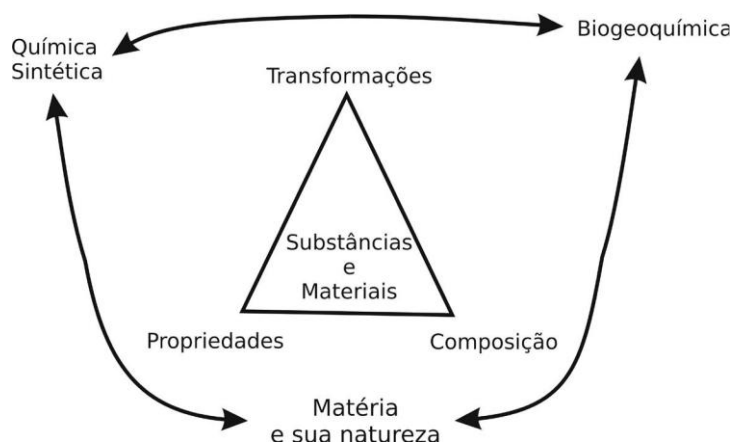
Os Conteúdos Estruturantes são fruto de uma reflexão coletiva com os professores, e a sua escolha recaiu sobre esses três enfoques, os quais como a Química se estruturou enquanto ciência e como disciplina escolar.

É importante lembrar, neste momento, que os Conteúdos Estruturantes se inter-relacionam e o planejamento anual nas escolas deve levar em consideração as Diretrizes Curriculares da disciplina e o Projeto Político Pedagógico, tendo a preocupação de articulá-los com a especificidade regional.

Considerando estes apontamentos são apresentados os seguintes Conteúdos Estruturantes:

- Matéria e sua natureza;
- Biogeoquímica;
- Química sintética.

Com base na proposta de Mortimer e Machado (2000), apresenta-se o esquema a seguir, em cujo centro está o objeto de estudo da Química (Substâncias e Materiais) sustentado pela tríade *Composição, Propriedades e Transformações*, presente nos conteúdos estruturantes *Matéria e sua natureza, Biogeoquímica e Química Sintética*



O esquema propõe a relação existente entre as possibilidades de abordagem (transformações, propriedades e composição) do objeto de estudo da Química (substâncias e materiais). Também ressalta os conteúdos estruturantes (Química Sintética, Matéria e sua Natureza e Biogeoquímica) para direcionar a atuação dos professores. Desse modo, a intenção é ampliar a possibilidade de abordagem dos conceitos químicos e contrapor-se a uma abordagem que considera a Química como um conjunto de inúmeras fórmulas e nomes complexos.

## MATÉRIA E SUA NATUREZA

É o conteúdo estruturante que dá início ao trabalho pedagógico da disciplina de Química por se tratar especificamente de seu objeto de estudo: a matéria e sua natureza. É ele que abre o caminho para um melhor entendimento dos demais conteúdos estruturantes.

A abordagem da história da Química é necessária para a compreensão de teorias e, em especial, dos modelos atômicos. A concepção de átomo é imprescindível para que se possam entender os aspectos macroscópicos dos materiais com que o ser humano está em contato diário e perceber o que ocorre no interior dessas substâncias, ou seja, o comportamento atômico-molecular.

Desde o conceito de átomo indivisível (Leucipo e Demócrito) até o conceito atual do átomo (Modelo Padrão), foram desenvolvidos modelos atômicos diversos para explicar o comportamento da matéria. É preciso, então, abordar os contextos históricos nos quais os modelos atômicos foram elaborados e substituídos em função de importantes descobertas, tais como a eletricidade e a radioatividade.

Por exemplo, em sala de aula, ao ser abordado o conceito de isótopos, geralmente são trabalhados também os conceitos de isóbaros e isótonos. Entende-se que os isótopos têm, historicamente, uma importância relevante na formulação dos saberes químicos e o avanço desse conhecimento impactou diversos setores como a medicina e a agricultura. E quanto aos isótonos e isóbaros? Segundo Chassot (1995, p. 130), “quanto sabe ler o seu mundo, um aluno do meio rural que conhece o que são isótonos, mas que não sabe usar uma adubação alternativa ou corrigir a acidez do solo?”.

Num outro exemplo, as reações de óxido-redução, como a formação da ferrugem, permitem observar um comportamento macroscópico da matéria. Entretanto, microscopicamente, ocorre o movimento de elétrons de um elemento químico para outro, possibilitando então a abordagem de conteúdos específicos como distribuição eletrônica e ligações químicas.

Outro conteúdo específico que pode ser abordado neste conteúdo estruturante é o diagrama de Linus Pauling. Deve ser abordado, porém, dentre outras possibilidades como um mecanismo para o entendimento da tabela periódica, para que promova um aprendizado significativo, pois o uso isolado do diagrama permite apenas uma memorização temporária.

A tabela periódica pode ser considerada um grande mapa que permite explorar características importantes sobre a matéria e sua natureza. Pode-se estudar, por exemplo, o elemento químico sódio, pertencente a um determinado grupo de elementos com propriedades físico-químicas muito particulares: é um metal alcalino, faz ligações metálicas ou iônicas e, desta forma, participa da constituição de alguns compostos como o sal de cozinha. Do mesmo modo, podem ser usadas as tabelas de cátions e ânions, pois o fato de não saber interpretá-las, dificulta a compreensão das fórmulas dos compostos com suas formulações proporcionais.

Ao trabalhar o conteúdo específico ácido-base, usa-se em geral apenas a teoria de Arrhenius (1884) para explicar o conceito. Existem, porém, outras importantes teorias como as de Brønsted-Lowry (1923) e de Lewis (1923). A teoria

de Brønsted-Lowry, também conhecida como protônica, considera a existência de outros solventes além da água, o que amplia a possibilidade de aplicação da teoria de Arrhenius que afirmava ser a água o único solvente para a ocorrência de reações iônicas.

A teoria de Lewis (1923), embora tenha a mesma data de formulação de Brønsted-Lowry, possui outra abordagem, pois é fruto de outro estudo, que envolve elétrons sem a dependência de prótons e não considera reações com solvente.

Com base na descrição acerca das teorias ácido-base citadas, verifica-se que é necessário que o estudante conheça essas três teorias para ampliar as possibilidades de aprendizagem no desenvolvimento desse conteúdo.

Com relação ao conteúdo básico soluções, na maioria das vezes as propriedades coligativas são deixadas de lado. No entanto, elas explicam as alterações sofridas em propriedades dos solventes quando a eles são adicionados solutos. Estudar tais modificações auxilia no entendimento do comportamento de substâncias modificadas pela presença de outras dissolvidas. Esse fato auxilia na compreensão das diferentes taxas de evaporação dos rios, lagos e mares, nos efeitos biológicos da presença de microorganismos em diferentes meios líquidos, na relação da pressão atmosférica na vaporização da água e outras tantas possibilidades de abordagem desse conteúdo químico.

Na abordagem das propriedades coligativas, não se deve privilegiar os problemas baseados unicamente na aplicação de fórmulas, de exercícios matemáticos. É preciso que o trabalho pedagógico possibilite ao aluno a construção de conceitos científicos.

## BIOGEOQUÍMICA

Biogeoquímica é a parte da Geoquímica que estuda a influência dos seres vivos sobre a composição química da Terra, caracteriza-se pelas interações existentes entre hidrosfera, litosfera e atmosfera e pode ser bem explorada a partir dos ciclos biogeoquímicos (RUSSEL, 1986, p. 02).

Adota-se o termo biogeoquímica como forma de entender as complexas relações existentes entre a matéria viva e não viva da biosfera, suas propriedades e modificações ao longo dos tempos para aproximar ou interligar saberes biológicos, geológicos e químicos.

Ao deixar de ser nômade e dedicar-se à agricultura, pouco a pouco, o Homem descobriu que a terra é rica em alguns elementos químicos tais como: enxofre, cloro,

sódio, entre outros. Descobriu também que uma plantação absorve determinados nutrientes do solo, empobrece-o desse elemento e pode até torná-lo infértil. Assim, a partir da descoberta da íntima relação entre o crescimento das plantas e o uso do esterco, por exemplo, percebeu-se a importância do reuso do solo por meio de fertilizantes que mais tarde seriam produzidos em laboratório.

Métodos para controle de insetos, que eram a maior fonte de problemas nas culturas agrícolas diversificadas, são conhecidos há séculos. Com a mudança para as práticas agrícolas intensivas de monoculturas, os fungos e as ervas daninhas tornaram-se igualmente problemas importantes para a agricultura nos últimos dois séculos. A intensificação dessas práticas agrícolas impulsionou os estudos para atingir o aumento de produtividade exigido.

Os estudos de maior impacto no combate às pragas por meio de pesticidas e herbicidas levaram à descoberta do DDT, BHC, Organoclorados e Organofosforados. Descoberto em 1939, o DDT trouxe inúmeros benefícios no controle de insetos, especificamente na agricultura e no bem-estar humano. Naquela época, o DDT era o inseticida de maior abrangência e mais eficiente, fácil de produzir, pouco tóxico para mamíferos e de uso adequado para o campo.

Durante a Segunda Guerra Mundial, o DDT foi usado intensamente para desinfetar as roupas dos soldados aliados, para evitar o tifo e para combater a malária em vários países. No entanto, propriedades desse pesticida, que no início eram tidas como vantagens, passaram a configurar perigosas desvantagens.

O amplo espectro de sua ação se estendia a muitos insetos que tinham uma função importante no equilíbrio ecológico. Os insetos indesejáveis desenvolveram mecanismos de resistência ao inseticida e isso levou os agricultores a pulverizar suas plantações com quantidades excessivas, o que ocasionou carreação para os rios com ajuda da água de chuva. Além disso, estudos revelaram que o seu uso resultava na bioacumulação desse produto químico em sistemas biológicos, afetando a vida silvestre, os peixes e as aves. Devido a sua dieta variada e sua posição na cadeia alimentar, o homem tem maior probabilidade de bioacumulação.

No Brasil, a partir da política econômica imposta pelo mercado internacional foram introduzidos adubos, fertilizantes, insumos agrícolas e máquinas. Como consequência, pequenos e médios produtores vieram a falir, pois não conseguiram arcar com as dívidas assumidas perante os bancos, o que aprofundou a

desigualdade social, com maior concentração das terras na mão de grandes produtores e de agroindústrias.

É muito importante a abordagem desses temas nas aulas de Química e, de modo especial, nas regiões agrícolas, para que o aluno possa intervir positivamente, seja na agricultura familiar ou no seu local de trabalho.

As abordagens dos ciclos globais – do carbono, enxofre, oxigênio e nitrogênio suas interações na hidrosfera, atmosfera e litosfera – são imprescindíveis para explorar as funções químicas e permitir a descaracterização da dicotomia entre Química Orgânica e Inorgânica.

Toma-se, como exemplo, o ciclo do nitrogênio: na natureza encontram-se muitos compostos contendo nitrogênio, uma vez que este elemento tem grande facilidade de fazer ligações químicas, pois possui número de oxidação entre (-3) e (+5). Diferentemente do carbono e do oxigênio, por sua estabilidade, o nitrogênio é muito pouco reativo quimicamente, e apenas algumas bactérias e algas azuis são capazes de assimilá-lo da atmosfera para convertê-lo numa forma que pode ser usada pelas células.

Existem, também, compostos em proporções menores, tais como óxido nitroso ( $\text{N}_2\text{O}$ ), óxido nítrico ( $\text{NO}$ ), dióxido de nitrogênio ( $\text{NO}_2$ ), ácido nítrico ( $\text{HNO}_3$ ) e amônia ( $\text{NH}_3$ ) que reagem quimicamente e estão relacionados aos problemas ambientais contemporâneos, tais como: chuva ácida, poluição atmosférica, aerossóis atmosféricos e diminuição da camada de ozônio.

Entretanto, o nitrogênio é um dos elementos químicos mais importantes para a manutenção da vida, pois faz parte da constituição de proteínas, aminoácidos e ácidos nucléicos, bem como muitas vitaminas como as do grupo B.

Seu reservatório principal é a atmosfera local em que se apresenta na forma de  $\text{N}_2$ . Mesmo que as plantas e animais não possam absorvê-lo diretamente do ar, o nitrogênio é consumido pelos animais quando incorporado em compostos orgânicos (aminoácidos) e proteínas. As plantas e algas consomem nitrogênio na forma de íons de nitrato ( $\text{NO}_3^-$ ) ou íons amônio ( $\text{NH}_4^+$ ).

O ciclo do nitrogênio é um dos mais importantes da natureza e responsável por um processo dinâmico de intercâmbio entre a atmosfera, a matéria orgânica e os compostos inorgânicos. Todo processo que transforma o  $\text{N}_2$  da atmosfera em compostos de nitrogênio chama-se fixação de nitrogênio. Um número expressivo de bactérias converte o nitrogênio gasoso em amônia ( $\text{NH}_3$ ) ou íons amônio ( $\text{NH}_4^+$ ), a

partir de redução catalizada por enzimas, etapa essa conhecida como fixação biológica de nitrogênio, sendo que 90% da fixação é natural. Uma das fontes mais importantes de fixação biológica em organismos vivos de  $N_2$  no ecossistema é realizada pela bactéria chamada “Rhizobium”, que vive em nódulos ou raízes de leguminosas.

Dessa mesma perspectiva, contextualizada e inter-relacionada, o professor deve abordar, em sua prática pedagógica, os demais ciclos globais.

## QUÍMICA SINTÉTICA

Esse conteúdo estruturante tem sua origem na síntese de novos produtos e materiais químicos e permite o estudo dos produtos farmacêuticos, da indústria alimentícia (conservantes, acidulantes, aromatizantes, edulcorantes), dos fertilizantes e dos agrotóxicos.

O avanço dos aparatos tecnológicos, atrelado ao conhecimento científico cada vez mais aprofundado sobre as propriedades da matéria, trouxe algumas mudanças na produção e aumento das possibilidades de consumo. Como exemplos podem-se mencionar o uso de fertilizantes e de agrotóxicos que possibilitam maior produtividade nas plantações; o desenvolvimento da fibra óptica, que permite a comunicação muito mais ágil; e a utilização dos conservantes, para que os alimentos não pereçam rapidamente.

O conhecimento científico químico, atrelado ao conhecimento técnico, favorece o desenvolvimento de numerosas indústrias. A fabricação de substâncias e materiais, desenvolvida na indústria química após a Revolução Industrial, possibilitou um aumento notável no crescimento das indústrias de petróleo e derivados, entre eles os plásticos e vários tipos de polímeros.

Outros conhecimentos químicos usados no preparo de medicamentos eficazes, como o ácido acetilsalicílico (AAS, primeiro fármaco sintetizado), os antibióticos, os anti-histamínicos e os anestésicos são produtos da Química Orgânica. Na Medicina, muitos remédios têm metais em suas composições, ou seja, elementos da Química Inorgânica.

Metais como ferro, cobre, bismuto, zinco, magnésio, lítio, entre outros, são considerados primordiais para a manutenção equilibrada das funções do corpo humano. Por exemplo: doenças parasitárias como leishmaniose e esquistossomose,

ainda tão comuns em nosso país, podem ser tratadas com eficácia com medicamentos à base de antimônio.

Os livros didáticos tradicionais, em geral, privilegiam o estudo de nomenclatura e a classificação, sobretudo dos compostos pertencentes à Química Orgânica, mas não abordam a composição de aminoácidos, proteínas, lipídios, glicídios e a sua presença em todos os setores da vida das pessoas.

Ao se tratar o conteúdo específico polímeros, podem-se abordar as proteínas na estrutura capilar e como agem os diferentes produtos químicos usados para limpeza e alteração de textura e cor dos cabelos.

Assim, a Química Sintética tem papel importante a cumprir, pois com a síntese de novos materiais e o aperfeiçoamento dos que já foram sintetizados, alarga horizontes em todas as atividades humanas. Além disso, o sucesso econômico de um país não se restringe à fabricação de produtos novos, mas sim, à capacidade de aperfeiçoar, desenvolver materiais e transformá-los.

#### **4. CONTEÚDOS POR SÉRIE**

##### **3ª Série**

- Introdução ao estudo da Química e as Propriedades da Matéria:
- Sistema, quantidade e medidas. Misturas, método de separação, fenômeno e reação química.
- Textos: Química, Tecnologia e Sociedade diante do contexto atual.
- Tipos de Lixo e separação.
- A ciência dos materiais e a transformação do lixo.

##### **Estudo do Átomo:**

- Estrutura atômica, configuração dos Modelos atômicos; classificação periódica dos elementos, Distribuição eletrônica.
- (Fogos de Artífício) Espectro eletromagnético.
- Textos: Ozônio e radiação solar.
- Química Sintética.

##### **Raios ultravioletas UVA, UVB, UVC**

- Propriedades e classificação.



- Textos: Modelos de partículas e Poluição atmosférica.
- Poluição e Desenvolvimento.

### **Ligações químicas:**

- Ligação iônica, ligação covalente, teoria orbital molecular, geometria, polaridade, forças intermoleculares, solubilidade, ligação metálica.
- Texto: Classificação dos elementos químicos.
- Os elementos químicos e os vegetais.
- O chão que nos alimenta-produção, adubação, Transgênicos.
- A identificação de materiais e substâncias do lixo.

### **Funções químicas inorgânicas:**

- Ácidos, Bases, Sais, óxidos.
- Propriedades funcionais, fórmulas, nomenclatura, classificação e aplicação e cálculos.
- Tipos de reações químicas, reação de oxirredução.
- Leis ponderais Lavoisier, Proust, Dalton.
- Massas Atômicas e moleculares e números de mols.
- Textos: Cálculos e soluções;
- Estética; Limpeza, higiene, sabões, detergentes na medida certa.

## **4ª Série**

### **Cálculo estequiométrico**

- Transformações das substâncias, balanceamento das equações, classificação das reações químicas cálculo estequiométrico.
- Textos; Quando o alimento e o remédio viram veneno; Anabolizantes; Química e a estética, Química e os vícios, Processos industriais.

### **Estudos dos gases**

- Suspensões, colóides, dispersões, soluções, efeitos coligativos, energia térmica das reações, termoquímica, cinética química, transformações químicas nas reações, Texto:Fumaça, neblina, inversão térmica, aquecimento global.

### **Soluções**

- Textos: Água do mar, focos da dengue combatidos com sal, como saber de

onde vem o ouro das moedas.

### **Cinética Química**

- Textos: A importância dos catalizadores, energia, cronologia, efeito estufa.

### **Equilíbrio químico.**

- Textos: A eletrólise industrial de NaCl, Brasil pesquisa carro a hidrogênio.

**Eletroquímica**, energia elétrica nas reações químicas, pilha e eletrólise.

### **Radioatividade**

- Textos: Os raios invisíveis, Raio X, ultrassom, o câncer , fusão nuclear desafia cientistas, o futuro das fontes de energia.
- As guerras e a Química.
- Doenças e seus tratamentos (quimioterapia, radioterapia).
- Método de obtenção e aplicação das funções.

### **A Química Orgânica**

- O estudo do carbono.
- Conceitos aplicações.

### **As funções orgânicas**

- Funções orgânicas.
- Reconhecer as diferentes funções químicas.
- Fontes naturais, processo de industrialização, petróleo, hulha, madeira, cana-de-açúcar, biogás, processo de preparação, acetileno, hidratos de carbono, aminoácidos, proteínas, vitaminas, óleos e gorduras, detergentes e sabões.
- As Reações orgânicas e isomeria.
- Os compostos orgânicos naturais.
- O petróleo; Carvão mineral e hulha; Glicídios, lipídios, Aminoácidos, Polímeros.
- Cardápio balanceado e seus nutrientes.
- A Biogeoquímica e suas aplicações .

## **5. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO**

Com a perspectiva sócio-histórica, o professor tem o papel fundamental na construção do conhecimento com a realidade, diante dos acontecimentos e descobertas do mundo científico, bem como, a devida conscientização das possíveis transformações, suas causas e conseqüências previstas pelo homem diante dos fenômenos naturais e sociais e dos fatos políticos e religiosos.

O livro didático é o mínimo de material que o aluno deve ter independente da lógica dos conteúdos, pois este possibilitará a articulação entre o mundo do conhecimento com a formação escolar democrática, pois juntos professor e aluno, terão mais tempo de pesquisar e investigar para atingir os objetivos pré-determinados, e sem lacunas entre a teoria e os conceitos e a realidade das relações.

Para a compreensão da química é necessário refletir diante dos conceitos e fenômenos, para gerar a alfabetização científica do sujeito entre a ciência e a transformação da matéria, com inter relação do conhecimento químico e o contexto social e tecnológico, para ações transformadoras de desenvolvimento e da conscientização social do educando.

Espera-se que os alunos desenvolvam na produção do conhecimento pelos conceitos e aplicação e os cuidados da Química, ressaltando o significado científico e o contexto tecnológico, social, cultural, político e econômico, através das relações conceituais dos alunos, com a mediação do professor, em explorar as concepções os valores éticos e morais com significado de sua passagem pela escola, diante da história de sua vida e efetivamente com a sociedade e os fenômenos de transformação naturais e artificiais.

A estratégia para aumentar a participação dos alunos nos debates dos temas em foco, será em pequenos grupos para proporcionar a participação coletiva, tarefas e produção de texto individual. O ensino-aprendizagem é um processo ativo-coletivo, baseado nas interações entre professor, aluno e objeto do conhecimento. Essas interações podem ser auxiliadas por recursos tais como: leitura de textos, é a discussão das idéias com a realidade, podendo ser experimentada diante das atividades diárias e dos acontecimentos do país e do mundo, visando a construção e ampliação dos conceitos e a maior politização do estudante, pelas demonstrações experimentais e tecnológicas como jornal, revistas, internet, e outros.

A oportunidade de pensar e agir serão o desafio para as ações na produção

diante da competitividade e lucratividade da sociedade. É preciso entender a aprender e compreender que a educação é uma necessidade básica do ser humano para a vida toda, e para isso, está baseada nos Conteúdos Estruturantes da: Natureza da Matéria e suas transformações, Biogeoquímica e a Química Sintética.

A origem histórica dos saberes da química está ligada às transformações sofridas pelo mundo e surgimento/desenvolvimento da sociedade e tecnológica que exige das ciências dos materiais respostas precisas e específicas às suas demandas.

Assim o estudo da química pode localizar ao centro a matéria, que é objeto de estudo da química, sustentado pela tríade: Composição, Propriedades e Transformações da matéria – e desdobradas em conteúdos pontuais, abordados durante a prática pedagógica. Trabalhando as relações estabelecidas entre os e seus desmembramentos.

Cabe a escola oportunizar aos alunos o desenvolvimento do conhecimento científico, a apropriação dos conceitos da Química e sensibilizá-los para um comprometimento com a sociedade.

Na abordagem da matéria e sua natureza a história da química deve relacionar os acontecimentos para perceber a importância das descobertas do desenvolvimento tais como eletricidade e radioatividade, tecnologia, doenças etc.

A Biogeoquímica surge da sobreposição de Biologia, geologia e Química que une a química dos organismos vivos e minerais, a partir de fatos históricos de relevância como o combate a pragas, na agricultura, alimentos guerras entre outros.

A Química Sintética possibilita a apropriação de produtos já existentes com a utilização de novos materiais, a partir do avanço tecnológico o conhecimento se aprofunda na propriedade da matéria trazendo para o homem comodidade produtividade e lucratividade no desenvolvimento das comunicações, nos alimentos, medicamentos entre outros.

Nesse contexto a química sintética tem papel importante na síntese, no aperfeiçoamento e na transformação da matéria que rompe limites e alarga horizontes em todas as suas atividades. O sucesso econômico de um país não se resume a fabricação de produtos novos, mas na capacidade de aperfeiçoar, desenvolver e transformar esses materiais.

## **6. AVALIAÇÃO**

A avaliação deve ultrapassar os limites quantitativos e incorporar a dimensão, diagnóstica, processual contínua, cumulativa e participativa, provas, testes, e a introdução da metodologia científica nos trabalhos, com critérios que envolvam o aluno nas diferentes atividades de construção do conhecimento, questionando a si e o outro, o mundo e sua contribuição para a formação da sociedade.

Aprender química significa conhecer possibilidades para que o aluno entenda o seu dia a dia e o mundo. A avaliação de Química deve dar informações sobre:

- O conhecimento e compreensão de conceitos e procedimentos;
- A capacidade para aplicar conhecimentos na resolução de problemas do cotidiano, de química e de outras disciplinas ou áreas;
- A capacidade para utilizar a linguagem química para comunicar idéias;
- A atitude em relação à química, em particular a sua confiança e responsabilidade em fazer química;
- A perseverança e o cuidado na realização das tarefas e a cooperação no trabalho de grupo, bem como respeitar as normas
- O reconhecimento de suas transformações, prever efeitos nos ecossistemas e sistema produtivo e a proposição de formas para reduzir e controlar os efeitos da poluição ambiental.
- O reconhecimento das relações entre o desenvolvimento científico, tecnológico da química e aspectos sócio, político, cultural sob o ponto de vista ético para exercer a cidadania com responsabilidade, integridade e respeito.
- Análise crítica de forma qualitativa ou quantitativa, as implicações ambientais, sociais e econômicas dos processos de utilização dos recursos naturais, materiais ou energéticos comparando os diferentes recursos e opções.

### **CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO**

Verificar se o aluno:

Forma conceitos que envolvam matéria e sua natureza elétrica, química descritiva, química sintética e biogeoquímica.

Compreende que o ensino da Química como o de outra ciência deve ser sob o prisma da atividade humana, portanto sem verdades absolutas.

Percebe a inter relação entre conhecimento científico e o senso comum. Vê na Química o seu papel investigativo e a partir deste elaborar conhecimentos sistematizados/organizados.

Compara a sua forma de pensar com as dos colegas, do professor, dos livros, etc.

Tais indicadores de avaliação poderão ser objeto de maior detalhamento de acordo com as prioridades que o professor com atitude e valores estabelecer com base nas experiências de aprendizagem desenvolvidas por ele em suas classes.

Em Química, o principal critério de avaliação é a formação de conceitos científicos. O processo de “construção e reconstrução de significados dos conceitos científicos” (MALDANER, 2003, p.144) se dá a partir de uma ação pedagógica em que a partir de conhecimentos anteriores dos alunos seja permitido aos mesmos o entendimento e a interação com a dinâmica dos fenômenos naturais por meio de conceitos químicos.

Por isso, em lugar de avaliar apenas por meio de provas, o professor deve usar instrumentos de avaliação que contemplem várias formas de expressão dos alunos, como: leitura e interpretação de textos, produção de textos, leitura e interpretação da tabela periódica, pesquisas bibliográficas, relatórios de aulas em laboratório, apresentação de seminários, entre outros. Esses instrumentos devem ser selecionados de acordo com cada conteúdo e objetivo de ensino.

Em relação à leitura de mundo, o aluno deverá posicionar-se criticamente nos debates conceituais, articulando o conhecimento químico às questões sociais, econômicas e políticas, ou seja a construção coletiva do conhecimento a partir do ensino, da aprendizagem e da avaliação. É preciso ter clareza também de que o ensino da química como de outra ciência deve ser sob o prisma da atividade humana, portanto sem verdades absolutas.

Essa diretriz visa uma avaliação que não dicotomize teoria e prática e que deverá considerar as estratégias empregadas pelos alunos na articulação e reflexão dos experimentos com os conceitos químicos.

Tal prática avaliativa requer um professor que, em primeiro lugar, compreenda a concepção de ensino de Química na perspectiva crítica.

Finalmente, é necessário que os critérios e formas de avaliação fiquem bem claros para os alunos, como direito que têm de acompanhar todo o processo.

## **INSTRUMENTOS DE VALIAÇÃO**

Dramatização, leitura de textos, relatórios, seminários, experiências, pesquisas bibliográficas, provas e testes escritos.

## **7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ATKINS, P. W.; JONES, L. I. **Princípios de química**. Porto Alegre: Ed Bookman, 2001.
- BAIRD, C. **Química ambiental**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2002
- BRANCO, S. M. **Energia e meio ambiente**. São Paulo : Moderna, 1990.
- BELTRAN, N. O.; CISCATO, C.A.M. **Química**. São Paulo: Cortez, 1991.
- CHASSOT, A . **A ciência através dos tempos**. 2. ed. São Paulo: Editora Moderna, 1997.
- DIAS,G. F. **Educação ambiental: princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 2003. DIAS, G. F. **Iniciação à temática ambiental**. São Paulo : Global, 2002.
- Grupo de Pesquisa em Educação Química. Interações e Transformações: Química para o 2º Grau: **Guia do Professor**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.
- GEPEQ . **Interações e transformações I**. Professor . São Paulo: EDUSP, 2002.
- GEPEQ . **Interações e transformações II**. Professor . São Paulo: EDUSP, 2002.
- GOLDFARB, A.M.A. **Da alquimia à química**. São Paulo: Landy, 2001. KUHN, T.S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2003. LEE, J.D. **Química inorgânica não tão concisa**. São Paulo: Edgard Blücher, 2003. HALL, N. **Neoquímica: a química moderna e suas aplicações**. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- MACHADO, A . H. **Aula de química: discurso e conhecimento**. Ijuí: Unijuí, 1999.
- MALDANER, O . A . **A formação inicial e continuada de professores de química: professor /pesquisador**. Ijuí: Unijuí, 2000.
- MATEUS, A . J. **Química na cabeça**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- MÓL, G.S.; SANTOS, W.L.P. (orgs). **Química na sociedade: projeto de ensino de**

química em um contexto social. Brasília: Editora UNB, 1998. v. 1 e 2.

NETO, B.B.; SCARMINIO, I.S; BRUNS, R.E . **Como fazer experimentos. Pesquisa e desenvolvimento na Ciência e na Indústria**. 2. ed. São Paulo: Editora UNICAMP, 2003.

PERUZZO, T. M.; CANTO, E.L. **Química**. Editora Moderna, 2001.

ROMANELLI, L.I.; JUSTI, R.S. **Aprendendo Química**. Ijuí: UNIJUÍ, 1997.

RUSSEL, J.B. **Química geral**. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1981.

SANTOS, W .L. P.; MORTIMER, E. F. **Pesquisa em educação em Ciências**. Uma análise dos pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência Tecnologia e Sociedade) no contexto da educação brasileira, v.2, n.2, dez.2002.

SARDELLA, A. **Química**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

## **BIOLOGIA**

### **1. APRESENTAÇÃO GERAL DA DISCIPLINA**

É objeto de estudo da Biologia, o fenômeno vida em toda sua diversidade de



manifestações. Esse fenômeno se caracteriza por um conjunto de processos organizados e integrados, que no nível de uma célula, de um indivíduo, ou ainda de organismos no seu meio. Um sistema vivo é sempre fruto da interação entre seus elementos constituintes e da interação entre esse mesmo sistema e demais componentes de seu meio. As diferentes formas de vida estão sujeitas a transformações que ocorrem no tempo e no espaço, sendo, ao mesmo tempo, propiciadoras de transformações no ambiente.

FERNANDES (2005) afirma que:

Desde os estudiosos de química e física do iluminismo, herdeiros dos filósofos que tentaram explicar os fenômenos naturais na Antiguidade, aos naturalistas que se ocupavam da descrição das maravilhas naturais do novo mundo, passando pelos pioneiros do campo da medicina, todos contribuíram no desenvolvimento de campos de saber que acabaram reunidos, na escola, sob o nome de ciências, ciências físicas e biológicas, ciências da vida, ou ciências naturais.

A preocupação com a descrição dos seres vivos e dos fenômenos naturais levou o homem a diferentes concepções de VIDA, de mundo e de seu papel enquanto parte deste mundo. Essa preocupação humana representa a necessidade de garantir sua sobrevivência.

Desde o homem primitivo, em sua condição de caçador e coletor, as observações dos diferentes tipos de comportamento dos animais e da floração das plantas foram sendo registradas nas pinturas rupestres, representando seu interesse em explorar a natureza.

Assim, os conhecimentos apresentados pela disciplina de Biologia no Ensino Médio não representam o resultado da apreensão contemplativa da natureza em si, mas os modelos teóricos elaborados pelo homem (paradigmas teóricos), que representam o esforço para entender, explicar, utilizar e manipular os recursos naturais.

Para compreender os pensamentos que contribuíram na construção das diferentes concepções sobre o fenômeno VIDA e suas implicações para o ensino, buscou-se na História da Ciência os contextos históricos nos quais pressões religiosas, econômicas, políticas e sociais que impulsionaram mudanças conceituais no modo como o homem passou a compreender a natureza.

A História da Ciência mostra que tentativas de definir a VIDA têm sua origem registrada desde a Antiguidade. As idéias deste período que contribuíram com o

desenvolvimento da Biologia, tiveram como principais pensadores e estudiosos, os filósofos Platão (428/27 a.C. - 347 a.C.) e Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.), que, deixaram contribuições relevantes quanto à classificação dos seres vivos. As interpretações filosóficas buscavam explicações para compreensão da natureza.

Na Idade Média (séc. V - séc. XV), sob a influência do cristianismo, a Igreja tornou-se uma instituição poderosa não apenas no aspecto religioso mas também influenciando na vida social, política e econômica. O conhecimento do universo foi associado a Deus e oficializado pela Igreja Católica que o transforma em dogmas, institucionalizando o dogmatismo teocêntrico.

Essa visão teocêntrica repercutiu nas explicações sobre a natureza onde “para tudo que não podia ser explicado, visto ou reproduzido, havia uma razão divina; Deus era o responsável” (RAW, 2002, p.13).

Sob a influência da Igreja, a necessidade de organizar, sistematizar e agrupar o conhecimento produzido pelo homem criam-se as primeiras universidades medievais no século XII. Estas universidades voltaram-se para a sistematização do conhecimento acumulado durante séculos, e passaram a discutir o conhecimento de maneira distinta do que ocorria nos centros religiosos.

Mesmo sob a influência da Igreja, dentro das universidades as divergências relativas aos estudos dos fenômenos naturais prenunciaram mudanças de pensamento dos que não se enquadravam à escolástica.

Ao romper com a visão teocêntrica e com a concepção filosófico-teológica medieval, os conceitos sobre o homem passam para o primeiro plano e a explicação para tudo o que ocorria na natureza inicia nova trajetória na história da humanidade.

Todo este movimento da Ciência compreende um momento de abandono de idéias antigas e preferência por novos modelos que a filosofia natural, limitada pelo pensamento teológico, apresentava como resposta intuitiva, mágica, voltada à descrição da natureza imutável e às ações do homem sob a graça divina.

O período entre Idade Média e Idade Moderna é marcado por mudanças significativas em diversos segmentos da sociedade. A ampliação da sociedade comercial incentivada pelo desenvolvimento da navegação, tornou favorável a troca de mercadorias aumentando a circulação de bens e dinheiro contribuindo para que surgissem mudanças econômicas e políticas, determinando a queda do poder arbitrário da Igreja, abrindo caminho para as revoluções industriais do século XVIII.

Na história da Ciência na Renascença (séculos XV - XVI) encontra-se

também um período marcado por contradições. Ao mesmo tempo em que Leonardo da Vinci (1452 -1519) introduz o pensamento matemático como instrumento que permite interpretar a ordem mecânica da natureza, estudos botânicos eram realizados com a perspectiva descritiva com observação direta de fontes originais, sem a preocupação em estabelecer relações entre as plantas e sua distribuição geográfica.

Na zoologia, a descrição dos animais também se desenvolve, porém, um pouco diferente da botânica. Os animais eram analisados de forma comparativa com preocupação maior sobre a classificação. Há registros que indicam que tais estudos representaram o aperfeiçoamento de observações feitas por Aristóteles (RONAN, 1997).

Nesse período longo e conturbado, surgiram novas contribuições para a Biologia, porém muitos naturalistas se mantêm sob a influência do paradigma aristotélico. Carl Von Linné (1707-1778), fundador do sistema moderno de classificação científica dos organismos, em sua obra "Systema Naturae" (1735), propõe a organização dos seres vivos a partir de características estruturais, anatômicas e comportamentais, "mantendo a visão de mundo estático idêntico em sua essência à criação perfeita do Criador" (FUTUYAMA, 1993, p. 2), classificando os seres vivos mas mantendo o princípio da criação divina.

Com Linné, o sistema descritivo possibilitou a organização da Biologia considerando a comparação das espécies coletadas em diferentes locais. Esta tendência reflete a atitude contemplativa interessada em retratar a beleza da natureza partindo da exploração empírica do mundo natural pautado por um método baseado na observação e descrição da natureza, caracterizando o pensamento biológico descritivo.

Neste contexto do pensamento descritivo, conceitua-se VIDA "como expressão da NATUREZA idealizada pelo sujeito racional" (RUSS, 1994, p. 360-363).

Neste mesmo período, enquanto a zoologia, a botânica e a medicina trataram de explicar a natureza de forma descritiva, no contexto filosófico discutia-se a proposição de um método científico a ser utilizado para compreender a natureza. Em meio às contradições deste período histórico, o pensamento do filósofo Francis Bacon (1561-1626) contribui com a nova visão de Ciência recuperando o domínio do homem sobre a natureza através da investigação cooperativa.

Bacon ao introduzir suas idéias sobre aplicação prática do conhecimento pretende “substituir a revelação mística da verdade pelo caminho pelo qual ela é obtida [...]”, propondo o método indutivo, baseado no “[...] controle metódico e sistemático da observação” (FEIJÓ, 2003). Seu pensamento filosófico surge para se contrapor a filosofia aristotélica, a qual influenciou por séculos o modo de entender e explicar o mundo.

Em meio a tantas mudanças, contributos foram dados pelo médico Willian Harvey (1578-1657) com a proposição de um novo modelo referente à circulação do sangue. Este modelo, não o método, foi acolhido por Descartes (1596-1650) como uma das bases mais consistentes do pensamento biológico mecanicista.

Os princípios da origem da VIDA também são questionados. A geração espontânea é contrariada pelos estudos do físico italiano Francesco Redi (1626-1698) que introduz idéias sobre a biogênese e com a invenção e aperfeiçoamento do microscópio trazem grandes contribuições para as ciências biológicas.

Sob a influência do pensamento positivista reafirma-se o pensamento mecanicista. Para entender o funcionamento da VIDA a Biologia fracionou os organismos vivos em partes cada vez mais especializadas e menores procurando compreender as relações causa e efeito no funcionamento de cada uma de suas partes.

Na segunda metade do século XVIII, entretanto, na Europa, mudanças no contexto filosófico e científico e as revoluções burguesas trouxeram importantes modificações nas estruturas sociais, políticas, econômicas. Com a Revolução Industrial a indústria gera o desenvolvimento da sociedade industrial urbana.

Conceitos consagrados, tais como a posição central da Terra no Universo foram desafiados. Newton, Descartes e outros desenvolveram teorias estritamente mecanicistas dos fenômenos físicos. Ao final do século XVIII, o conceito de um mundo mutável foi aplicado à astronomia por Kant e Laplace, que desenvolveram noções sobre evolução estelar; à geologia, quando vieram à luz evidências de mudanças na crosta terrestre e da extinção das espécies; aos assuntos humanos, quando o Iluminismo introduziu ideais de progresso e aperfeiçoamento humanos. (FUTUYAMA, 1993, p.3)

Evidências sobre a extinção de espécies foram forjando no pensamento científico europeu proposições para a teoria da evolução confrontando as idéias anteriores à luz dos novos achados. A idéia de mundo estático, que não admitia a

evolução biológica, cada vez mais vai sendo confrontada.

No fim do século XVIII e início do século XIX, a imutabilidade da VIDA é questionada com as evidências de processo evolutivo dos seres vivos. Estudos sobre a mutação das espécies ao longo do tempo são apresentados principalmente por Erasmus Darwin (1731-1802), médico, poeta e naturalista e por Jean-Baptiste de Monet, cavaleiro de Lamarck (1744-1829). "Erasmus Darwin acreditava na herança de características adquiridas, e com essa crença produziu o que decerto era uma emergente teoria da evolução, embora, de fato, ainda deixasse muitas questões sem resposta" (RONAN, 1997, p. 9).

Para Lamarck, a classificação era importante mas artificial pois deveria haver uma "seqüência natural" para todas as criaturas vivas e que elas mudavam guiadas pelo ambiente (RONAN, 1997, p. 9).

Ao apresentar uma exposição ampliada de sua teoria em *Philosophie Zoologique* (1809), Lamarck, adepto da teoria da geração espontânea, cria o conceito de sistema evolutivo em constante mudança, onde formas de vida inferiores surgem continuamente a partir da matéria inanimada e progridem inevitavelmente em direção a uma maior complexidade, sendo esta progressão controlada pelo ambiente.

No início do século XIX, o naturalista britânico Charles Darwin (1809-1882), apresenta suas idéias sobre a evolução das espécies. Inicialmente, manteve-se fiel à doutrina da Igreja Anglicana. Entretanto os espécimes coletados na viagem pelas Ilhas Galápagos começaram a fornecer evidências de um mundo mutável. Com Darwin, a concepção teológica criacionista, que falava das espécies imutáveis desde a sua criação, dá lugar a reorganização temporal do homem.

Quando lemos *A Origem das Espécies* não surge dúvida nenhuma de que Darwin incluía o homem entre os produtos da seleção natural. (REALE e ANTISERI, 2005, p. 344).

Todo este pensamento voltado para a abordagem evolutiva, é mais do que uma reelaboração estritamente científica, de um vasto problema. É toda uma corrente de pensamento filosófico, que influencia o contexto social, político, econômico e cultural.

Quando se afirma que todos os seres vivos atuais e do passado tiveram origem evolutiva e que o principal agente de modificação é a ação da seleção natural sobre a ação individual, cria-se a base para a Teoria da Evolução das

Espécies assentada no ponto de intersecção entre o pensamento científico e filosófico, pelo fato de propor generalizações teóricas sobre os seres vivos e sugerir evidências científicas, não mais teológicas, que permitem pensar também na mobilidade social do homem.

Para consolidação de sua teoria, Darwin utilizou-se de evidências evolutivas, as quais foram consideradas provas que a sustentava: "o registro dos fósseis, a distribuição geográfica das espécies, anatomia e embriologia comparadas e a modificação de organismos domesticados" (FUTUYAMA, 1992, p. 6).

A partir destas provas, Darwin foi um dos primeiros a utilizar o que hoje é conhecido como método hipotético-dedutivo. Partindo de uma hipótese que é posteriormente testada determina-se se as deduções dela obtidas coadunam com a observação, ou seja, se o que foi levantado como hipótese evolutiva de um determinado ser vivo conforma-se com as evidências experimentais.

Mesmo com evidências experimentais proporcionadas por seu estudo os mecanismos evolutivos foram alvo de discussões. HULL (1973) apud FUTUYAMA (1992) afirma que durante a vida de Darwin, a hipótese da seleção natural foi compreendida por poucos, e aceita por ainda menos pessoas. Para se contrapor à Teoria Fixista faltava-lhe dados sobre a natureza dos mecanismos hereditários.

As leis que regulam a hereditariedade tal como foi proposta por Gregor Mendel (1822-1884), monge agostiniano e estudioso das ciências naturais, eram inteiramente desconhecidas de Darwin. Na época o modelo usado para explicar a hereditariedade defendia a herança por misturas, a partir do qual patrimônios heterogêneos dariam origem a homogeneidade entre os indivíduos de uma mesma espécie, reforçando o fixismo.

Mendel, em 1865, apresenta sua pesquisa sobre a transmissão de características entre os seres vivos. Na época, não se conheciam os mecanismos de divisão celular e de transmissão de caracteres hereditários, mas Mendel, baseando-se em conhecimentos já desenvolvidos por outros pesquisadores, acrescidos de sua formação matemática e de cuidados especiais no planejamento e na execução das experiências, realizou diversos cruzamentos entre ervilhas para observar como as características eram transmitidas.

É importante destacar que a Biologia fez grandes progressos no século XIX, com a proposição da Teoria Celular, a partir de descrições feitas pelo botânico alemão Matthias Schleiden (1804 - 1881), em 1838, e pelo naturalista alemão

Theodor Schwann (1810 - 1882), em 1839, afirmando que todas as coisas vivas, animais e vegetais, eram compostas por células e com aperfeiçoamento dos estudos sobre a origem da vida.

No século XX, a nova geração de geneticistas confirmou os trabalhos de Mendel provocando uma revolução conceitual da biologia. Esta concepção contribui para a construção de um modelo explicativo dos mecanismos evolutivos vinculando-os ao material genético, marcando a influência do pensamento biológico evolutivo.

Com os estudos do geneticista Thomas Hunt Morgan (1866-1945), a Genética se desenvolve como Ciência, e aliada aos movimentos políticos e artísticos decorrentes das grandes guerras, promove uma resignificação do darwinismo, dando força ao processo de unificação das Ciências Biológicas. A biologia começou a ser vista como utilitária pela aplicação de seus conhecimentos na medicina, na agricultura e em outras áreas.

A aplicabilidade do conhecimento biológico, entretanto, evidencia a fragilidade de um conhecimento considerado neutro ao explicitar os critérios utilizados para definir os investimentos em pesquisas espaciais ao invés de investir em saúde pública; a necessidade da especialização do conhecimento traz consigo a impossibilidade de conhecer a totalidade e conseqüentemente prever os resultados de uma ação restrita sobre uma das partes (ecossistema) sobre a totalidade (bioma), demonstrando a fragilidade do método cartesiano.

Neste contexto de mudanças, tendo em vista a dificuldade de prever os efeitos das ações desencadeadas pelo homem no ambiente, a impossibilidade de garantir transformações na realidade social e o reconhecimento da não neutralidade da Ciência, expõe-se a crise da Ciência Moderna e a necessidade de rever o método de construção do conhecimento científico.

Em meados dos anos 70 do século XX, a busca pelo entendimento de como a Ciência progride e como ocorre o trabalho científico no interior das instituições de pesquisa e a estrutura das referências cognitivas comuns que permeiam o pensamento científico de cada época, expõe a fragilidade da concepção positivista presa a uma epistemologia empírica.

O modelo da racionalidade e progressividade é questionado ao se expor que o mesmo está intimamente ligado à sua eficiência na solução de problemas. Mas, quais são os problemas resolvidos pela Ciência? Tudo tem a mesma importância? Resolver um problema não é portanto simplesmente explicar um fato, mas é

construir um modelo que baseia-se no padrão de expectativas que são construídas no contexto histórico de cada época.

Assim a Ciência abandona o paradigma do determinismo lógico, ao propor que diferentes formas de abordar o real coexistem, e sua coexistência deixa evidente a necessidade de se rever o método científico como instrumento que confere a ciências físicas e naturais o status de cientificidade questionado.

A Ciência vista desta forma divulga seus resultados de sucesso, cujo progresso é dependente de um progresso vinculado à época, às exigências sociais e às ingerências do campo específico em que se trabalha.

Assim para a Biologia, com desenvolvimento da genética molecular, o potencial de inovação biotecnológica se desenvolve e o pensamento biológico evolutivo sofre mudanças em virtude da manipulação genética. Essas mudanças geram conflitos filosófico, científico e social, e põem em discussão o fenômeno VIDA.

Um novo modelo explicativo passa a ser visto a partir pensamento biológico da manipulação genética, demarcando a condição do homem em compreender a estrutura físico-química dos seres vivos e as conseqüentes alterações biológicas.

Os momentos históricos apontados tem como finalidade representar como se deu a construção do pensamento biológico, identificando os recortes históricos importantes para fundamentar a proposição dos conteúdos estruturantes de Biologia.

Entretanto, para a Ciência, e em especial para a BIOLOGIA, esta construção ocorre a partir de movimentos não-lineares, com momentos de crise, de revoluções, de mudanças de paradigmas, de questionamentos conflitantes, de busca constante por explicações sobre o fenômeno VIDA.

Sendo assim, organizar os conhecimentos biológicos construídos ao longo da história da humanidade e adequá-los ao sistema de ensino requer compreensão dos contextos em que a disciplina de Biologia é contemplada nos currículos escolares.

No Brasil, a primeira tentativa de organização de ensino correspondente ao que hoje chamamos de ensino médio foi a criação do Colégio D. Pedro II no Rio de Janeiro em 1838, destinando poucas atividades didáticas às ciências como a História Natural, Química, Física e a Matemática, indicando o predomínio da formação humanista.



Mesmo a Ciência sendo entendida como busca da verdade com base no pensamento mecanicista, o ensino reforça a tradição descritiva, com a metodologia centrada em aulas expositivas, com utilização de livros didáticos importados da França os quais procuravam trazer informações atualizadas, e com a utilização do método experimental como instrumento de reforço à teoria.

Na década de 30 do século XX, com a criação dos cursos de Ciências Naturais, os currículos escolares sofrem ampliação na abordagem dos conhecimentos biológicos relacionando-os aos fatores sociais e econômicos. Entretanto a ênfase no conteúdo se mantém, promovendo um ensino de natureza descritivo, livresco, teórico e memorístico.

Nos anos 50, os alunos estudavam os vários grupos de organismos separadamente e as suas relações filogenéticas; as aulas práticas tinham como meta ilustrar as aulas teóricas. Destaca-se neste período a incorporação de conteúdos científicos decorrentes do avanço da Ciência pós Segunda Guerra Mundial.

Com o surgimento das primeiras instituições nacionais as quais tomariam a liderança na produção de materiais didáticos para o Ensino de Ciências no Brasil, criou-se o Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura – IBCEC – em 1946. O objetivo do IBCEC era “promover a melhoria da formação científica dos alunos que ingressariam no ensino superior e assim, contribuir de forma significativa ao desenvolvimento nacional” (BARRA e LORENZ, 1986, p.1971), pretendendo, deste modo, promover a melhoria da qualidade do ensino.

Entretanto, com o lançamento do satélite russo Sputnik, em 1957, a União Soviética, atualmente Rússia, colocou-se em primeiro lugar na corrida espacial, despertando nos Estados Unidos e na Inglaterra, questionamentos sobre o Ensino de Ciências. Investimentos ocorreram para a formação dos professores e de produção de materiais didáticos.

Para a disciplina de Biologia, foram produzidos na década de 60 pelo BSCS – Biological Sciences Curriculum Study - material curricular norte-americano. Este foi construído em três diferentes cadernos, o azul, o verde e o amarelo, que abrangiam os conteúdos bioquímicos, ecológicos e celulares tendo como característica o princípio unificador destes conhecimentos.

Estes materiais reforçaram a importância de trazer os conhecimentos atualizados da biologia com atenção especial à evolução. Por conta da influência do

pensamento neodarwinista, uma de suas críticas é a ênfase dada ao ensino do método científico, quando a preocupação dominante era criar e manter uma elite intelectual científica e tecnológica.

O manual do professor deste projeto destaca que estes conhecimentos atualizados podem contribuir para dar ao aluno uma visão mais realista e inteligível da ciência. Poderá ajudar a modificar as idéias extraordinariamente irrealis, fantásticas e antagônicas que, segundo vários estudos demonstram, muitas pessoas fazem da ciência e dos cientistas. Por isso, sempre que possível, a narrativa do inquérito, os exercícios e outros materiais descrevem a investigação em termos de pessoas, lugares e incidentes que nela estão envolvidos (PRETTO, 1985, p. 27).

Na realidade escolar brasileira, os procedimentos próprios do Ensino de Ciências ficaram reduzidos a transmissão de um único método científico, consistente no conjunto de passos perfeitamente definidos e aplicado de modo mecanicista, ensinando o aluno a pensar e agir como cientistas, numa visão positivista de Ciência. Esta escola ainda estava voltada para atender os filhos da elite cultural brasileira, iniciando o deslocamento do foco da formação humanista para a científica.

Ainda na década de 60, conforme KRASILCHICK (2004), três fatores provocaram alterações no Ensino de Ciências no Brasil: o progresso da biologia, a constatação internacional e nacional da importância do Ensino de Ciências como fator de desenvolvimento, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024, de 2 de dezembro de 1961, transferindo as decisões curriculares da administração federal para um sistema de cooperação entre a União, os Estados e Municípios.

A tradicional divisão em botânica e zoologia passou do estudo sistemático das diferenças dos seres vivos para a análise dos fenômenos comuns entre eles incluindo assuntos sobre constituição molecular, ecologia, genética e evolução. Decorrentes das pesquisas nestas áreas, destacam-se, neste período, a importância dada ao método científico e a preocupação com a formação do cidadão.

Paralelamente, ainda na década de 60, surgem os Centros de Ciências. A iniciativa destes centros partiu de um grupo de professores da Universidade de São Paulo. A partir disso, outros centros foram criados pelo Ministério da Educação, visando a melhoria do Ensino de Ciências. Estes centros trabalharam inicialmente com o objetivo de treinar professores, produzir e distribuir textos didáticos e

materiais de laboratório para as escolas de seus respectivos

Estados. ARROYO (1988, p. 5), afirma que:

No final da década de sessenta e início da década de setenta, fez-se uma crítica rígida ao saber transmitido no sistema escolar brasileiro. Tratava-se com desprezo o chamado saber tradicional, visto como livresco, humanista, metafísico, apropriado a uma república de bacharéis diletantes e improdutivos. Propunha-se um saber moderno, técnico-científico, útil, prático, capaz de formar profissionais e trabalhadores eficientes para uma sociedade produtiva.

Sob o impacto da revolução científico-técnica, na década de 70, as questões ambientais decorrentes da industrialização desencadearam uma nova concepção sobre o Ensino de Ciências. Passou-se a discutir as implicações sociais do desenvolvimento científico.

O sistema de ensino brasileiro sofreu mudanças significativas com a promulgação da segunda LDB, Lei 5692/71, que fixava Diretrizes e Bases do Ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus. Essa lei trazia alterações no sentido de conter os aspectos liberais constantes na lei anterior, estabelecendo um ensino tecnicista para atender ao regime vigente voltado para a ideologia do Nacionalismo Desenvolvimentista (AGOSTINI, 2000).

O Ensino de Ciências é reorganizado. “A escola secundária deve servir agora não mais à formação do futuro cientista ou profissional liberal, mas principalmente ao trabalhador, peça essencial para responder às demandas do desenvolvimento” (KRASILCHIK, 1987, p.18).

Em meio à crise dos anos 80 começaram a surgir várias críticas às concepções que prevaleciam nos projetos inovadores para o Ensino de Ciências. O ponto central desta revisão é a respeito da idéia de Ciência positivista e da utilização da metodologia científica pelo aluno. Os projetos caracterizavam-se por uma concepção empírico-indutivista para a Biologia, e visavam desenvolver essa concepção no ensino.

Os conteúdos de Biologia eram aprendidos com base na observação, a partir da qual, os mesmos poderiam ser explicados por raciocínios lógicos comprovados pela experimentação. A experimentação garantia também a descoberta de novos fatos, de forma que o ciclo se fechava: voltava-se à observação, depois ao raciocínio, depois à experimentação.

Surge no Brasil um novo campo de pesquisa sobre a aprendizagem dos

conceitos científicos, envolvendo a psicogênese dos conceitos e suas implicações na aprendizagem das ciências. Decorrente dele, nos anos 80 surge no Brasil um novo, utilizando a análise do processo de produção do conhecimento na ciência como fonte de inspiração para a proposição de modelos de aprendizagem.

Tais pesquisas utilizaram os modelos de concepções alternativas ou espontâneas para analisar as "respostas erradas" dos alunos, ou seja, analisaram o conhecimento prévio do aluno sobre conceitos científicos.

Nos anos 90, ainda relacionado à essa abordagem surge um outro campo de pesquisa, o da Mudança Conceitual. Os estudos voltam-se para a compreensão de explicações previamente existentes (Concepções Alternativas) analisando o empreendimento do indivíduo no processo de mudança para uma explicação científica, demonstrando dominar a concepção científica de um determinado conteúdo. O Ensino de Biologia, nesta perspectiva, sofre a influência do pensamento construtivista.

A mudança no contexto histórico e político favoreceu a crítica ao contexto educacional, porém pouca mudança ocorre na realidade da sala de aula. As pesquisas sobre Concepções Alternativas e Mudança Conceitual ficam limitadas ao contexto acadêmico modificando pouco o contexto do ensino. MOREIRA (1994) apud SCHLICHTING (1997) afirma que "muito pouco do que se produz a partir da investigação sobre o ensino, tem sido aproveitado no dia a dia da sala de aula".

Em virtude das críticas ao contexto educacional, ao findar os anos 80 e iniciar os anos 90, no Estado do Paraná, a Secretaria de Estado da Educação propõe o Programa de Reestruturação do Ensino de 2.º Grau. A proposta, apresentada para o ensino teve como referencial teórico a pedagogia histórico-crítica. Este novo programa analisava as relações entre escola-trabalho-cidadania.

Nesta perspectiva, o ensino de 2.º Grau deve propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas, utilizados no processo de produção e não o mero adestramento de técnicas produtivas. Esta concepção está a exigir medidas a curto, médio e longo prazo, voltadas ao suprimento e apoio à Rede Estadual de Ensino, visando propiciar meios para que ela cumpra suas funções e atinja plenamente seus objetivos, incluindo medidas de avaliação da atual política educacional, como também, das estratégias utilizadas para viabilização das práticas pedagógicas (SEED, 1993, p. IV).

Para o ensino da Biologia, a proposta estabelece seis temas que envolviam as diferentes ciências de referência desta disciplina e algumas noções do

desenvolvimento científico e tecnológico. Este documento tinha por finalidade a busca de uma alternativa metodológica para o ensino de Biologia, oportunizando aos professores e alunos a uma visão totalizante da Biologia.

Segundo CUNHA (1988):

a realidade não é aprendida nas partes que a compõem, mas sim na relação destas partes com a totalidade. Portanto, a fragmentação dos conteúdos de biologia, como também sua abstracidade e sua neutralidade, não se encontra nela mesma, mas sim no método construído pelo sujeito (...), que divide a realidade em partes como divide pensamento e ação, conteúdo e forma, teoria e prática.

Tal proposta, apesar da tentativa de superação do ensino tradicional e tecnicista com a pedagogia histórico-crítica, apresentava os conteúdos ainda divididos por blocos tradicionais do livro didático, reunidos em temas geradores. A visão de totalidade caracterizava o "conteudismo" dos conhecimentos da biologia.

Em 1998 foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM – Resolução CNE/CEB 03/98), para normatização da LDB 9394/96. O ensino passou a ser organizado por áreas de conhecimento, ficando a Biologia disposta na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), enfatizaram o desenvolvimento de competências e habilidades, em detrimento de uma abordagem profunda dos conteúdos. De forma aparente, o documento pareceu desenvolver os conteúdos específicos de biologia para compreensão do objeto de estudo desta disciplina, mas direcionou o ensino para a abordagem de temas e desenvolvimento de projetos, considerados necessários para a vida do aluno.

Os conhecimentos da Biologia expressos no PCN apontaram como objeto de estudo da disciplina o fenômeno vida em toda sua "diversidade de manifestações", porém os conceitos básicos da Biologia são apresentados de forma reducionista, com ênfase nos resultados da Ciência e omissão do seu processo de produção, sem a abordagem histórica, permitindo uma pedagogia de projetos para assuntos que não contemplam o conjunto de conhecimentos historicamente construídos para a Biologia (MOREIRA, 1991; BIZZO, 2000; NARDI, 2002).

Os PCN's de Biologia apresentaram propostas inovadoras de avanços teóricos e metodológicos. Mas, na tentativa de romper com as concepções teóricas anteriores, a reformulação curricular propiciou um retrocesso fortemente marcado

pela concepção neoliberal, descaracterizando os conhecimentos historicamente constituídos, desvalorizando a teoria em prol do relativismo e da pedagogia das competências.

Esta proposta neoliberal visa a compreensão e utilidade da Ciência, caracterizando-a num paradigma de transversalidade, ou seja, desenvolvendo a capacidade de raciocínio e usando a Ciência como elemento de interpretação e intervenção.

O que se observa nos PCN de Biologia, é que estes trazem um esvaziamento do conteúdo formal da disciplina, permitindo a presença de temas geradores e criando subsistemas, na qual valores, conhecimentos e capacidades e até mesmo Ciência, estariam continuamente se transformando, orientados por uma “sociedade aberta” como definido por POPPER (1974), e controlada pela competência individual.

Entretanto, as mudanças ocorridas no cenário político nacional e em especial no Estado do Paraná apontaram novas perspectivas para a Educação Básica. Ao analisar a situação do ensino público em 2003, percebeu-se a descaracterização do objeto de estudo da disciplina de Biologia e a necessidade de sua retomada. Estabeleceu-se, assim, a construção das Diretrizes Curriculares considerando-se a concepção histórica da Ciência articulada com os princípios da Filosofia da Ciência.

Partindo-se da dimensão histórica da disciplina Biologia foram identificados os marcos conceituais da construção do pensamento biológico. Estes marcos foram utilizados como critérios para escolha dos Conteúdos Estruturantes e dos Encaminhamentos Metodológicos. Cabe ressaltar que a importância desta compreensão histórica e filosófica da Ciência está em conformidade com o atual contexto sócio-econômico e político, estabelecido a partir da compreensão da concepção de Ciência enquanto construção humana.

O aprendizado disciplinar em Biologia, cujo cenário, a biosfera, é um todo articulado, é inseparável das demais ciências. A própria compreensão do surgimento e da evolução da vida nas suas diversas formas de manifestação demanda uma compreensão das condições geológicas e ambientais reinantes no plante primitivo. O entendimento dos ecossistemas atuais implica um conhecimento da intervenção humana, de caráter social e econômico, assim como dos ciclos de materiais e fluxos de energia. A percepção da profunda unidade da vida, diante da sua vasta

diversidade, é de uma complexibilidade sem paralelo em toda a ciência e também demanda uma compreensão dos mecanismos de codificação, genética, que são a um só tempo uma estereoquímica e uma física da organização molecular da vida. Ter uma noção de como operam esses níveis submicroscópicos da biologia não é um luxo acadêmico, mas sim um pressuposto para uma compreensão mínima dos mecanismos de hereditariedade e mesmo da biotecnologia contemporânea, sem os quais não se pode entender e emitir julgamento sobre testes de paternidade pela análise do DNA, a clonagem de animais ou a forma como certos vírus produzem imunodeficiências.

A Biologia estuda a vida em suas manifestações. Definir vida é tão impossível quanto alcançar seu infinito, tamanha a complexidade de aspectos que esse fenômeno compreende. Para explorá-la é preciso estabelecer algum referencial e, para tanto, limitar a gama de aspectos a ser explorado. Sob o ponto de vista biológico, vida é um sistema organizado e integrado, capaz de auto reprodução, que responde a estímulos do ambiente e que interage com esse ambiente, através de um ciclo de matéria e de um fluxo de energia. Se pensarmos nas diversidades desses sistemas não nos escaparão questões sobre a origem da vida, como e quais condições teriam permitido o desenvolvimento da vida na Terra; sobre a maneira pela qual diversificou e vem se diversificando.

Ao longo da história da humanidade várias foram as explicações para o surgimento e diversidade da vida, de modo que os modelos científicos conviveram e convivem com outros sistemas explicativos como, por exemplo, os de inspiração filosófica ou religiosa.

A ciência e a sociedade são pontos articuladores entre a realidade social e o saber científico. Cabe aos seres humanos, enquanto sujeitos históricos atuantes em determinado grupo social, reconhecerem suas fragilidades e buscarem novas concepções sobre a natureza que os levem a quebrar estes paradigmas impostos pelo modo de produção capitalista. É preciso que estes sujeitos percebam que sua sobrevivência, enquanto espécie depende do equilíbrio e do respeito a todas as formas de vida que fazem do planeta o maior ser vivo conhecido.

O Ensino da Biologia deve estar voltado à apropriação do conhecimento biológico e ao desenvolvimento da responsabilidade social e ética dos alunos, inseridos no movimento da sociedade pela conquista da cidadania. É importante lembrar que a simples quantidade de informações, por si só, não capacita o aluno a

aprender o mundo em que vive, nem a agir sobre ele, para a realização desta conquista.

A função social do Ensino de Biologia deve ser a de contribuir para ampliar o entendimento que o indivíduo tem da sua própria organização biológica, do lugar que ocupa na natureza e na sociedade e, das possibilidades de interferir na dinamicidade, através de uma ação mais coletiva, visando a melhoria da quantidade de vida.

A disciplina de Biologia no Ensino Médio deve, acima de tudo, oportunizar ao educando uma maior aplicação dos conhecimentos dessa área, no seu cotidiano. Isso implica em buscar estratégias e metodologias na que este ensino supere a fragmentação, a memorização de nomenclatura técnicas e o agregado de formações desconexas, desvinculadas da realidade do aluno. Ela deve, portanto discutir com os jovens instrumentalizando-os para resolver problemas que atingem direta ou indiretamente sua perspectiva de futuro.

A consciência do caráter interdisciplinar ou transdisciplinar, numa visão sistêmica, sem cancelar o caráter necessariamente disciplinar do conhecimento científico, mas completando-o, estimula a percepção da inter-relação entre os fenômenos, essencial para boa parte das tecnologias, para a compreensão da problemática ambiental e para o desenvolvimento de uma visão articulada do ser humano em seu meio natural, como construtor e transformador deste meio. Por isso tudo, o aprendizado deve ser planejado desde uma perspectiva a um só tempo multidisciplinar e interdisciplinar, ou seja, os assuntos devem ser propostos e tratados desde uma compreensão global, articulando as competências que serão desenvolvidas em cada disciplina e no conjunto de disciplinas, em cada área e no conjunto das áreas. Mesmo dentro de cada disciplina, uma perspectiva mais abrangente pode transbordar os limites disciplinares.

Não é possível tratar, no Ensino Médio, de todo o conhecimento biológico ou de todo o conhecimento tecnológico a ele associado. Mais importante é tratar esses conhecimentos de forma contextualizada, revelando como e porque foram produzidos em que época, apresentando a história da Biologia como um movimento não linear e frequentemente contraditório. Mais do que fornecer informações é fundamental que o ensino de Biologia se volte ao desenvolvimento de competências que permitam ao aluno lidar com as informações, compreendê-las, elaborá-las, refutá-las, quando for o caso, enfim compreender o mundo e nele agir com



autonomia, fazendo uso dos conhecimentos adquiridos da Biologia e da Tecnologia. O desenvolvimento de tais competências se inicia na escola fundamental, mas não se restringe a ela. Cada um desses níveis de escolaridade tem características próprias, configuram momentos particulares de vida, de desenvolvimento dos estudantes, mas guardam em comum o fato de envolverem pessoas desenvolvendo capacidades, potencialidades que lhes permitam o exercício pleno da cidadania, nesses mesmos momentos.

Para a discussão de todas as características socioambientais e do papel do ensino formal de Biologia, as relações estabelecidas entre professor-aluno e aluno-aluno, são determinantes na efetivação do processo ensino – aprendizagem. Sendo assim nas aulas de Biologia o mais importante é sempre abordar o conteúdo de forma significativa para o aluno, incentivando a refletir sobre a situação problema que envolve a discussão crítica do tema, despertando no aluno o interesse e a vontade de aprofundar as pesquisas e buscar alternativas para a questão em pauta.

## **2. OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS**

- Organizar informações para ampliar o entendimento de sua própria organização biológica do lugar que ocupa na natureza e, das possibilidades de interferir na dinamicidade dos mesmos, através de uma ação mais coletiva, visando a melhoria da qualidade de vida.
- Relacionar fenômenos, teorias, fatos, hipóteses, processos e idéias, elaborando conceitos, identificando semelhanças e diferenças, construindo generalizações sobre o processo evolutivo e a diversidade da vida.
- Descrever processos e características do ambiente ou de seres vivos, observados em microscópios ou a olho nu.
- Perceber e utilizar os códigos intrínsecos da Biologia.
- Apresentar suposições e hipóteses acerca dos fenômenos biológicos em estudo.
- Apresentar, de forma organizada, o conhecimento biológico apreendido, através de textos, desenhos, esquemas, gráficos, tabelas, maquetes, etc.
- Conhecer diferentes formas de obter informações (observação, experimento, leitura de texto e imagem, entrevista), selecionando aquelas pertinentes ao tema

biológico em estudo.

- Expressar dúvidas, idéias e conclusões acerca dos fenômenos biológicos.
- Relacionar fenômenos, fatos, processos e idéias em Biologia, elaborando conceitos, identificando regularidades e diferenças, construindo generalizações.
- Utilizar critérios científicos para realizar classificações de animais, vegetais etc.
- Relacionar os diversos conteúdos conceituais de biologia (lógica interna) na compreensão de fenômenos.
- Estabelecer relações entre parte e todo de um fenômeno ou processo biológico.
- Selecionar e utilizar metodologias científicas adequadas para a resolução de problemas, fazendo uso, quando for o caso, de tratamento estatístico na análise de dados coletados.
- Formular questões, diagnósticos e propor soluções para problemas apresentados, utilizando elementos da Biologia.
- Utilizar noções e conceitos da Biologia em novas situações de aprendizado (existencial ou escolar).
- Relacionar o conhecimento das diversas disciplinas para o entendimento de fatos ou processos biológicos (lógica externa).
- Reconhecer a Biologia como um fazer humano, e, portanto, histórico, fruto da conjunção de fatores sociais, políticos, econômicos, culturais, religiosos e tecnológicos.
- Identificar a interferência de aspectos místicos e culturais nos conhecimentos do senso comum relacionados a aspectos biológicos.
- Reconhecer o ser humano como agente e paciente de transformações intencionais por ele produzidas no seu ambiente.
- Julgar ações de intervenção, identificando aquelas que visam à preservação e implementação da saúde individual, coletiva e do ambiente.
- Identificar as relações entre o conhecimento científico e o desenvolvimento tecnológico, considerando a preservação da vida, as condições de vida e as concepções de desenvolvimento sustentável.

### **3. CONTEÚDOS ESTRUTURANTES**

Os conteúdos estruturantes de Biologia foram estabelecidos buscando-se sua historicidade para que os estudantes, sujeitos do conhecimento, percebam a não neutralidade da construção do pensamento científico; o caráter transitório do conhecimento elaborado e conseqüentemente, que a ciência não apresenta verdades absolutas uma vez que esta resulta da atividade humana, de acordo com um contexto social, político e econômico.

Deve-se considerar que tal contexto corresponde ao que o aluno pertence e para o qual poderá intervir após ampliação de seus conhecimentos e compreensão dos fenômenos que o cercam.

Esta Proposta Curricular são apresentadas através de quatro modelos interpretativos do fenômeno VIDA, como base estrutural para o currículo de Biologia no Ensino Médio. Cada um deles deu origem a um Conteúdo Estruturante que permite conceituar VIDA em diferentes momentos da história da humanidade e desta forma, auxiliar no entendimento do homem no momento histórico atual, sendo este, parte da Ciência como construção humana.

Os conteúdos estruturantes estão definidos em: **Organização dos Seres Vivos; Mecanismos Biológicos; Biodiversidade e Manipulação Genética.**

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

A nova proposta pretende que os conteúdos sejam abordados de forma integrada destacando os aspectos essenciais do objeto de estudo da disciplina, relacionando-os as diferentes áreas de conhecimento. Tais relações deverão ser desenvolvidas ao longo do ensino médio num aprofundamento conceitual e reflexivo que permitam a compreensão dos fenômenos físicos, químicos e biológicos.

### **3.1 – A Ciência no de correr da História da Humanidade.**

**Obs.** Ver o texto de apresentação da disciplina desta proposta

Elementos da história possibilitam compreender que há uma ampla rede de relações entre a produção científica e os contextos social, econômico e político, sendo possível verificar que a formulação, a validade ou não das diferentes teorias

científicas está associada a seu momento

histórico. Segundo Kneller (1931, 13):

(...) a ciência é intrinsecamente histórica. Não só o conhecimento científico, mas também as técnicas pelas quais é produzido, as tradições de pesquisas que o produzem e as instituições que as apoiam, tudo isso muda em resposta a desenvolvimentos nelas e no mundo social e cultural a que pertencem. Se quisermos entender que a Ciência realmente é, devemos considerá-la em primeiro lugar e acima de tudo como uma sucessão de movimentos dentro do movimento histórico mais amplo da própria civilização.

### **3.2 – Organização dos Seres Vivos**

Quanto à organização e distribuição dos seres vivos, poderão inter-relacionar-se neste Conteúdo Estruturante as áreas de biologia celular e molecular histologia zoologia, botânica, microbiologia e ecologia.

É uma tentativa de compreender a diversidade biológica, de maneira a agrupar e categorizar as espécies extintas e existentes.

A partir dos estudos dos processos físicos e químicos, a célula, os tecidos, órgãos e sistemas de cada ser vivo puderam ser descritos, identificadas, compreendidos, e relacionados aos fenômenos vitais. Na busca pela compreensão de tais fenômenos a ciência foi se especializando em outras áreas, como a microbiologia, a histologia, biologia celular e a molecular, a bioquímica, a ecologia, entre outras, possibilitando estudos das inter-relações dos sistemas biológicos, visando compreensão da organização e distribuição dos seres vivos na natureza de acordo com a sua complexidade.

Compreendendo a estrutura básica que organiza e determina o funcionamento de cada ser vivo, o aluno poderá compreender as relações existentes entre estes e seu habitats e compreender as relações ecológicas existente entre os diferentes grupos.

Atualmente, para classificação e distribuição dos seres vivos com estrutura celular adota-se, o sistema de cinco reinos : vírus , bactérias, protozoários, fungos, animais e vegetais, possibilitando compreender a vida como manifestação de sistemas organizados e integrados em constante interação com o ambiente físico-químico.

### **3.3 - Mecanismos Biológicos**

Apresenta uma proposta que privilegia o estudo dos mecanismos que explicam como os sistemas orgânicos dos seres vivos funcionam.

Com a microbiologia obtém-se o estudo dos microrganismos como as bactérias os fungos, os protozoários e os vírus, e de suas patologias presentes na história da humanidade desde tempos remotos.

Pela bioquímica o aluno poderá compreender a química dos processos biológicos que ocorre nos seres vivos e determinam a constituição de suas estruturas celulares bem como as interações entre átomos e moléculas.

A biologia celular dedica-se ao estudo da célula no que diz respeito à sua estrutura função e importância na complexidade dos seres vivos. A histologia por sua vez, estuda o modo como as células estão organizadas, sua função e a interação com o meio extracelular. Conhecer a histologia permite definir a estrutura e a função de um órgão ou sistema.

Na biologia molecular estuda-se a composição química celular e os processos biológicos que ocorre no interior das células.

### **3.4- Biodiversidade**

No estudo da biodiversidade as primeiras áreas da Biologia a serem estudadas foram a Zoologia e a Botânica pela curiosidade e necessidade de se conhecerem os animais e vegetais e compreender os fenômenos naturais.

Entende-se por biodiversidade um sistema complexo de conhecimentos biológicos que interagem num processo integrado e dinâmico e que envolve a variabilidade genética, a diversidade dos seres vivos , as relações ecológicas estabelecidas entre eles e com a natureza e os processos evolutivos pelos quais os seres vivos tem sofrido transformações.

### **3.5 - Manipulação Genética – Implicações dos avanços biológicos no fenômeno vida.**

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

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

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

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

Essas contribuições, por sua vez, têm suscitado reflexões acerca das implicações éticas, morais, políticas e econômicas dessas manipulações.

A ciência e a tecnologia são conhecimentos produzidos pelos seres humanos e interferem no contexto de vida da humanidade, razão pela qual todo cidadão tem o direito de receber esclarecimentos sobre como as novas tecnologias vão afetar a sua vida.

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

### 3.6 – Biologia Educacional

- Educação Ambiental e Desenvolvimento Humano, Social, Político e Econômico;

- Saúde Pública e escolar;

- Orientação sexual, Embriologia, Formação humana, Medidas preventivas.

#### **4. CONTEÚDOS:**

*1ª Série*

#### **A CIÊNCIA NO DECORRER DA HISTÓRIA DA HUMANIDADE.**

##### **ORIGEM DO UNIVERSO:**

- Origem do Sistema Solar

##### **ASTRONOMIA:**

-Terra Primitiva

##### **ORIGEM DA VIDA:**

-Abiogênese x Biogênese -

Hipótese de Oparin

Experiência de Miller e Fox

##### **CITOLOGIA: BIOQUÍMICA CELULAR**

Água e sais minerais

Carboidratos

Lipídeos

Proteínas

Enzimas

Vitaminas

Ácidos nucleicos (propriedades do DNA e o código genético).

##### **INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA CÉLULA**

Evolução ao estudo das células (microscópio)

Organização celular (procarionte e eucarionte)

##### **ESTUDO DOS COMPONENTES DA CÉLULA**

Membrana plasmática

Parede celular

Especializações da membrana

Permeabilidade da membrana

plasmática Citoplasma:

Retículo endoplasmático

Complexo de golgiense

Lisossomos

Plastos

Mitocôndrias e tipos de respiração

Vacúolos

Centríolos

Perioxissomos

Núcleo celular:

Estrutura do núcleo

Cromossomos

Células Haplóides e Diplóides

Divisão celular (mitose e meiose)

### **SERES VIVOS:**

Diversidade dos seres vivo

Classificação dos seres vivos

Evolução dos seres vivos

Vírus

Reino Monera

Reino Protista

Reino Fungi

Doenças infecto-contagiosas

### **REINO ANIMAL:**

Classificação

Fisiologia

Anatomia dos animais vertebrados e invertebrados

## **2ª série**

### **REINO VEGETAL:**

Histologia vegetal

Organologia vegetal

Morfologia vegetal

Fisiologia da raiz, caule, das folhas, flor , dos frutos e das sementes

### **HISTOLOGIA ANIMAL:**



Tecido epitelial  
Tecido conjuntivo  
Tecido muscular  
Tecido Nervoso  
Bioética

Biotecnologia

### **REPRODUÇÃO HUMANA:**

Sistema genital feminino e  
masculino Ciclo menstrual

MCC  
DSTs

### **EMBRIOLOGIA HUMANA:**

Local de desenvolvimento  
Início de desenvolvimento

Folhetos e anexos embrionários

### **HEREDITARIEDADE:**

Conceitos básicos  
Genética Mendeliana

Primeira lei de Mendel

Dominância e recessividade  
Alterações fenóticas

Ausência de dominância  
Genes co-dominantes

Alelos múltiplos ou  
polialelia - Segunda lei de Mendel:

Herança do sexo (cromossomos sexuais)  
Síndromes

Interação gênica

Herança quantitativa  
Poligenia

Pleitoria

## **SAÚDE HUMANA:**

Funções vitais:

- Sistema digestório
- Sistema respiratório
- Sistema circulatório
- Sistema excretor
  
- Sistema endócrino
- Sistema nervoso
- Sistema sensorial
  
- Sistema esquelético
- Sistema muscular

## **BIOTECNOLOGIA:**

- Saúde e tecnologia
- Medicina molecular
  
- Clonagem e Transgênicos
- Projeto Genoma

## **PROGRAMA DE SAÚDE:**

- Tipos de doenças
- Epidemiologia

## **EDUCAÇÃO AMBIENTAL:**

Conceitos básicos

- Fluxo de energia e matéria do ecossistema
- Ciclo biogeoquímicos
  
- Relações ecológicas
- Sucessões ecológicas
- Biosfera

Desequilíbrio ambiental - Bioética - Biotecnologia

## **5. Encaminhamento Metodológico**

A Biologia sendo uma ciência da vida atual, uma realidade em construção, deve ser dinâmica e concebida como progresso de recriação de uma nova realidade,

com vias à preservação da vida com qualidade. Para tal, faz-se necessário oportunizar espaços onde observações, comparações, discussões, classificações e experimentações estejam presentes, e onde elementos do universo vivencial do aluno devem estar contemplados.

A metodologia a ser desenvolvida deve primar pela articulação entre vários assuntos e demais áreas do conhecimento, buscando assim, oportunizar uma apreensão mais ampla e completa.

Sendo o ensino-aprendizagem um processo ativo e coletivo, deve estar baseado nas interações aluno-aluno, aluno-professor, aluno-professor-objeto do conhecimento.

Essas interações podem se dar auxiliadas por recursos tais como: textos, devido a riqueza de dados que se pode obter; pesquisa de campo, onde o aluno vai em busca das informações "in loco"; experimentos, atividade que oportuniza o aluno a expressar sua criatividade e valorização; excursões, recurso onde o aluno explora o meio ambiente e registra os dados para posterior debate; aulas expositivas, onde o diálogo acontece, momento de criatividade e trabalho conjunto; audiovisuais, recursos importantes que complementam os conteúdos trabalhados; informática, fontes de dados e informações.

Pensar criticamente, ser capaz de analisar fatos e fenômenos ocorridos no ambiente, relacionar fatores sociais, políticos, econômicos e ambientais, exige do aluno investigação, leitura, pesquisa.

De posse dessas técnicas, o aluno se colocará diante de uma perspectiva prática, onde a vivência do conhecimento que for adquirindo irá torná-lo apto a compreender os fenômenos que ocorrem na natureza da qual é parte integrante.

É o objeto de estudo da Biologia o fenômeno VIDA em toda sua diversidade de manifestações. Esse fenômeno se caracteriza por um conjunto de processos organizados e integrados, quer no nível de uma célula, de um indivíduo, ou, ainda, de organismos no seu meio. Um sistema vivo é sempre fruto da interação entre seus elementos constituintes e da interação entre esse mesmo sistema e os demais componentes de seu meio. As diferentes formas de vida estão sujeitas às transformações que ocorrem no tempo e no espaço, sendo, ao mesmo tempo, transformadas e transformadoras do ambiente.

Para o ensino de Biologia, compreender o fenômeno da vida e sua diversidade de manifestações significa pensar em uma ciência em transformação,

cujo caráter provisório do conhecimento garante uma reavaliação dos seus resultados e possibilita um repensar e uma mudança constante de conceitos e teorias elaboradas em cada momento histórico e social.

O recente avanço tecnológico e a expansão das pesquisas científicas,. Especialmente na área biológica, que se apresentam na mídia diariamente, como são os casos dos transgênicos, do genoma, das células-tronco, despertam o interesse dos alunos pela compreensão dos fatos que vêm se revelando à sociedade e são propulsores de discussões no ambiente escolar.

Elementos da história possibilitam compreender que há uma ampla rede de relações entre a produção científica e os contextos social, econômico e político, sendo possível verificar que a formulação, a validade ou não das diferentes teorias científicas está associada a seu momento histórico.

Segundo Kneller (1931, 13):

(...) a ciência é intrinsecamente histórica. Não só o conhecimento científico, mas também as técnicas pelas quais é produzido, as tradições de pesquisas que o produzem e as instituições que as apoiam, tudo isso muda em resposta a desenvolvimentos nelas e no mundo social e cultural a que pertencem. Se quisermos entender que a Ciência realmente é, devemos considerá-la em primeiro lugar e acima de tudo como uma sucessão de movimentos dentro do movimento histórico mais amplo da própria civilização.

Debater essas informações atuais na sala de aula pode fazer do aluno um sujeito investigativo, interessado, que busca conhecer e compreender a realidade. Desta forma, as interações que se efetivam nos processos de construção do conhecimento devem favorecer uma educação voltada para os problemas sócio-ambientais.

Os conteúdos, entendidos como saberes da disciplina, quando abordados historicamente, podem auxiliar o aluno a reconhecer a ciência como um objeto humano, em quanto luta de idéias, problemas e raciocínios, não atendendo somente a seus resultados, o que possibilita a aquisição da consciência da retificação constante da ciência, da compreensão do processo de produção deste conhecimento.

O conteúdo não é independente da forma pela qual ele é apresentado, assim, deve-se adotar critérios político pedagógicos na seleção de instrumentos didáticos como vídeo, texto, computador, fotos, transparências, modelos, roteiros de atividades práticas, jogos, etc, que podem contribuir para uma leitura crítica dos

conteúdos escolares. Mais atenção, ainda, requer atividades como a aula dialogada, a leitura, a escrita, no sentido que possibilitarem realmente a participação dos alunos, seus posicionamentos, percepções, significações, interpretações, uma que aprender envolve a produção/criação de novos significados, tendo em vista que esse processo acarreta o encontro e o confronto dos diferentes sentidos que circulam na sala de aula.

É importante, portanto, considerar as idéias primeiras do aluno que, quando não refletidas, podem constituir obstáculo à aprendizagem. É a partir das explicações e percepções dos fatos e fenômenos observáveis ou não, que os alunos têm, que se deve promover a introdução das concepções científicas. Atentar para as idéias e conhecimentos trazidos pelos alunos, desta forma, compreender que as relações com o cotidiano devem ser devidamente problematizadas para não caírem na perspectiva facilitadora do conhecimento científico, pois este requer abstração.

O uso de diferentes imagens como vídeo, transparências fotos e as atividades práticas, principalmente envolvendo material biológico, são recursos utilizados com frequência nas aulas de Biologia e requerem uma problematização em torno da questão demonstração-interpretação. Analisar quais os objetivos, expectativas a serem atingidas, além da concepção da ciência que se agrega a estas atividades, pode contribuir para a compreensão do papel do aluno frente as tais atividades.

Atividade prática demonstrativa, muitas vezes, implica na idéia da existência de verdades definidas e formuladas em leis já comprovadas, isto é, de uma ciência de realidade imutável. Também as demonstrações, geralmente estabelecem uma relação de pouco contato com o aluno com o experimento, servindo mais para lhe despertar atenção.

Em contra partida, a atividade prática, como resolução de problemas ou de hipóteses, pode trazer uma concepção de ciência diferente, como interpretação da realidade, sendo as teorias e hipóteses consideradas explicações provisórias. Nesse caso, estabelece-se um maior contato do aluno com o experimento, o que possibilita o diálogo com a atitude científica.

Quanto aos materiais que vinculam imagens, cabe questionar a relação entre concreto-abstrato, simplificação-complexidade, enfim pares dialéticos que só podem ser pensados conjuntamente. O antropocentrismo e o antropomorfismo, isto é, a idéia de que a natureza esta a serviço do homem e a atribuição de sentimentos humanos a outros seres vivos, são aspectos, geralmente presentes em

documentários, que podem gerar no expectador sentimento de superioridade, além de não contribuir para a apreensão do real. Não há dúvidas de que a imagem ajuda a dar visibilidade concreta ao discurso verbal, no entanto, cabe estar atento para a simplificação do conhecimento e/ou sua obstaculização em termos de metáforas, analogias e acomodações que essas imagens podem gerar.

Cabe ressaltar que o ensino de biologia deverá propiciar ao aluno condições para refletir sobre seus conhecimentos e seu papel como sujeito capaz de atuar em sua realidade de forma a não dicotomizar a relação homem-natureza, agindo com responsabilidade consigo, com o outro e com o ambiente.

Como recurso para diagnosticar as idéias primeiras do aluno, é recomendável favorecer o debate em sala de aula. Este oportuniza a reflexão e contribui para a formação de um sujeito investigativo, interessado, que busca conhecer e compreender a realidade. Dizer que o aluno deve superar suas concepções anteriores implica em promover ações pedagógicas que permitam tal superação.

O ensino dos conteúdos específicos de Biologia apontam para as seguintes estratégias metodológicas de ensino: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e o retorno à prática social (GASPARIN, 2002; SAVIANI, 1997).

1. **PRÁTICA SOCIAL:** caracteriza-se por ser o ponto de partida onde o objetivo é perceber e denotar, dar significação às concepções alternativas do aluno a partir de uma visão sincrética, desorganizada, de senso comum a respeito do conteúdo a ser trabalhado.
2. **PROBLEMATIZAÇÃO:** é o momento para detectar e apontar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, estabelecer que conhecimentos são necessários para a resolução destas questões, e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento.
3. **INSTRUMENTALIZAÇÃO:** consiste em apresentar os conteúdos sistematizados para que os alunos assimilem e os transformem em instrumento de construção pessoal e profissional. Neste contexto, que os alunos apropriem-se das ferramentas culturais necessárias à luta social para superar a condição de exploração em que vivem.
4. **CATARSE:** é a fase de aproximação entre o que o aluno adquiriu de conhecimento e o problema em questão. A partir da apropriação dos instrumentos

culturais, transformados em elementos ativos de transformação social, e assim sendo, o aluno passa ao entendimento e elaboração de novas estruturas de conhecimento, ou seja, passa da ação para a conscientização.

5. **RETORNO À PRÁTICA SOCIAL:** caracteriza-se pelo retorno à prática social, com o saber concreto e pensado para atuar e transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade mais igualitária. A situação de compreensão sincrética apresentada pelo aluno no início do processo, passa de um estágio de menor compreensão do conhecimento científico à uma fase de maior clareza e compreensão, explicitada numa visão sintética. Neste contexto, o processo educacional põe-se a serviço da referida transformação das relações de produção.

Assim, ao utilizar-se desta estratégia metodológica e retomando as metodologias que favoreceram a determinação dos marcos conceituais apresentados nestas Diretrizes Curriculares para o ensino de Biologia, propõe-se a utilização das estratégias acima apresentadas e considerar os princípios metodológicos utilizados naqueles momentos históricos, porém, adequados ao ensino neste momento histórico.

## **6. AVALIAÇÃO**

Para o ensino de Biologia, compreender o fenômeno da vida e sua diversidade de manifestações significa pensar em uma ciência em transformação, cujo o caráter provisório do conhecimento garante uma reavaliação dos seus resultados e possibilita um repensar e uma mudança constante de conceitos e teorias elaboradas em cada momento histórico social.

No Ensino Médio, cabe ressaltar que o ensino de biologia deverá propiciar ao aluno condições para refletir sobre seus conhecimentos e seu papel como sujeito capaz de atuar em sua realidade de forma a não dicotomizar a relação homem-natureza, agindo com responsabilidade consigo, com o outro e com o ambiente.

A busca pelo equilíbrio, o favorecer do desenvolvimento de pesquisas e de tecnologias apropriadas para que possam utilizar os recursos naturais de forma sustentável, com ética e respeito à vida, deve ser objeto de reflexão constante junto aos alunos desta modalidade de ensino, pois pretende-se possibilitar ao egresso

desse nível de ensino, mais do que inserir-se no mundo em que vive, em sua complexidade espaço temporal, para que possa atuar com vistas à transformação.

Ao professor, cabe repensar constantemente sua prática pedagógica, analisar quais os objetivos e expectativas a serem atingidos; qual concepção de ciência se agrega às atividades propostas; qual o significado das atividades desenvolvidas com os alunos – das aulas expositivas, demonstrativas, das leituras – tendo a clareza de estas devem ser problematizadoras, para que se possa contribuir na formação de um sujeito intelectualmente autônomo.

A avaliação deve ser vista como norteadora do ensino-aprendizagem, fazer parte do processo de construção do conhecimento, ser diagnóstica, contínua e de abrangência. Como tal, a avaliação se mostrará sempre que necessário subsídio para o professor adequá-la a situações de reflexão sobre o processo de ensino e seus resultados.

É fundamental acrescentar que a avaliação formativa torna-se assim um instrumento de averiguação, permitindo aos professores uma auto-análise, bem como, do aprendizado dos alunos. Com isso proporciona uma redefinição dos conteúdos programáticos tornando-os mais eficazes à aprendizagem e à formação dos jovens.

Portanto, é necessário utilizar-se de procedimentos diversos de avaliação, para que se efetive a assimilação e a apropriação do saber por parte dos alunos para que ajam com competência e responsabilidade para com a Vida em seu mais amplo significado.

A reflexão-ação que se pretende atingir com o aprofundamento das discussões dos aspectos históricos, teórico-metodológicos e dos conteúdos estruturantes visa garantir a compreensão das temáticas atuais e, também, proporcionar uma mudança significativa para o ensino de Biologia nesta nova etapa de reestruturação curricular.

É preciso compreender a avaliação como prática emancipadora. Deste modo, a avaliação na disciplina de Biologia, passa a ser entendida como instrumento cuja finalidade é obter informações necessárias sobre o desenvolvimento da prática pedagógica para nela intervir e reformular os processos de aprendizagem.

Pressupõe-se uma tomada de decisão, onde o aluno toma conhecimento dos resultados de sua aprendizagem e organiza-se para as mudanças necessárias. Para tanto faz-se necessário verificar se o aluno:



- Entende como se deu o início da vida na terra, além de associá-la à seqüência evolutiva;
- Compreende as condições geológicas e ambientais no planeta primitivo, articulando ecologia e evolução.
- Reconhece que a célula é a unidade dos seres vivos, dotada de estruturas básicas, responsáveis pela manutenção da vida.
- Identifica os componentes químicos que constituem a célula e o organismo, suas proporções e funções.
- Percebe a natureza química da hereditariedade, ácidos nucléicos e outras substâncias que tem função específica e atuam em regiões distintas do organismo.
- Compreende e identifica as estruturas celulares e define suas funções.
- Compreende a respiração celular como forma de obter energia e a fotossíntese como processo indispensável à existência da vida no planeta.
- Percebe na história a continuidade do estudo da embriologia, além da relação entre os tecidos e suas funções com as demais estruturas orgânicas.
- Entende o fenômeno da vida em toda a sua diversidade e manifestação.
- Reconhece os cinco grandes reinos da natureza, seus representantes e características.
- Entende como acontecem os processos metabólicos, relacionando fisiologia e anatomia.
- Entende que a variabilidade genética é a responsável pela adaptação dos seres vivos em diversos meios.
- Compreende os princípios básicos da hereditariedade.
- Compreende a herança de caracteres determinados por dois ou mais pares de genes localizados em cromossomos diferentes.
- Reconhece formas variadas de interação entre os genes, destacando o fato de se segregarem de modo independente.
- Associa a sistematização de uma população com as condições ambientais e tecnológicas apresentadas.
- Percebe a complexidade da biosfera e dos ecossistemas que a formam.
- Compreende a tecnologia como recurso para resolver as necessidades do homem.
- Identificar os elementos do ambiente, percebendo-os como parte do processo de relações, interações e transformações do homem no âmbito social.

- Ter conhecimento dos riscos de infecção que ocorrem , e como evitá-las.

Enfim, a avaliação como instrumento reflexivo prevê um conjunto de ações pedagógicas pensadas e realizadas pelo professor ao longo do ano letivo. Professores e alunos tornam-se observadores dos avanços e dificuldades a fim de superar os obstáculos.

## 7. REFERÊNCIAS

- BASTOS, F. História da ciência e pesquisa em ensino de ciências. In: NARDI, R. **Questões Atuais no Ensino de Ciências**. São Paulo: Escrituras, 1998.
- BIZZO, N. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Ática, 2002.
- BIZZO, N. **Manual de orientações curriculares do ensino médio**, MEC, Brasília, 2004.
- BERNARDES, J. A.; FERREIRA, F. P. de M. Sociedade e natureza. In: CUNHA, S. B. da; GUERRA, A.J .T. A. **Questão ambiental: diferentes abordagens**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares de Biologia para o Ensino Médio**. Versão Preliminar, 2006.
- FERNANDES, J. A. B. **Ensino de ciências: a biologia na disciplina de ciências**. **Revista da Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia**, ano 1, n. 0, ago. 2005.
- FEIJÓ, R. **Metodologia e filosofia da ciência**. São Paulo: Atlas, 2003.
- FUTUYMA, D. J. **Biologia Evolutiva**. São Paulo: SBG e CNPq, 1992.
- FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.
- KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. 4. ed. ver. e ampl. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.
- KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.
- KUENZER, A . Z. **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MEC/SEB – Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Brasília, 2004.

MORIN, E. O pensar complexo e a crise da modernidade. In: GUIMARÃES, M. **A formação de Educadores Ambientais**. Campinas: Papirus, 2004.

RONAN, C.A. **História ilustrada da ciência**: da renascença à revolução científica. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

RUSS, J. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Scipione, 1994. SANTOS, M. A. **Biologia educacional**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002.

SCLIAR, M. et al. **Saúde pública**: histórias, políticas e revoltas. São Paulo: Scipione, 2002.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Departamento de Ensino Médio. **Texto elaborado pelos participantes do “I e II Encontro de Relações (Im) pertinentes”**. Pinhais (2003) e Pinhão (2004).

SIDEKUM, A. Bioética: como interlúdio interdisciplinar. **Revista Centro de Educação**, v. 27, n. 01, 2002. Disponível em: < [www.ufsm.br/ce/revista/index.htm](http://www.ufsm.br/ce/revista/index.htm)>. Acesso em 2007.

SUPLICY, M. **Sexo para adolescentes**: amor, puberdade, masturbação, homossexualidade, anticoncepção, DST/AIDS, drogas. São Paulo: FTD, 1998.

TELAROLLI JR, R. **Epidemias no Brasil**: uma abordagem biológica e social. São Paulo: Moderna, 1995.

# HISTÓRIA

## 1. APRESENTAÇÃO GERAL DA DISCIPLINA

A História, se interagir na área Ciências Humanas e suas Tecnologias para o Curso de Formação de Docentes, em nível médio, possibilita ampliar estudos sobre as problemáticas contemporâneas, situando-as nas diversas temporalidades, servindo como arcabouço para reflexão sobre possibilidades de mudanças e necessidades das continuidades.

A integração da História com as demais disciplinas que compõem as denominadas Ciências Sociais permite sedimentar e aprofundar temas estudados no ensino fundamental, redimensionando aspectos da vida em sociedade e sobre o papel do indivíduo nas transformações do processo histórico, completando a compreensão das relações entre a liberdade (ação do indivíduo-sujeito da história) e a necessidade (ações determinadas pela sociedade-produto de determinada história).

A história social e cultural tem se imposto de maneira a rearticular a história econômica, possibilitando o surgimento de vozes, de grupos e de classes sociais antes silenciados. Mulheres, crianças, grupos étnicos diversos têm sido objeto de estudos que redimensionam a compreensão do cotidiano em suas esferas privadas e políticas, a ação e o papel dos indivíduos, rearticulando a subjetividade ao fato de serem produto de determinado tempo histórico no qual as conjunturas e as estruturas estão presentes.

A pesquisa histórica esforça-se atualmente em situar as articulações entre a micro e a macro-história, buscando nas singularidades dos acontecimentos as generalizações necessárias para a compreensão do processo histórico. Na articulação do singular e do geral recuperam-se formas diversas de registros e ações humanas tanto nos espaços considerados tradicionalmente os de poder, como o Estado e as instituições oficiais, como nos espaços privados das fábricas e oficinas, das casas e das ruas, das festas e das sublevações, das guerras entre as nações e dos conflitos diários para sobrevivência, das mentalidades em suas permanências de valores e crenças e das transformações advindas com a

modernidade da vida urbana em seu aparato tecnológico.

A investigação histórica passou a considerar a importância da utilização de outras fontes documentais, além da escrita, aperfeiçoando métodos de interpretação que abrangem os vários registros produzidos. A comunicação entre os homens, além da escrita, é oral, gestual, musical e rítmica.

Dentre os discursos, ganha importância às relacionadas à utilização de diversas linguagens: iconografia, cinema, música, teatro, computadores, multimídia, entre outros, o que implica pensar como os homens produzem o conhecimento através dos tempos, articulando-a realidade social.

Deverá contribuir para as indagações relativas ao funcionamento das sociedades de maneira a integrar as multiplicidades temporais, espaciais, sociais, econômicas, culturais, presentes em uma coletividade, destacando estudos das “mentalidades” como componentes fundamentais da realidade e da prática social.

Metodologias diversas estão sendo introduzidas, redefinindo o papel da documentação. Os documentos, produtos construídos e pertencentes a uma determinada história, passam a ser entendidos como parte a construção histórica em todos seus momentos e articulações. Há a preocupação em localizar o lugar de onde falam os autores dos documentos, seus interesses, estratégias, intenções e técnicas, diversos olhares sobre os objetos.

A diversidade de tradições historiográficas e a pluralidade de vinculações teóricas, no entanto, ao contrário de indicar crise, esgotamento ou impasses, aponta para a área da pesquisa e do ensino de História, muitas alternativas válidas e viabilidades de criações pedagógicas. Desta forma, é importante considerar as diferentes dimensões dos estudos históricos no sentido em que possibilitam forjar teorias de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, a História para os jovens do ensino médio possui condições de ampliar conceitos introduzidos nas séries anteriores do ensino fundamental, contribuindo substantivamente para a construção dos laços de identidade e consolidar a formação a formação de cidadania.

O ensino de História desempenhará um papel importante na configuração da identidade ao incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturas, valores e gerações do passado e do futuro.

Consolida as noções de tempo histórico. Nesta fase do ensino é preciso igualmente que o tempo histórico seja apreendido como objeto da cultura, criações de povos em diversos momentos e espaços, tais como o tempo cíclico, mítico, escatológico, cronológico, inserindo tempos sociais aos geológico e astronômico.

A duração torna-se, nessa faixa etária, a forma mais consubstanciada de apreensão das continuidades e discontinuidades, das permanências e de mudanças em suas variáveis e em todas as formas de reversibilidade: - presente-passado-presente e presente-passado-futuro.

Os ritmos da duração permitem identificar a velocidade em que as mudanças ocorrem e como nos acontecimentos estão inseridas várias temporalidades acontecimentos breves, com datas e lugares determinados; acontecimentos conjunturais que, por sua vez, se inserem em acontecimentos de longa duração, com mudanças que parecem imperceptíveis – acontecimentos estruturais, tais como a constituição de amplos sistemas produtivos e de relações de trabalho, nas formas de organização familiar e dos sistemas religiosos, na constituição de percepções ecológicas estabelecidas na relação entre o homem com a natureza.

A apreensão das noções de tempo histórico, em suas diversidades e complexibilidades, pode favorecer a formação do estudante como cidadão, aprendendo a discernir os limites e possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica em que vive. A formação de cidadãos, é importante ressaltar, não ocorre sem reflexões sobre seu significado. Do ponto de vista da formação histórica do estudante, a questão da cidadania envolve escolhas pedagógicas específicas para que ele possa conhecer e distinguir diferentes concepções históricas acerca dela, delineadas em diferentes épocas.

A apropriação de conceitos e temas ocorre por intermédio de métodos oriundos das investigações históricas, desenvolvendo capacidades de extrair informações das diversas fontes documentais e interpretá-las, estabelecendo relações e comparações entre problemáticas atuais e as de outros tempos. Fornecem também métodos que auxiliam a capacidade de relativizar as próprias ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço.

Desta maneira, trabalhar com temas variados em épocas diversas, de forma comparada, e a partir de diferentes fontes e linguagens, constitui uma escolha pedagógica que pode contribuir de forma significativa para que os educandos

desenvolvam competências e habilidades que lhes permitam apreender as várias durações temporais nas quais os diferentes sujeitos sociais desenvolvam ou desenvolvem suas ações, condição básica para que sejam identificadas as semelhanças, diferenças, mudanças e permanências existentes no processo histórico.

O trabalho permanente com pesquisa orientadas em sala de aula, se constitui em importante alternativa para viabilizar essas sugestões pedagógicas.

É necessário frisar a contribuição da história para as novas gerações, considerando-se que a sociedade atual vive um presente contínuo, sem anular a importância das relações que o presente mantém com o passado.

E mais especificamente para o curso de formação de docentes: normal, destacamos:

#### Segundo FREIRE:

O pensar certo sabe, que não é a partir dele como um dado, que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (...) Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. É preciso, por outro lado, re insistir em que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a curiosidade, característica do fenômeno vital. (Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa, de Paulo Freire. Paz e Terra, 2000)

#### Ainda segundo FREIRE

Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo, e o meu papel não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar. (...) Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. (...) A acomodação é a penas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade (...) Não é só na resignação mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos.

A educação é uma forma de intervenção no mundo (...) Quem implica tanto no esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. (Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa, de Paulo Freire. Paz e Terra, 2000)

## Segundo VASCONCELLOS:

O professor como sujeito histórico de transformação:  
Quem transforma a realidade não é um sujeito isolado, mas um conjunto de homens, num determinado contexto histórico, com uma determinada organização; apesar de nossa história estar marcada pelo culto a personalidade, a transformação nunca é resultado de apenas uma pessoa. Os acontecimentos podem até ser desencadeados e liderados por um sujeito, mas este por si nada poderia se não tivesse sido formado pela história de todas as gerações passadas e não tivesse a participação. Quanto maior o número de sujeitos empenhados na mesma transformação maior a possibilidade de se alterar a realidade. (Resgate do Professor como Sujeito de Transformação, de Celso dos S. Vasconcelos, Libertad, 2003).

## 2. OBJETIVOS

- Contextualizar as ações e relações humanas como objeto de estudo da história.
- Ampliar a compreensão de conhecimentos históricos, localizá-los em uma multiplicidade de tempos, de forma a permitir a inserção do estudante como sujeito crítico ativo da realidade social.
- Construir a identidade social e cultural do indivíduo como agente da história.
- Apreender o tempo histórico como construção cultural e como duração, discernindo os limites e possibilidades de atuação na permanência ou transformação.
- Apreender o papel do indivíduo como sujeito e produto histórico.
- Identificar os diferentes ritmos de duração temporais ou as várias temporalidades (acontecimentos breves, conjunturais e estruturais).
- Estudar e distinguir calendários de diferentes culturas.
- Estudar medições de tempo a partir de calendários, para dimensionar diferentes durações (dia, mês, ano, década, século, milênio, eras).
- Localizar acontecimentos em linhas cronológicas e construir relações entre eles por critérios de anterioridade, posterioridade e simultaneidade.
- Identificar em linhas de tempo cronológicas as durações dos acontecimentos.
- Reconhece fontes documentais de natureza diversa.
- Extrair informações das diversas fontes documentais e interpretá-las.
- Localizar os momentos históricos em seu processo de sucessão e em sua simultaneidade e como duração.



- Estabelecer as relações entre permanência e transformação no processo histórico do trabalho.
- Comparar problemáticas atuais e de outros tempos.
- Estudar a História e o contexto de como foram construídas e denominadas as clássicas divisões da História em Pré-História e História, que repercutem na dificuldade do estudo da História de povos que não desenvolveram a escrita.
- Estudar os contextos em que a História foi dividida em períodos, como Antigüidade, Idade Média, Idade Moderna, ou Brasil Colônia, Brasil Império etc.
- Construir novas periodizações, dependendo do tema de estudo e da identificação de mudanças e de permanências nos hábitos, costumes, regimes políticos, de trabalho das sociedades estudadas.
- Compreender a sociedade, sua gênese e a transformação, os múltiplos fatores que nela intervém como produtos de ação humana, a si mesmo como agente social e os processos sociais como orientadoras da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.
- Conhecer as especificidades que se sobressaem em cada sociedade.
- Compreender a decadência dessas sociedades.
- Assimilar o modo de produção escravista como base de sustentação do mundo grego e romano.
- Compreender as cidades-estados e o contexto do surgimento da democracia.
- Compreender o expansionismo militar em Roma como forma de poder.
- Identificar a crise na base da produção de mão-de-obra escrava e a queda do Império.
- Analisar a cultura dos povos que viviam fora dos portões de Roma.
- Conhecer a formação da atual Alemanha através da formação do sacro império romano germânico.
- Identificar o processo civilizacional e as várias etnias do império bizantino e sua importância como centro comercial da Europa.
- Conhecer o surgimento e o expansionismo do Islã.
- Conhecer a articulação de uma nova organização econômica e política no Ocidente: o feudalismo.
- Reconhecer que a crise da servidão gerou novo sistema.

- Reconhecer o crescimento das cidades medievais com atividades do comércio.
- Relacionar expansão marítima às transformações sócio-econômicas da Europa no século XV.
- Entender a cultura do colonizador e do colonizado.
- Reconhecer a atuação do sistema colonial nas Américas.
- Reconhecer a utilização do trabalho compulsório nas Américas.
- Refletir a escravidão e a luta pela liberdade com a problemática pertinente a questão da cidadania.
- Conhecer os principais reinos da África e suas riquezas.
- Debater as políticas públicas do governo federal em relação à raça negra.
- Estudar os contextos da passagem do trabalho compulsório para livre.
- Reconhecer as novas concepções de tempo e espaço no Renascimento.
- Identificar características de Arte Renascentista.
- Reconhecer o Renascimento como vanguarda das transformações científicas.
- Entender a Reforma Protestante como sustentação ideológica do capitalismo.
- Entender a Inquisição nas suas diferentes temporalidades.
- Conhecer o início e a importância do povoamento do Paraná no cenário nacional.
- Relacionar o Iluminismo com os interesses da burguesia.
- Compreender o movimento iluminista como o triunfo da racionalidade.
- Caracterizar e distinguir relações sociais de trabalho em diferentes realidades históricas.
- Identificar os fatores que levaram à independência.
- Entender as pré condições da revolução industrial.
- Conhecer a industrialização como: relação capital – trabalho.
- Entender a divisão internacional de trabalho.
- Caracterizar a formação da classe operária.
- Reconhecer o triunfo do capitalismo liberal.
- Utilizar fontes históricas para entender o imperialismo como uma das transformações industriais.
- Reconhecer que a Revolução Francesa foi essencialmente burguesa.

- Compreender o processo de independência do Brasil e sua organização como país independente.
- Conhecer o contexto em que se consolidou o estado paranaense.
- Conhecer a ferrenha disputa entre as potências imperialistas pelos mercados mundiais que resultou na primeira guerra mundial.
- Compreender a conjuntura da Segunda Guerra Mundial.
- Analisar as guerras como fruto da ação humana.
- Relacionar os blocos antagônicos que dominaram o cenário mundial durante a guerra fria.
- Conhecer mais detalhes da cultura afro e as riquezas dos reinos africanos.
- Identificar as principais características dos governos militares.
- Conhecer as reformas políticas como Perestróika Glasnot e outros e a importância que tem nesse contexto.
- Criticar a formação de grandes grupos econômicos que englobam várias nações.
- Entender neo liberalismo como doutrina política econômica que defende a não intervenção do estado na economia do país.
- Compreender a produção e o papel histórico das organizações sociais, políticas e econômicas, associando-as as práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, a justiça e a distribuição dos benefícios econômicos.
- Refletir sobre grandes transformações tecnológicas e os impactos que elas produzem na vida das sociedades.
- Debater idéias e expressá-las por escrito e por outras formas de comunicação.
- Ter iniciativas e autonomia na realização de trabalhos individuais e coletivos.
- Distinguir diferenças e semelhanças; transformações e permanências no conceito de cidadania.
- Conhecer a problemática pertinente à questão da cidadania na História.
- Caracterizar e distinguir relações da cultura com a natureza em diferentes realidades históricas.

### 3. CONTEÚDOS ESTRUTURANTES

Consideram-se Conteúdos Estruturantes da disciplina de História:

- . Ações e relações Humanas como objeto de estudo da História
- . Categoria de análise: espaço e tempo como contextualizadoras do objeto de estudo.
- . A construção Histórica das comunidades e Sociedades e seus processos de trabalho no e espaço e no tempo.
- . A configuração das relações de Poder nos Espaços Sociais no Tempo
- . As experiências culturais dos sujeitos ao longo do tempo e as permanências e mudanças nas diversas tradições e costumes sociais
- . A história e cultura Afro-Brasileira e História do Paraná.
- . Análise de fontes e Historicidade.
- Relações de trabalho;
- Relações de poder;
- Relações culturais.

Estes Conteúdos Estruturantes apontam para o estudo das ações e relações humanas que constituem o processo histórico, o qual é dinâmico. Nestas Diretrizes, as relações culturais, de trabalho e de poder são consideradas recortes deste processo histórico.

Por meio destes Conteúdos Estruturantes, o professor deve discorrer acerca de problemas contemporâneos que representam carências sociais concretas. Dentre elas, destacam-se, no Brasil, as temáticas da *História local*, *História e Cultura Afro-Brasileira*, da *História do Paraná* e da *História da cultura indígena*, constituintes da história desse país, mas, até bem pouco tempo, negadas como conteúdos de ensino.

### 4. CONTEÚDOS

#### 1ª Série

- Conceitos de história e de tempo.
- Ações e relações humanas como objeto de estudo da História;
- Tempo histórico.
- Fontes históricas.
- Períodos da história geral e do Brasil.
- Os grandes reinos da antiguidade clássica: Grécia e Roma.
- Idade Média: Império Franco, Romano Germânico, Bizantino, o Islã.
- Modo de produção feudal.
- A relação colonizador/colonizado:  
na América Inglesa; na  
América Espanhola;  
na América Portuguesa.
- Cultura afro brasileira e riquezas da África.
- Cultura indígena.
- O Renascimento:  
novas concepções do tempo e do espaço;  
ciência e razão;  
arte e sociedade;
- Primeiros anos da província do Paraná.

## **2ª Série**

- O Iluminismo.
- Independência das colônias americanas.
- Revolução Industrial.
- Revolução Francesa.
- Família Real no Brasil.
- Independência do Brasil.
- Consolidação do estado do Paraná.
- Primeira Guerra Mundial.
- Segunda Guerra Mundial.
- A Guerra Fria.
- Cultura afro brasileira.

- Cultura indígena.
- Os Estados Unidos.
- O Brasil em tempos de democracia.
- Os anos de chumbo no Brasil.
- O mundo globalizado.
- Um mundo dividido: países ricos.
- Um mundo dividido: países pobres.

## **5. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO**

A metodologia interdisciplinar orienta o ensino de História que busca a construção da identidade pessoal e social do educando, numa vivência interatuante, propiciadora de participações sociais organizadas, providenciadora do exercício da cidadania.

Distingue a comunicação entre professor e aluno como processo de transmissão de via dupla, propiciando que professor e aluno alternem reciprocamente suas posições, numa comunicação dialógica com o conhecimento e com o seu objeto para a construção crítica.

A contextualização ressalta a importância da relação básica entre teoria e prática para que o conhecimento possa adquirir significado para o aluno permitindo que o mesmo seja aplicado às experiências do seu cotidiano. Visando:

- Questionar os alunos sobre o que sabem, quais suas idéias, opiniões, dúvidas e/o hipóteses sobre o tema em debate, valorizando seus conhecimentos.
- Propor novos questionamentos, fornecendo informações e promovendo o intercâmbio de informações interdependentes, bem como trabalhos interdisciplinares.
- Desenvolver atividades com diferentes fontes de informações, confrontando dados e abordagens.
- Ensinar procedimentos de pesquisas bibliográficas, de coleta de informação, em visitas e estudo de meio.
- Promover debates das questões da atualidade em suas relações num contexto mais amplo.

O ensino-aprendizagem de História terá também que considerar não apenas o que acontece, mas o modo que percebemos como acontece o processo Histórico, levando assim o nosso educando a novos paradigmas e conseqüentemente aperfeiçoando o conhecimento anterior para novos conhecimentos e uma nova percepção do mundo em que vive. Pois quando os paradigmas mudam, as possibilidades se multiplicam, o conhecimento se renova e a percepção aumenta.

Destacam-se para isso, aulas expositivas, estudo de texto para análise, recursos audiovisuais, debates, implicando em compreender as informações, relacioná-las entre si, de modo a ter noções de mudanças, permanências, simultaneidade, semelhanças e diferenças de sentirem-se inseridas no contexto estudado, sendo agente de sua própria história.

## **6. AVALIAÇÃO**

O professor deve propiciar situações visando:

- Questionar os alunos sobre o que sabem, quais suas idéias, opiniões, dúvidas e/o hipóteses sobre o tema em debate, valorizando seus conhecimentos.
- Propor novos questionamentos, fornecendo informações e promovendo o intercâmbio de informações interdependentes, bem como trabalhos interdisciplinares.
- Desenvolver atividades com diferentes fontes de informações, confrontando dados e abordagens.
- Ensinar procedimentos de pesquisas bibliográficas, de coleta de informação, em visitas e estudo de meio.
- Promover debates das questões da atualidade em suas relações num contexto mais amplo.

O ensino-aprendizagem de História terá também que considerar não apenas o que acontece, mas o modo que percebemos como acontece o processo Histórico, levando assim o nosso educando a novos paradigmas e conseqüentemente aperfeiçoando o conhecimento anterior para novos conhecimentos e uma nova percepção do mundo em que vive. Pois quando os paradigmas mudam, as possibilidades se multiplicam, o conhecimento se renova e a percepção aumenta.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1987. v. 1.

BLOCH, M. **Introdução à história**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1997.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Parecer n.º 04/98, de 29 de janeiro de 1998.

**Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental**. Relatora Conselheira: Regina Alcântara de Assis. Diário Oficial da União, 15 de abril de 1998. Sec.1, p. 31.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica**. Resolução n.º 003, de 10 de novembro de 1999. Fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Diário Oficial da União, 14 de dezembro de 1999. Sec. 1, p. 58.

BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 3551, de 04 de agosto de 2000. **Institui o registro de bens culturais de natureza imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o programa nacional do patrimônio imaterial e dá outras providências**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília: MEC/Secretaria de Inclusão Educacional. 2002.

BRAUDEL, F. **História e ciências sociais**. Lisboa: Presença, 1986.

CERRI, L. F. **A história e a elaboração de diretrizes curriculares para o ensino fundamental no Paraná – reflexões iniciais**. Palestra proferida no I Seminário para o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares de História. Faxinal do Céu - PR, 11 de maio de 2004.

COUTINHO, J. M. Por uma educação multicultural: uma alternativa de cidadania para o século XXI. In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 13, p. 381-392, out./dez. 1996.

CURY, C. R. J. Educação & Sociedade: **Revista de Ciência da Educação**, Campinas, v. 23, n. 80, p.169-201, set.. 2002.

DAVIS, N. Z. **Culturas do povo**: sociedade e cultura no início da França moderna. São Paulo: Paz e Terra, 2001.



DAVIS, N. Z. **Nas margens**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DUBY, G. **Guerreiros e camponeses**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

DUBY, G. **Guilherme, o Marechal**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

DUBY, G. **O Domingo de Bouvines: 27 de julho de 1214**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FEBVRE, L. **The problem of unbelief in the sixteenth century: the religion of Rabelais**. Cambridge/Londres: Harvard University Press, 1982.

FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. (orgs.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

FERRO, M. **Cinema e história**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino em história**. São Paulo: Papirus, 2003.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREYRE, G. **Casa grande e senzala**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

GASPARI, E. **A ditadura envergonhada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. GASPARI, E. **A ditadura escancarada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. HOBBSBAWN, E. J. **A era das revoluções**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

HOBBSBAWN, E. J. **A era do capital**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

HOBBSBAWN, E. J. **A era dos impérios**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

HOBBSBAWN, E. J. **A era das extremos**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HOLLANDA, S. B. de. **As raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia as Letras, 2000.

HOLLANDA, S. B. de. **Caminhos e fronteiras**. São Paulo: Companhia as Letras, 2000.

HOLLANDA, S. B. de. **Visões do paraíso**. São Paulo: Companhia as Letras, 2000.

KARNAL, L. (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.

LE GOFF. J. **Para um novo conceito de idade média**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

LE GOFF. J. **São Luís: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. LE GOFF. J. **Tempo e memória**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

LEITE, M. M. **Retratos de família: leitura da fotografia histórica**. São Paulo: EDUSP, 1993.

NARRADORES de J. E. C. **Brasil: Vânia Catani e Bananeira Filmes: Lumière e Riofilme**, 2003. 1 DVD (100min): son., color.

NIKITIUK, S. L. **Ensino de história**: algumas reflexões sobre a apropriação do saber. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Repensando o ensino de história**. São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, S. R. F. de. **O processo de implantação do PCN no ensino de história**: uma leitura das continuidades e rupturas. Palestra proferida no I Seminário para o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares de História. Faxinal do Céu - PR, 12 de maio de 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de 1º Grau. **Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná**. Curitiba: 1990.

PEREIRA, M. A. M. **O currículo básico e o perfil do professor**. História e Cultura, ANPUH – Núcleo Regional do Paraná, v.1, p.237-252, 1997.

PINSKY, J. PINSKY, C. B. Por uma história prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, Leandro. (org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

QUEIROZ, R. de. **Memórias de menina**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

REVISTA NOSSA HISTÓRIA. **Pré-história do Brasil**. São Paulo: Vera Cruz, n.22, ago. 2005.

SKIDMORE, T. **Brasil**: de Getúlio a Castelo (1930-1964). São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SKIDMORE, T. **Brasil**: de Castello a Tancredo (1964-1985). São Paulo: Paz e Terra, 2000.

TAVARES, R. M. M. **Brinquedos e brincadeiras**: patrimônio cultural da humanidade. Campinas: Pontes/Unesco, 2004.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária**. São Paulo: Paz e Terra, 1988, 1997, 2001.

THOMPSON, E. P. **As culturas do povo**. São Paulo: Paz e Terra, 1988, 1997, 2001.

WERNER, D. **Uma introdução às culturas humanas**. Petrópolis: Vozes, 1987.

# GEOGRAFIA

## Apresentação

Estabelecer relações com a natureza fez parte das estratégias de sobrevivência dos grupos humanos desde suas primeiras formas de organização.

Os conhecimentos sobre as variações climáticas permitiram às sociedades se relacionarem com a natureza e modificá-la em benefício próprio.

Na Antiguidade Oriental os povos realizavam estudos dos regimes fluviais do Nilo, Tigre e Eufrates, estudos de geometria, intensa navegação pelos mares Mediterrâneos e Vermelhos à expansão do mundo conhecido e por isso, a maior produção de conhecimento geográfico.

Na Antiguidade Clássica, avançou-se muito na elaboração dos saberes geográficos. Ampliaram-se os conhecimentos sobre as relações Sociedades-Natureza sobre a extensão e características físicas e humanas dos territórios imperiais, entre outros.

O método da Geografia Clássica enfatizava a observação e a descrição minuciosa do espaço em estudo.

As idéias geográficas foram inseridas no currículo escolar brasileiro no século XIX e apareciam de forma indireta nas escolas de primeiras letras, previa contemplar os princípios da geografia e enfatizar a descrição do território, sua dimensão e suas belezas naturais.

A institucionalização da geografia no Brasil consolidou-se apenas a partir da década de 1930, quando as pesquisas desenvolvidas buscavam compreender e descrever o território brasileiro com o objetivo de servir aos interesses políticos, na perspectiva do nacionalismo econômico.

A análise acerca do ensino da geografia começa pela compreensão do seu objeto de estudo – *o espaço geográfico*, bem como os conceitos básicos da Geografia - lugar, paisagem, região, território, natureza, sociedade.

O conhecimento dessa disciplina justifica-se como saber escolar e contribui para a formação do estudante pois, abordam dimensões econômicas, políticas,

socioambiental, cultural demográfica do espaço geográfico, através das relações do homem com a sociedade em que vive.

Tendo em vista a globalização, uma nova ordem mundial com novos conflitos e tensões, a formação de blocos econômicos, a desestabilização de grupos, as questões ambientais que dão novos significados à sociedade. O papel da geografia é dar suporte e contribuição na formação do educando para esta nova sociedade.

Diante dos novos rumos da humanidade faz-se necessário que o aluno participe ativamente na vida social, política e econômica do país, formando indivíduos competitivos, críticos, com alto grau de responsabilidade utilizando seus talentos e as tecnologias.

Buscando compreender nas relações econômicas, políticas, sociais e suas práticas nas escalas, local, regional, nacional, e global. A geografia se sustenta na realidade para pensar todas as relações cotidianas e se estabelecem as redes sociais nas referidas escalas.

#### OBJETIVO GERAL:

- Instrumentar o aluno para que saiba agir, relacionar-se com a natureza e com o pensamento geográfico que fazem parte das estratégias de sobrevivência dos grupos humanos, desde sua constituição primitiva.

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Ensinar o aluno a ler e interpretar o espaço geográfico;
- Compreender como se dão às relações sócio-espaciais, bem como, os sistemas de objetos e os sistemas de ações produzem o espaço geográfico, identificando, avaliando, analisando o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, culturais e políticas;
- Compreender as escolhas das localidades e das relações políticas, sociais, culturais e econômicas que as orientam;
- Abordar diversos conceitos como: lugar, paisagem, região, território, natureza, sociedade;
- Possibilitar aos alunos reflexões aprofundadas e análise relacional das diferentes escalas geográficas, entre outros.

## **CONTEÚDOS ESTRUTURANTES E BÁSICOS**

### **Conteúdos Estruturantes:**

- Dimensão econômica do espaço geográfico.
- Dimensão política do espaço geográfica.
- Dimensão cultural demográfica do espaço geográfico
- Dimensão socioambiental do espaço geográfico;

### **1ª Série**

1. A formação e transformação das paisagens.
2. A dinâmica da natureza e sua alteração pelo emprego de tecnologias de exploração e produção.
3. A distribuição espacial das atividades produtivas e a (re)organização do espaço geográfico.
4. A formação, localização, exploração e utilização dos recursos naturais.
5. A revolução técnico-científica-informacional e os novos arranjos no espaço da produção.
6. O espaço rural e a modernização da agricultura.
7. O espaço em rede: produção, transporte e comunicação na atual configuração territorial.
8. A circulação de mão-de-obra, do capital, das mercadorias e das informações.
9. Formação, mobilidade das fronteiras e a reconfiguração dos territórios.
10. As relações entre o campo e a cidade na sociedade capitalista.
11. A formação, o crescimento das cidades, a dinâmica dos espaços urbanos e a urbanização recente.

## **METODOLOGIA DA DISCIPLINA**

Sabendo que o educando aprende a partir de sua individualidade, o professor não deve polarizar em si toda a relação pedagógica. Ao contrário, sempre que possível deve propor ou estimular a participação ativa dos alunos, mediante a aplicação de variadas técnicas.

Os processos metodológicos escolhidos para serem utilizados são inicialmente, transmitir o conteúdo através de aulas expositivas, tendo o aluno a autonomia para manifestar sua opinião, também se inclui a utilização de vídeos, interpretação de figuras, fotos e mapas, transparências, quadro negro, livro didático, além da resolução de exercícios para a fixação do conteúdo avaliação e provas produzidos individualmente ou em grupos, também utilizando os televisores multimídias, laboratórios de informática.

Todavia cabe ressaltar, sempre que possível o professor deverá estabelecer relações com o conteúdo de acordo com a lei que trata da Cultura Afro, História da Paraná, Meio Ambiente e História e Cultura dos Povos Indígenas.

Será abordada a cultura e história afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/03 e nº 11.645/08) e também a Educação Ambiental (Lei nº 9795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental). Tais temáticas deverão ser abordadas de forma contextualização e relacionadas aos conteúdos de ensino da Geografia. O trabalho pedagógico poderá ser feito através de palestras, debates apresentações artísticas, confecções de cartazes painéis, imagens entre outros enfatizando a importância dessas culturas para a construção e desenvolvimento da cidadania que tragam conhecimentos sobre a questão étnica e miscigenação da população brasileira; a questão político-econômica da distribuição espacial da população afro-descendente e indígena no Brasil e no mundo; as contribuições das etnias indígenas e africanas na construção cultural da nação brasileira; as motivações das migrações dos povos africanos e indígenas no tempo e no espaço.

A educação ambiental deverá ser uma prática educativa integrada, contínua e permanente, no desenvolvimento dos conteúdos de ensino da Geografia.

Contudo destaca-se a necessidade da abordagem dos Desafios Educacionais Contemporâneos sendo eles: sexualidade, prevenção e uso indevido de drogas e violência e educação ambiental, educação fiscal, os quais serão trabalhados durante o ano letivo inseridos nos conteúdos conforme o desenvolvimento dos conteúdos do plano de trabalho docente.

Permitir que os alunos se apropriem dos conceitos fundamentais da geografia e compreendam o processo de produção e transformação do espaço geográfico. Os conteúdos deverão ser trabalhados de forma crítica e dinâmica, interligados como a realidade próxima e distante dos alunos, em coerência com os fundamentos teóricos propostos nestes documentos.

Sempre que possível estabelece relações interdisciplinares dos conteúdos geográficos, conduzindo o processo de aprendizagem de forma dialogada, possibilitando o questionamento e a participação dos alunos para que a compreensão dos conteúdos e a aprendizagem crítica aconteçam.

Algumas práticas pedagógicas são importantes instrumentos para a compreensão do espaço geográfico, conceitos, relações sociedades nas diversas escalas geográficas.

-Aulas de campo; -

Recursos áudio visuais;

-Cartografias; -

Literatura.

-Livros didáticos

-Revistas,

jornais -Internet

### **AVALIAÇÃO:**

Ao assumir a concepção de avaliação formativa, é importante que o professor tenha registrado, de maneira organizada e precisa, todos os momentos do processo de ensino-aprendizagem, bem como as dificuldades e os avanços obtidos pelos alunos, de modo que esses registros tanto explicitem o caráter processual continuado da avaliação quanto às exigências burocráticas do sistema de notas.

Será necessário, então diversificar as técnicas e os instrumentos de avaliação.

O professor pode usar técnicas e instrumentos que possibilitem várias formas de expressão dos alunos.

A avaliação, aqui entendida como processo dar-se-á de forma contínua, formativa, participativa, dinâmica e criativa ao longo do desenvolvimento dos conteúdos. Possibilitar com que os alunos aprendam e participem mais das aulas, envolvendo-se realmente no processo de ensino e de aprendizagem.

Os conceitos geográficos básicos e o entendimento das relações sócio-espaciais, os alunos devem compreender e utilizar os conceitos geográficos e as relações espaço-tempo e sociedade-natureza para a compreensão do espaço nas diversas articulações entre teoria e prática. É necessário que os critérios e formas de avaliação fiquem bem claros para os alunos, como direito que tem de acompanhar todo o sistema educacional que fazem parte.

O professor deve usar instrumentos de avaliação que contemplem várias formas de expressão dos alunos como:

- Provas;
- Interpretação e produção de textos de geografia;
- Pesquisas bibliográficas;
- Relatórios;
- Apresentação e discussão de temas em seminários;
- Construção, representação análise do espaço através de maquetes entre outros
- Leitura e interpretação de fatos (imagem), gráficos, tabelas e mapas;
- Pesquisas bibliográficas;
- Relatórios de aulas de campo;
- Apresentação de seminário;

Salientamos, no entanto, a avaliação ao assumir a concepção formativa é imprescindível que o professor tenha registrado, de maneira organizada e precisa, todos os momentos do processo de ensino/aprendizagem, bem como as dificuldades e os avanços obtidos pelos alunos, de modo que esses registros tanto explicitem o caráter processual e continuado da avaliação.

Os instrumentos e técnicas da avaliação serão diversificados, possibilitando várias formas de expressão dos alunos:

- Interpretação e produção de textos de Geografia;
- Interpretação de fotos, imagens, gráficos, tabelas e mapas;
- Pesquisas bibliográficas;
- Relatórios de aulas de campo;
- Apresentação e discussão de temas em seminários;
- Construção, representação e análise do espaço através de maquetes;
- Provas, entre outros



A disciplina de geografia deve contribuir para a formação de um aluno crítico, que atua no seu meio natural e cultural e, portanto, é capaz de aceitar, rejeitar ou mesmo transformar esse meio. Para isso destacamos como principais critérios de avaliação em geografia a formação dos conceitos geográficos básicos e o entendimento das relações socioespaciais para compreensão e intervenção da realidade. O professor deve observar se os alunos formaram os conceitos geográficos e assimilaram as relações Espaço-Temporais e Sociedade – Natureza para compreender o espaço nas diversas escalas geográficas.

Todavia no que diz respeito à recuperação paralela será efetuado recuperação de conteúdos e notas, pois é direito dos alunos independentemente do nível de apropriação dos conteúdos básicos.

A recuperação dar-se-á de forma permanente e concomitante ao processo de ensino e aprendizagem. Será organizada com atividades significativas por meio de instrumentos didáticos pedagógicos diversificados. Sendo registrado a nota de recuperação paralela, prevalecendo a maior nota com peso expresso em uma escala de 0 ( zero ) a 10 (dez).,

Considerando que os alunos têm diferentes ritmos de aprendizagem, identificam-se dificuldades e isso possibilita a intervenção pedagógica a todo tempo.

As atividades desenvolvidas devem possibilitar ao aluno a apropriação dos conteúdos e posicionamento crítico frente aos diferentes contextos sociais.

Considerar a mudança de pensamento e atitudes do aluno através da aprendizagem, compreensão, questionamento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional (LDBEN) determina que a avaliação do processo de ensino-aprendizagem seja formativa, diagnóstica e processual.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná – Geografia. Curitiba, 2008

# SOCIOLOGIA

## 1. APRESENTAÇÃO GERAL DA DISCIPLINA

Todo professor lúcido, e mais ainda o sociólogo, se pergunta o quê e como ensinar. A maioria logo reprime essas perguntas; outros procuram afogá-las no conservadorismo reprodutor da ordem social ou, inversamente, no revolucionarismo de um futuro promissor. O pesquisador dialético vai encará-las como um sistema de contradições em movimento.

( René Barbier, 1985)

A mundialização proporciona um paradoxo: excesso de informação e sensação simultânea de não-pertencimento a um grupo social. Fenômeno indiscutivelmente polêmico, a globalização promoveu o rompimento das fronteiras geográficas, a transferência de conhecimentos, tecnologias e informação de forma acelerada agravando, ainda mais, a crise do ensino.

Diante desse processo, a cultura escolar sacralizada através de práticas de aula convencionais e de conteúdos programáticos selecionados a partir de padrões estabelecidos aleatoriamente, se vê às voltas com a necessidade de responder ao questionamento e às inquietações da juventude que freqüenta os bancos escolares e que exigem novas posturas daqueles que ensinam.

Destaca-se assim, a importância que determinados temas vêm adquirindo no bojo das reformas educativas, até o presente momento restritos às disciplinas de história, sociologia e filosofia tais como ética, valores morais e cidadania, dando nova dimensão às questões sociais que conquistaram relevo no currículo do Ensino Fundamental e Médio.

A Sociologia surgiu no contexto das revoluções burguesas, consolidadas a partir do século XVIII e que configuraram a sociedade contemporânea capitalista, afirmando-se no século XX, na tentativa de explicar a sociedade que surgiu com o desenvolvimento do capitalismo, muitas vezes servindo para justificar esse sistema econômico, social e político.

Os principais teóricos e pensadores sociais se defrontam, atualmente, com a preocupação de renovar a investigação e os referenciais de análise da realidade econômica, social, cultural e política ou pelo menos, de observá-la a partir de outras perspectivas.

A globalização derruba fronteiras provocando a sensação de que pertencemos a uma sociedade com características únicas, mas não apaga as diferenças sociais, econômicas e culturais entre regiões e povos. Elas persistem e tendem a se agravar. Para compreender, analisar, criticar e atuar na sociedade contemporânea, é de fundamental importância o ensino da Sociologia.

Nesse contexto, há um percurso histórico de construção dos conceitos e categorias que conferiram estatuto científico à Sociologia, possibilitando que nos dias atuais, as graves questões que marcam as dinâmicas sociais, econômicas, políticas e culturais sejam questionadas de perspectivas diferentes entre si.

Pensadores sociais diversos como Montesquieu (1689/1755), Rousseau (1712/1778), Saint-Simon (1776/1825), Herbert Spencer (1820/1903), Augusto Comte (1798/1857), e Émile Durkheim (1858/1917) focalizaram o olhar sobre as relações sociais e as complexas instituições modernas. Discutiram sua origem, as divisões de poderes do Estado e a nova organização social constituída no bojo do declínio da sociedade feudal, as consequências do desenvolvimento da ciência e das inovações técnicas e, particularmente, Comte e Durkheim se preocuparam com a administração dos inevitáveis conflitos sociais e políticos.

No século XX, a Sociologia incorporou o pensamento de Karl Marx (1818/1883) e seu principal colaborador, Friederich Engels (1829/1903). Pensadores que realizaram estudos no âmbito da economia, da filosofia política e da história, passaram a influenciar boa parte da produção teórica do pensamento social a partir do início deste século, através de uma teoria que conquistou estatuto científico: o “materialismo histórico”.

Mais contemporaneamente, outros pensadores marcaram a produção sociológica: Max Weber (1864/1920), um dos mais instigantes pensadores da questão social e política, construiu um campo teórico denominado de análise compreensiva.

As influências do positivismo cotidiano, do marxismo e da teoria compreensiva, conformaram o estatuto científico da área de ciências sociais: a antropologia, a sociologia e a política ganharam o espaço das investigações acadêmicas em nível superior e passaram a fazer parte do currículo da escola de 2º grau.

No Brasil, em 1865, sob forte influência do positivismo comtiano, foi publicada a obra “A Escravatura no Brasil”, de F. <sup>a</sup> Brandão Júnior. Em seguida, um dos

precursores da sociologia no Brasil, Sílvio Romero publicou “Etnologia Selvagem”, em 1872 e “Etnografia Brasileira”, em 1888.

Atualmente, a nova LDB ressaltou a importância da disciplina, afirmando que os alunos, ao final do Ensino Médio, detenham conhecimentos filosóficos e sociológicos.

A construção de uma concepção de sociedade deve permitir ao estudante do Ensino Médio estabelecer relações entre os diferentes elementos que a compõem compreendendo seus mecanismos de funcionamento como uma totalidade mas sendo capaz de expressar o que é diverso e parcial.

A partir da construção dessa concepção de sociedade é possível ao aluno compreender a emergência dos temas que hoje ocupam o cenário das manifestações sociais, tais como os de ordem étnica, religiosa, racial, sexual, ecológica que exige uma discussão sobre a diversidade cultural.

Aliados a esses, permanecem os temas consagrados pela produção teórica da área: a compreensão da indústria cultural e suas relações entre a cultura de massa e a cultura de elite.

O Estado pode ser visto como instituição social a partir da discussão de suas origens, no contexto histórico e político que o construiu, e nas suas diferentes formas de desenvolvimento e dinâmicas de funcionamento.

Deve-se ainda possibilitar ao aluno, a apreensão da tradição autoritária da sociedade brasileira, visando a construção de noções sobre as relações sociais e políticas daí decorrentes. Tal contradição pode contribuir para que o aluno apreenda as diferenças e semelhanças entre as várias formas de hierarquização das relações sociais existentes na mesma.

Podemos também, ampliar as possibilidades de exercício da cidadania a partir do conhecimento sobre a construção histórica dos direitos e deveres dos cidadãos, tendo em vista a construção de noções de sociedade política, sociedade civil, direitos individuais e coletivos, legitimidade e governabilidade, representação, participação e poder.

## **2 OBJETIVOS:**

## **2.1 Objetivos Gerais**

- Reconstruir dialeticamente o conhecimento que o aluno do Ensino Médio já dispõe (uma vez que está imerso numa prática social), num outro nível de compreensão, da consciência das determinações históricas nas quais ele existe e da capacidade de intervenção e transformação dessa prática social.
- Compreender criticamente o saber sistematizado, a trama das relações sociais de classe, gênero e etnia, na qual os sujeitos da sociedade capitalista neoliberal estão inseridos.

## **2.2 Objetivos Específicos:**

- Desenvolver o pensamento sociológico;
- Compreender a Sociologia (dentre as demais ciências) como uma construção, histórica e socialmente determinada;
- Compreender as diferentes manifestações culturais como expressão de povos, etnias, nacionalidades, segmentos sociais diversos;
- Estabelecer relações entre o conhecimento teórico e as práticas sociais;
- Exercitar e relacionar práticas sociais com contextos diversos;
- Perceber os direitos e deveres do cidadão como parte de uma construção social;
- Observar nas práticas sociais o respeito/desrespeito, conhecimento/desconhecimento dos direitos e deveres no exercício da cidadania;
- Analisar fenômenos da mídia servindo-se de conhecimentos sociológicos.

## **3. CONTEÚDOS ESTRUTURANTES**

Esta proposta propõe-se metodologicamente que o ensino da Sociologia seja fundamentado em conteúdos estruturantes, que não se resumem a uma listagem de temas e conceitos encadeados de forma engessada e rígida. Conteúdos estruturantes, são os conteúdos representativos dos grandes campos de saber, da cultura e do conhecimento universal e devem ser compreendidos (eles também) a

partir da práxis pedagógica como construção histórica. Os conteúdos estruturantes de Sociologia são os conhecimentos de grande amplitude, os conceitos e as práticas que identificam e organizam os campos de estudo da Sociologia, considerados centrais e básicos para a compreensão dos processos de construção social. Esses conteúdos estruturantes devem poder instrumentalizar professores e alunos – sujeitos da educação escolar/prática social - na seleção, organização e problematização dos conteúdos específicos a partir das necessidades locais e coletivas, sem perder de vista a busca da totalidade, através do estabelecimento de inter-relações e não da simples soma das partes. A compreensão de conceitos e práticas no campo do ensino da Sociologia deve ser encaminhada pela necessidade de entender e explicar a dialética dos fenômenos sociais do cotidiano de uma perspectiva que não seja a do senso comum, chegando-se à síntese necessária ao entendimento da sociedade, à luz do conhecimento científico. Não está inscrita na realidade social sua divisão ou compartimentação em áreas ou conteúdos disciplinares. No entanto, a dificuldade em compreendê-la em sua complexidade e totalidade impõe a necessidade em “dividí-la” em partes com objetivos analíticos e didáticos com a finalidade de torná-la acessível e compreensível a um maior número de pessoas. Esta divisão “analítica” do conhecimento sociológico não pode ser estanque, e muito menos compreendida em si mesma, mas deve ter a preocupação de estar continuamente em diálogo com a totalidade a qual se refere, assim como em diálogo com as transformações sociais, culturais, econômicas e políticas emergentes no mundo contemporâneo. Assim, é impossível no campo da Sociologia Crítica discutir exclusão, desemprego, violência urbana e no campo, segurança, cidadania, consumo, individualismo, reforma agrária, educação e saúde precárias, desvinculados de transnacionalização da economia, sujeição de países às exigências do capitalismo multinacional, superdimensionamento do mercado, Estado mínimo privatista, mercantilização das relações sociais, conflitos étnico-raciais, celebração da cultura de massas, estilos de vida individualistas e consumistas.

É importante ressaltar que não se pretende através dos conteúdos estruturantes responder pela totalidade da Sociologia e nem pelos seus desdobramentos em conteúdos específicos, pois tem-se a clareza da dimensão e da dinâmica próprias da sociedade e do conhecimento científico que a acompanha, as quais, no entanto, não podem ser ignoradas, quando objetiva-se uma análise atenta

e crítica das problemáticas sociais. Os conteúdos estruturantes, e os conteúdos específicos deles desdobrados, não devem ser pensados e trabalhados de maneira autônoma, como se bastassem a si próprios, como também não devem ser pensados e trabalhados de forma seqüencial como se exigissem obediência incondicional.

### **3.1. O Processo de Socialização e as Instituições Sociais**

A socialização, ou seja, a inserção/construção/transmissão de valores, normas e regras capazes de desenvolver a vida em sociedade constitui-se no processo que possibilita a compreensão das diferentes formas de organização social. A vida em sociedade exige que seus membros conheçam e internalizem as expectativas de comportamentos estabelecidos pelos valores, regras e normas presentes nela. Isso se dá fundamentalmente através das instituições sociais, as quais estão sempre vinculadas às situações econômicas, políticas e culturais das sociedades situadas no tempo e no espaço.

A abordagem que o estudo das instituições sociais deve receber hoje da sociologia reside, primeiramente, no sentido da recuperação de sua historicidade nas diversas sociedades humanas objetivando a desnaturalização dos processos sociais, para então promover-se a crítica e a explicação de aspectos aparentemente estáticos e imutáveis da sociedade. As instituições sociais devem ser estudadas em sua constante dinâmica, a qual manifesta-se de forma sempre conflituosa, e que muitas vezes aponta para o seu fim. No entanto, as instituições sociais têm permanecido, e muitas vezes mostram-se em faces mais conservadoras do que poderíamos imaginar no início do século XXI.

Tradicionalmente, as instituições sociais têm sido estudadas pela sociologia de forma a-histórica e como responsáveis pela manutenção da ordem social, sem levar os alunos a refletirem a respeito de sua construção histórica, considerando-as quase como um dado natural, sobre o qual não cabem questionamentos e dúvidas.

A simples apreensão e constatação da existência das instituições na sociedade em nada contribui para a construção de um pensamento sociológico crítico nos alunos do ensino médio, mas apenas reforça o senso comum e o “status quo”. Importa à disciplina de sociologia desenvolver sim um olhar crítico, explicativo, mas principalmente interrogador e que conduza à mudanças de atitudes a respeito

da organização da sociedade.

Portanto, podemos assim justificar, resumidamente, a importância do estudo das instituições sociais na disciplina de sociologia – contribuir para a mudança de atitudes, para o desenvolvimento de um pensamento reflexivo, livre de noções preconceituosas e estanques da sociedade.

Considerando-se a dimensão dos conteúdos estruturantes, apontamos somente como um balizamento os possíveis conteúdos escolares a serem desenvolvidos nas três séries do ensino médio.

Instituição familiar – origens históricas, diferentes configurações nos diversos lugares sociais, e principalmente a dinâmica das famílias das sociedades contemporâneas. Importa ao aluno compreender a importância da família como parte constituinte das sociedades, mas principalmente livrar-se de qualquer tipo de pré julgamentos e preconceitos em relação a uma ou outra forma de organização familiar. A leitura e discussão de textos ligados à antropologia, que demonstram povos com organizações sociais totalmente distintas da nossa, contribui para “romper” com visões etnocênticas; a exibição de filmes que provoquem a reflexão e remetam o aluno à situações próximas ou distantes da sua realidade também levam o jovem a pensar, a rever e a buscar modelos familiares adequados às suas necessidades; a realização de investigações na própria comunidade também podem contribuir para o alcance dos objetivos pretendidos.

A instituição escolar - origens históricas, diferentes teorias ou “olhares” construídos sobre a instituição escolar, diferentes modelos escolares presentes em sociedades diversas, reflexão sobre a importância e o papel da escola e de seus atores (professores, alunos, funcionários, direção) nas sociedades atuais.

A instituição religiosa – origens e importância do pensamento religioso, diferentes práticas religiosas, reflexão sobre idéias pré-concebidas e sectarismos.

### **3.2. Cultura E Indústria Cultural**

Teoricamente o conceito de cultura vem com a Antropologia quando ela se configura como uma ciência no final do século XIX, a partir do encontro do “velho” (Europa) com o “novo” mundo (América e África). O choque proporcionado pela diversidade cultural entre os europeus e os “outros” povos (diferentes e exóticos), produziu ideologias que afirmavam existir uma superioridade cultural desses, sobre



os demais, que era justificado cientificamente. No decorrer do século XX, esse discurso reproduzido, passou a ser questionado por vertentes mais críticas das Ciências Sociais, que analisavam as sociedades em suas especificidades, e não apenas a partir da comparação entre culturas.

Quando tentamos definir o conceito, temos que ter clareza que existem muitos a respeito, mas, comumente, incorporamos aquele que diz que ela é “todo conhecimento adquirido, crenças, arte, moral, leis e costumes”. Esses conhecimentos nos revelam que a cultura não é natural nos indivíduos, que é um comportamento aprendido e se difere de um grupo para outro. Assim, não nascemos com um comportamento específico, nós o aprendemos de acordo com o nosso processo de socialização.

A cultura se reproduz a medida que os anos vão se passando, no entanto, uma de suas características é a de que ela é dinâmica e se transforma muito rapidamente, incorporando aspectos que vem de fora dos grupos ou simplesmente modificando aqueles que já estão dentro dela. Não podemos dizer que uma sociedade possui uma cultura única, porque dentro dela temos vários grupos distintos.

É importante problematizar para o aluno de Ensino Médio o conceito de cultura e suas derivações, para que ele perceba que não existem culturas superiores ou inferiores, mas que temos grupos que são diferentes e que tem uma apropriação distinta de mesmos aspectos de constituição de vida como a família, o trabalho, o lazer, a religião e etc. Assim, poderão questionar que a dominação cultural que algumas sociedades “naturalmente” impõe sobre outras, não é apenas nessa instância, mas que ela parte de outro foco, muito mais econômico do que cultural.

A partir dessas concepções os conteúdos específicos relacionados a cultura estarão todos interligados, já que quando propomos a contextualização e a construção histórica do conceito, diretamente nos remetemos aos conteúdos - diversidade cultural, relativismo, etnocentrismo, gênero, etnia e minorias.

Quando falamos que num mesmo grupo temos percepções e práticas culturais distintas, temos os conteúdos – Cultura Erudita e Cultura Popular - que muitas vezes são trabalhados a partir do senso comum e que tendem a separar distintamente os grupos pelas suas práticas, naturalizando essas diferenças.

Assim, chegamos ao conteúdo específico chamado Indústria Cultural, que também pode ser problematizado como cultura de massa. Surgido no contexto

européu da industrialização, tem como objetivo transformar em mercadoria consumível igualmente a todos os grupos sociais, as diferentes manifestações culturais, como teatros, circos, obras de arte, literatura, fotografia, cinema entre outros, deixando-os com a mesma linguagem e intensificando a passividade social. Pode-se dizer que o que se pretende com essa “indústria” é a universalização das culturas, ou seja, é vender para todas as pessoas aquilo que foi produzido especificamente para uma determinada classe social, retirando dela as suas especificidades.

Devemos questionar aos alunos do Ensino Médio como isso se tornou possível, quer dizer, como nos transformamos em meros consumidores de informações muitas vezes sem nenhum questionamento? É aí que entram os meios de comunicação de massa (televisão, rádio, cinema) que também podem ser caracterizados como produtos de mercado de uma sociedade capitalista. Eles produzem bens simbólicos para o mercado consumidor que está cada vez mais massificado e intensificam a produção e reprodução de conceitos para indivíduos alienados, inertes e sem memória social. No entanto, ao efetuarmos esses questionamentos com os alunos, podemos permitir outras abordagens dessa temática que não sejam necessariamente a mera reprodução, apontando que existem outras formas de consumo cultural.

### **3.3 Trabalho, Produção e Classes Sociais**

O trabalho é a condição de sobrevivência humana. Ao agir sobre a natureza com a finalidade de suprir as condições materiais da sua existência, os homens transformam a natureza com o seu trabalho e reproduzem a si mesmos e, ao reproduzirem a vida, produzem riqueza.

É impossível uma pessoa individualmente retirar sozinha da natureza tudo o que necessita para sobreviver. Para tanto, é necessário que ela troque, venda ou compre algo que disponha por algo que não possui. Ou seja, o trabalho é uma atividade social, pois prescinde de mais de uma única pessoa para realizar-se. Assim, o trabalho mais do que uma utilidade ( garantir a existência humana) é também e principalmente uma relação social que pode ser organizado de variadas formas. Tanto pode ser resultado de cooperação, como de confronto e concorrência, pela sobrevivência, entre os homens..

Na forma de organização social capitalista a produção da vida material é baseada na propriedade privada, no trabalho assalariado e numa determinada divisão social do trabalho.

Na visão de Émile Durkheim, a divisão social do trabalho é uma forma de justamente atenuar a concorrência e a competição entre os homens, pois o fato de cada indivíduo depender do trabalho especializado do outro para sobreviver, acaba provocando uma maior solidariedade entre os mesmos.

Para Karl Marx o capitalismo organiza-se da tal forma que origina duas classes sociais: a do trabalhador/proletário, provido apenas da sua força de trabalho, a qual troca por um salário e a classe do empresário/burguês, detentor dos meios de produção e que compra (no mercado) a força de trabalho do proletário. Sendo assim, para Marx as classes sociais têm sua origem na organização das relações de produção da sobrevivência e na organização da sociedade capitalista essas relações entre essas classes são antagônicas e desiguais, caracterizando uma luta entre elas: o trabalhador por uma vida melhor e o empresário por mais lucro (ao explorar o trabalhador).

Para Max Weber a noção de classe está baseada em indicadores de *status*. O acesso a determinados tipos de bens de consumo, aos próprios meios de produção, aos serviços é o que identificará as diversas classes sociais. Mas uma, a dos desprovidos de propriedade e totalmente sem “qualificação” são obrigados e ganhar sua via por meio de seu trabalho em ocupações inconstantes. As diferenças de prestígio, de poder e de *status* entre os grupos que compõem a sociedade, bem como os conflitos entre eles, são resultados da organização de cada sistema social. Diante disso a relação entre trabalho e a organização da sociedade – seja em castas, estamentos ou classes sociais é que possibilitará o reforço ou não da especialização e, conseqüentemente, o lugar (maioria/minoria) de cada grupo na sociedade ou o lugar de cada indivíduo no grupo.

Por conta do avanço das tecnologias, a divisão do trabalho nas sociedades industriais acabou por qualificar como de maior importância trabalhadores das fábricas e aos capitalistas industriais (que vivem em áreas urbanas) do que aos trabalhadores do campo. Para atender às demandas industriais, inclusive da mecanização nas áreas rurais, trabalhadores do campo acabam por abandonar suas atividades e se submetem a ser mão-de-obra nas cidades, por sua vez, não lhes oferece as condições mínimas de sobrevivência. Anthony Giddens indica, por

exemplo, um encaminhamento metodológico para compreender a dimensão dessa problemática:

Em face da estrutura e do modo de produção sociais das sociedades capitalistas adiantadas, as tarefas da análise de classes são bastante simples. Primeiro, a análise envolve a identificação minuciosa das classes e subclasses que compõem essas sociedades – em outras palavras, o desenho de um “mapa social” que seja mais pormenorizado e preciso possível e inclua as numerosas complexidades que envolvem a natureza de classe. Segundo, a análise de classes deve demonstrar as estruturas e os mecanismos exatos de dominação e exploração nessas sociedades e as diferentes maneiras pelas quais a mais-valia se extrai, apropria-se e aloca-se.

Terceiro, e de maneira correlata, a análise de classes deve estar preocupada com o conflito entre classes, sobretudo o capital e o Estado, de um lado, e o trabalho, do outro, embora se deva também prestar atenção às pressões exercidas sobre outras classes e agrupamentos, como, por exemplo, os diferentes setores da pequena burguesia ou os movimentos sociais com suas queixas e reivindicações específicas. (GIDDENS , 1999:483)

É igualmente importante, através da análise dos processos históricos e das diferentes linhas interpretativas, discutir com o aluno do Ensino Médio que a organização social não é algo dado, natural. O objetivo é que esse aluno perceba que a exclusão e o desemprego na sociedade brasileira é resultado de processos e determinações sociais, políticas e especialmente econômicas e como tal podem ser revertidos, dependendo da organização das forças sociais.

Com o processo de globalização, foi intensificada a tendência dos processos de acumulação de capital organizarem-se em corporações multinacionais cujas atividades de busca do lucro não são contidas pelas fronteiras dos estados nacionais, algumas inclusive, percebem receitas monetárias que excedem a de alguns Estados-Nação. Daí, o crescente papel das coordenações de integração supranacionais como o NAFTA, dos acordos econômicos regionais e mundiais com poderes assimétricos (desiguais), da divisão global do trabalho, do mercado (que não é uma entidade e sim constituído por relações sociais entre pessoas) como um “universal econômico”, de mecanismos concretos e ideológicos de desregulação comum a todos, de tal modo que, qualquer acontecimento mesmo que geograficamente distante, interfira nos demais. Contudo, a “internacionalização” do

capital, assim como a incorporação da microeletrônica ao processo produtivo (expandindo excepcionalmente a produtividade) não extingue as classes sociais (portanto suas contradições), mas, extingue postos de trabalho, aumentando o desemprego estrutural, aumentando o excedente de trabalhadores. Na forma de organização capitalista, nas quais as relações se estabelecem a partir da propriedade privada, trabalhador desnecessário à produção significa miséria, fome, colapso social. A relação entre capital e Estado tanto a nível nacional como internacional possui o mesmo objetivo: a defesa de um “interesse nacional”, ou seja, o interesse da classe dominante, esses interesses têm adquirido um alcance global e o que menos visam são os benefícios dos trabalhadores.

Numa perspectiva crítica, que contemple diferentes linhas interpretativas, a análise sociológica da categoria trabalho na contemporaneidade deve também, pela sua relevância na prática social, problematizar o lugar da mulher, do negro, do índio, ou seja, das denominadas “minorias”. É legítimo que estes grupos busquem visibilidade social da definição de suas identidades, contudo é importante demonstrar para o aluno do Ensino Médio as maneiras pelas quais essas “minorias”, assim como todos os trabalhadores, vivenciam a discriminação, a exploração e a opressão também por conta da classe social da qual fazem parte. Para Guiddens,

As mulheres burguesas, e os negros burgueses, vivenciam efetivamente a discriminação e podem ser oprimidos e explorados de maneiras variadas. Mas eles vivenciam a discriminação, a opressão e a exploração diferentemente das mulheres proletárias ou dos negros proletários; e uma negra proletária vivencia-as como negra, como mulher e como proletária. Isso testemunha o fato de que o “ser social” é na verdade um conjunto múltiplo e complexo de elementos, uma espécie de DNA social. No entanto é a classe que influi e afeta mais profundamente todos os outros elementos. (GIDDENS, 1999:497-8)

Cabe à educação escolar, através da apropriação do conhecimento sistematizado, garantir ao aluno de Ensino Médio a compreensão crítica das mudanças ocorridas no processo histórico brasileiro, a partir do binômio trabalho-emprego, problematizando que o emprego passa pela precarização e não pela estabilidade, ampliando o quadro de exclusão. Pode-se, então, a partir daí, entender como tem se organizado e estruturado tanto a esfera formal quanto a informal do trabalho, na realidade dos alunos. Alguns conteúdos específicos relativos ao campo do trabalho que podem ser problematizados nas aulas de

Sociologia, numa perspectiva histórico-crítica, são: salário, lucro, desemprego, desemprego conjuntural, desemprego estrutural, subemprego, informalidade, terceirização, voluntariado, cooperativismo, empreendedorismo, agronegócio, empregabilidade, produtividade, capital humano, reforma trabalhista, Organização Internacional do Trabalho, economia solidária, flexibilização, neoliberalismo, reforma agrária, reforma sindical, toyotismo, fordismo, estatização, privatização, Parcerias Público-Privada, relações de mercado, entre muitos outros.

### **3.4. Poder, Política e Ideologia**

Inicialmente deveremos ressaltar ao aluno de Ensino Médio que os conteúdos específicos derivados desse conteúdo estruturante discutem as relações de poder e são permeados por ideologias. Então o que é o poder? É uma relação assimétrica onde, uma pessoa consegue que outra faça aquilo que não faria por si própria, mas o faz por ordens dela, e muitas vezes isso ocorre no sentido de cooperação, sem que haja uma percepção de que foi ordenado. Nesse sentido, verificamos que o uso do poder não se faz ou não se limita ao uso da força estritamente, ele se faz através da linguagem, dos símbolos e das práticas efetivamente. Por isso também está permeado pela ideologia.

A ideologia é uma visão de mundo que se mostra verdadeira, mas nem sempre o é, pois varia de acordo com os grupos que estão no poder, com o tipo de sociedade e com os interesses que serão objetivados por esses. O poder e a ideologia que o permeia são exercidos sob a forma de organizações formais como o Estado, mas estão presentes também na sociedade civil e todas as suas relações são políticas.

Pretendemos questionar aqui, como será o poder configurado pelo Estado? Que tipos de Estado existem? Como delimitar as tarefas que só podem ser realizadas por ele e as que não são de sua competência? A educação, a saúde, a segurança, a infra-estrutura para a produção industrial e agrícola, o controle das atividades econômicas cabem ou não a ele? Ou são questões que devem estar nas mãos da iniciativa privada? Como separar o que é público do que é particular? Veremos que essas respostas variam de acordo com a organização da sociedade.

Nas sociedades socialistas, por exemplo, o Estado deve atender a todas as necessidades da população, porque a iniciativa privada não existe. Ele deve gerir os

interesses da população e atende-la em sua totalidade. Já nas sociedades capitalistas, ele age como órgão representante do público em geral, nos cobra determinados valores (impostos e taxas); com isso tem a obrigação de nos devolver bens públicos, como a educação, segurança, saúde e a proteção, por exemplo. Então, essas ações devem traduzidas em práticas que poderão ser cobradas pelos governados (os cidadãos), que devem participar politicamente de todas essas ações, no uso delas ou na cobrança quando elas não são efetivadas. Além das funções já citadas acima, ele pode atender a determinados interesses políticos que nem sempre são os dos seus governados.

O Estado enquanto nação, pode constituir relações políticas com outros Estados (ou nações) e podem atualmente ter a sua fronteira (não geográfica, mas comercial) rompida em nome de um processo que se instalou em séculos anteriores, mas que se acentuou no século XX, denominado Globalização. Diante do processo de globalização no domínio político, não temos apenas países isolados, mas unidades chamadas de supranacionais com blocos políticos e até militares, como coalizões de forças dominantes, (Grupo dos Oito, Mercosul, Nafta) que acabam fazendo do sistema de democracia parlamentar uma “verdade universal” válida para todos. Temos que ter em mente que essas verdades devem ser questionadas, pois em sua base temos o mesmo problema do “novo imperialismo” do século XIX, agora no século XXI, só que com nova roupagem, muito mais “democrática” porque permite a participação de países intermediários economicamente.

As análises dessas relações mostram que, de acordo com a organização econômica, social e política de cada momento histórico, outros grupos se articulam para defender determinada proposta ideológica e assim configurar nova organização para o poder estatal, como os Grupos Nacionalistas que defendem a unidade étnica (cultural), a preservação de diferenças e mais do que isso a aceitação dessas. No entanto, a grande discussão parte da imposição que determinados países fazem e que já foi falado anteriormente, ou seja, o novo imperialismo.

Para finalizarmos questionamos que o que chamamos de realidade, parte, não daquilo que os homens dizem, mas do processo de produção e reprodução da vida material. É importante mostrarmos aos alunos do Ensino Médio que o poder e a ideologia que permeiam as relações políticas, podem e devem ser sempre problematizadas.

### **3.5. Direitos, Cidadania e Movimentos Sociais**

Na análise da questão dos direitos, deve-se considerar se esses foram sendo inscritos nas leis, lentamente, ou foram sendo conquistados pela pressão dos que não tinham direitos, sejam civis, políticos ou sociais. São os direitos que definem a cidadania, ou seja, a possibilidade de sermos indivíduos atuantes com direitos e deveres. Mas os direitos só se tornam direitos plenos, portanto elementos da cidadania, se forem exercidos no cotidiano das ações das pessoas. Direito na lei, que não é exercido, é apenas um direito formal. Por isso, a vinculação desta temática com os movimentos sociais. Estes têm sua existência vinculada à criação de novos direitos ou no sentido de fazer valer os que já estão inscritos na lei.

A organização e a luta de grupos sociais estão presentes no âmbito de várias sociedades de vários tempos históricos, no entanto, o conceito de movimentos sociais como entendemos é próprio das sociedades capitalistas, sejam eles urbanos ou rurais. Os movimentos sociais são práticas civis de confronto, que desempenham o papel de criadoras de novas políticas, que acabam por impactar o desenvolvimento desta mesma sociedade, e criar possibilidades de novos projetos sociais. Resultado dessas práticas, são os rearranjos que o capital tem que fazer para satisfazer algumas das reivindicações desses movimentos.

No cenário atual das sociedades neoliberais, faz-se necessário pensar em novas formas de organização, com maior alcance político, diante da força do capital e da ausência intencional do Estado na mediação do conflitos entre capital e trabalho.

É importante ressaltar o papel que as chamadas Organizações não Governamentais (ONGS), têm ocupado nos espaços deixados pelos movimentos sociais de cunho político. Elas se inscrevem nas dimensões mais de adequação à sociedade capitalista do que de propostas de mudança radical. Estas organizações veiculam a ideologia de que o Estado Nacional não tem mais sentido, pois afinal tudo está globalizado. Portanto, contra quem os trabalhadores devem se organizar e lutar, uma vez que o discurso é de que não existem mais classes sociais.

O estudo deste conteúdo estruturante possibilitará aos alunos a compreensão da dinâmica que os cerca, como também a capacidade de inserir-se e participar de movimentos já organizados ou em processo de organização. A mídia, constantemente têm trazido à tona notícias de grupos sociais que estão se manifestando em prol da conquista e da garantia de direitos sociais, e é fundamental



que os alunos estejam aptos a fazerem um leitura crítica destes fatos

noticiados. Possíveis conteúdos específicos:

- Movimentos Sociais Urbanos – estudo dos problemas decorrentes do processo crescente de urbanização, como a falta de moradias e de serviços públicos de educação, saúde, transportes, segurança, que acabam por gera situações de tensão e conflitos.

- Movimentos Estudantis – formas de inserção e de organização estudantis – Gêmios Estudantis, UPES, UNE.

- Movimentos Sociais Rurais – Cooperativismo – origens históricas da estrutura agrária brasileira, formas de distribuição da terra no Brasil, movimentos de luta pela terra – Ligas Camponesas, Movimento dos Sem Terra.

- Movimentos Sociais Conservadores (Golpe Militar, TFP, UDR)

#### **4. CONTEÚDOS ORGANIZADOS POR SÉRIE**

##### **1ª Série**

**4.1 CONTEÚDO ESTRUTURANTE:** O surgimento da Sociologia e teorias sociológicas.

**CONTEÚDOS ESPECÍFICOS:**

- Modernidade (Renascimento; Reforma Protestante; Iluminismo; Revolução Francesa e Revolução Industrial).
- Desenvolvimento das ciências.
- Senso comum e conhecimento científico.
- Teóricos da sociologia: Comte, Durkheim, Weber, Engels e Marx.
- Produção Sociológica Brasileira.

**4.2 CONTEÚDO ESTRUTURANTE:** O processo de socialização e as instituições sociais.

**CONTEÚDOS ESPECÍFICOS:**

- Instituições familiares.

- Instituições escolares.
- Instituições religiosas.
- Instituições políticas, dentre outras.

#### **4.3 CONTEÚDO ESTRUTURANTE:** Cultura e Indústria Cultural

##### **CONTEÚDOS ESPECÍFICOS:**

- Conceitos antropológicos de cultura.
- Diversidade cultural.
- Relativismo.
- Etnocentrismo.
- Identidade.
- Escola de Frankfurt.
- Cultura de massa – cultura erudita e cultura popular.
- Sociedade de Consumo.
- Questões de gênero e minorias.
- Cultura Afro-Brasileira e Africana.

## **2ª Série**

#### **4.4 CONTEÚDO ESTRUTURANTE:** Trabalho, produção e classes sociais.

##### **CONTEÚDOS ESPECÍFICOS:**

- Salário e lucro.
- Desemprego, desemprego conjuntural e desemprego estrutural.
- Subemprego e informalidade.
- Terceirização.
- Voluntariado e cooperativismo.
- Empreendedorismo.
- Agronegócios.
- Empregabilidade e produtividade.
- Capital humano.
- Reforma trabalhista e organização internacional do trabalho.
- Economia solidária.

- Flexibilização.
- Neoliberalismo.
- Reforma agrária.
- Reforma sindical.
- Toyotismo, Fordismo.
- Estatização e privatização.
- Parcerias público-privadas.
- Relações de mercado, entre outros.

#### **4.5 CONTEÚDO ESTRUTURANTE:** Poder, política e ideologia

##### **CONTEÚDOS ESPECÍFICOS:**

- Conceito de Estado.
- Estado Moderno.
- Tipos de Estados.
- Conceito de poder.
- Conceito de dominação.
- Conceito de política.
- Conceito de ideologia e alienação.

#### **4.6 CONTEÚDO ESTRUTURANTE:** Direitos, cidadania e movimentos sociais.

##### **CONTEÚDOS ESPECÍFICOS:**

- Conceito moderno de direito.
- Conceito de movimento social.
- Cidadania.
- Movimentos sociais urbanos.
- Movimentos sociais rurais.
- Movimentos conservadores.

## **5. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO**

Metodologicamente, uma proposta norteadora de currículo deve levar em

consideração as diferentes matrizes de pensamento para ampliar as possibilidades de análise, tendo em vista a complexidade hoje dos fenômenos sociais, pois nenhuma deles pode ser explicado apenas a partir de uma única perspectiva teórica.

Dessa forma, a construção de um campo de análise que amplie a capacidade de compreensão da vida e do mundo, passa, necessariamente, pela busca de pensamentos diversos que possam colocar referências para uma investigação dos problemas contemporâneos.

Desse modo, o educando deve sentir-se como sujeito social, inserido numa sociedade composta por vários tecidos sociais. Deve-se entender o que é o sujeito e como ele interage em seu contexto social político, econômico e cultural, compreendendo suas possibilidades de intervenção na realidade.

A compreensão teórica permitirá uma leitura da realidade de forma científica, construindo uma visão de estrutura social. O aluno se compreenderá no centro desse movimento, dessa dinamicidade social como sujeito do processo, com uma perspectiva de intervenção.

Precisamos oferecer aos nossos alunos o contato com a linguagem sociológica e por isso trabalhar com textos dos clássicos é fundamental. Além disso pode-se perceber como eles fizeram suas pesquisas, suas análises e que métodos utilizaram.

É de fundamental importância proporcionar uma visão sobre a constituição das relações sociais em nível internacional e nacional. Da mesma forma, é importante perceber, o processo de globalização da economia e da inserção do país no mercado internacional.

A construção de uma concepção de sociedade deve permitir ao estudante do Ensino Médio estabelecer relações entre os diferentes elementos que a compõem compreendendo seus mecanismos de funcionamento como uma totalidade mas sendo capaz de expressar o que é diverso e parcial.

A partir da construção dessa concepção de sociedade é possível ao aluno compreender a emergência dos temas que hoje ocupam o cenário das manifestações sociais, tais como os de ordem étnica, religiosa, racial, sexual, ecológica que exige uma discussão sobre a diversidade cultural.

Pode-se proporcionar, assim, a compreensão de que diferentes manifestações culturais são a legítima expressão de povos, nacionalidades, raças e etnias que, atualmente, buscam novas significações para suas identidades coletivas.

Pretende-se, através dessa discussão, possibilitar a formação de uma identidade social e pessoal que permita ao aluno respeitar o outro a partir do princípio de respeito mútuo.

Aliados a esses, permanecem os temas consagrados pela produção teórica da área: a compreensão da indústria cultural e suas relações entre a cultura de massa e a cultura de elite.

O Estado pode ser visto como instituição social a partir da discussão de suas origens, no contexto histórico e político que o constituiu, e nas suas diferentes formas de desenvolvimento e dinâmicas de funcionamento.

Entre as questões que podem marcar os debates sobre o Estado e seus mecanismos clássicos de funcionamento podemos citar: a conquista de direitos e deveres; os exercícios da cidadania; a representação política e as eleições em todos os níveis; o atendimento às demandas básicas sociais.

De outro lado, podemos ampliar as possibilidades de exercício da cidadania a partir do conhecimento sobre a construção histórica dos direitos e deveres dos cidadãos, tendo em vista a construção de noções de sociedade política, sociedade civil, direitos individuais e coletivos, legitimidade e governabilidade, representação, participação e poder.

Trabalhar com filmes, músicas e com a literatura também pode ajudar a compreender melhor determinada teoria ou conceito, além de ajudar os alunos a desenvolverem o raciocínio sociológico.

Para desenvolver o conteúdo da Sociologia na sala de aula podem-se criar metodologias diversas. O importante é tentar problematizar sempre. Partir de situações problemas significa construir o conhecimento, partir da prática social do aluno, do cotidiano da comunidade na qual está inserido, lembrando sempre que o resgate de saberes já construídos pelos alunos torna essa prática muito mais acessível para nossos alunos.

Aprender a pensar sobre a sociedade em que vivemos, e conseqüentemente a agir nas diversas instâncias sociais, implica antes de tudo numa atitude ativa e participativa. O ensino da Sociologia pressupõe metodologias que coloquem o aluno como sujeito de seu aprendizado, não importa que o encaminhamento seja a leitura, o debate, a pesquisa de campo, ou a análise de filmes, mas importa que o aluno esteja constantemente provocado a relacionar a teoria com o vivido, a rever conhecimentos e a reconstruir coletivamente novos saberes.

Reflexões e pesquisas a respeito do ensino da sociologia, são ainda bastante iniciais devido principalmente à excessiva tradição bacharelesca da disciplina e conseqüente desvalorização da área de ensino pela universidade. Conseqüentemente, o que se vê nas escolas é o “transplante” direto de práticas acadêmicas para as salas de aula de ensino médio, acarretando um grande distanciamento entre as necessidades do aluno e o desejo dos professores que acabam por frustrarem-se mutuamente.

Consideramos pertinente abriremos aqui um grande parênteses com a intenção de contribuir para a reflexão sobre algumas práticas pedagógicas presentes no ensino de sociologia, as quais, se não forem trabalhadas com método, em nada contribuirão para a construção do pensamento científico. A título de exemplo apresentaremos duas propostas de encaminhamento metodológico:

### **Pesquisa de campo**

- implica inicialmente numa discussão com o grupo para a definição do tema a ser pesquisado e do enfoque ou recorte a ser privilegiado.
- elaboração de um pré-projeto de pesquisa
- revisão bibliográfica
- elaboração de roteiro de observação ou de entrevistas
- ida à campo para levantamento dos dados
- organização dos dados coletados
- confecção de tabelas ou gráficos, se necessário interpretação dos dados
- explicação/ articulação com a teoria

### **Exibição de filme**

O filme deve ser entendido também como “texto”, e como tal o aluno deve aprender a fazer sua “leitura”. Para atingir seus objetivos, importa também o professor seguir alguns passos, que iniciam-se com a escolha do filme que deve atender não somente aos interesses do conteúdo, mas também à faixa etária e repertório cultural do aluno:

- fornecer a ficha técnica do filme
- proceder a contextualização

- elaborar um roteiro que contemple aspectos fundamentais para o conteúdo em estudo

- exibição propriamente do filme

- discussão e articulação das temáticas contempladas com a teoria

- sistematização através de produção de texto ou utilização de outra linguagem (visual, musical, etc)

À título de conclusão, mas ao mesmo tempo, pretendendo dar início a uma discussão queremos reforçar a importância do Livro Didático Público de Sociologia, o qual vem dar suporte teórico e metodológico às aulas de sociologia, constituindo-se portanto num ponto de partida para professores e alunos, mas que em nenhum momento tem a pretensão de esgotar ou suprir todas as necessidades do ensino de sociologia. Trata-se de um material que está aberto à críticas e contribuições de todos os professores que assumiram a tarefa de fazer da sociologia uma área de estudo pertinente e ao mesmo tempo acessível à população que dela mais necessita.

## **6. AVALIAÇÃO**

Transformar a prática avaliativa significa questionar a educação desde as suas concepções, seus fundamentos, sua organização, suas normas burocráticas. Significa mudanças conceituais, redefinição de conteúdos, das funções docentes entre outros. O professor, ao mesmo tempo em que procura ensinar bem, deve, ordenar e reordenar as noções a serem ensinadas para tornar os alunos pesquisadores, inquiridores, enfim busca constante. Tal postura implica em se pensar avaliação da aprendizagem como um processo contínuo, formativo, integral que privilegia a relação professor-aluno que se inserem historicamente, que assume um caráter diagnóstico, isto é, pretende verificar não só o aproveitamento do aluno, como a eficácia da proposta pedagógica desenvolvida pelo professor.

O ensino da Sociologia ao considerar as ações sociais organizadas que possibilitaram a transformação da realidade brasileira a nível social, econômico, político e ideológico em diferentes momentos históricos, busca a, fundamentalmente, passar para o aluno a idéia de que os homens estão a todo momento transformando a realidade, portanto a realidade de hoje é resultante de uma série de intervenções

dos homens na história do país.

A apreensão dessa característica fundamental deve se dar a nível crítico , a fim de que o aluno incorpore instrumentais científicos que o ajudem na compreensão das contradições fundamentais que permeiam as relações dos homens entre si. E assim, instrumentalizado por essa compreensão possa incorporar em sua visão de mundo e em sua prática no mundo a responsabilidade de transformá-lo.

Precisamos oferecer aos nossos alunos o contato com a linguagem sociológica e por isso trabalhar com textos dos clássicos é fundamental. Além disso pode-se perceber como eles fizeram suas pesquisas, suas análises e que métodos utilizaram.

A avaliação do aluno em Sociologia como ciência que estuda os fenômenos sociais, deverá privilegiar o confronto de idéias formadas no processo de apreensão dos conteúdos. Para tanto, o professor pode sugerir a leitura de textos relativos ao conteúdo desenvolvido, para diagnosticar a capacidade do aluno em extrair as idéias centrais do texto lido, através da elaboração de resumos, de fichas bibliográficas, de esquemas.

O professor deve considerar também para avaliação, os trabalhos em grupo realizados em sala de aula e como atividades extra-classe, nas quais o aluno deverá demonstrar intensa atividade de pesquisa e capacidade de expor, por escrito, de forma clara , as suas idéias.

Os instrumentos de avaliação da aprendizagem devem ser organizados de forma a constatar se o aluno reelaborou os conhecimentos adquiridos, numa perspectiva de contextualização na realidade brasileira.

Se a avaliação contribuir para o desenvolvimento das capacidades dos alunos, pode-se dizer que ela se converte em uma ferramenta pedagógica, em um elemento que melhora a aprendizagem do aluno e a qualidade do ensino.

O processo de avaliação no âmbito do ensino da sociologia, deve perpassar todas as atividades relacionadas à disciplina, portanto necessita de um tratamento metódico e sistemático. Deve ser pensada e elaborada de forma transparente e coletiva, ou seja, seus critérios devem ser debatidos, criticados e acompanhados por todos os envolvidos pela disciplina. A apreensão de alguns conceitos básicos da ciência, articulados com a prática social, a capacidade de argumentação fundamentada teoricamente, a clareza e coerência na exposição das idéias, seja no



texto oral ou escrito, são alguns critérios possíveis de serem verificados no decorrer do curso. Também a mudança na forma de olhar para os problemas sociais assim como a iniciativa e a autonomia para tomar atitudes diferenciadas e criativas, que rompam com a acomodação e o senso comum, são dados que informarão aos professores, o alcance e a importância de seu trabalho no cotidiano de seus alunos.

As formas de avaliação em sociologia portanto, acompanham as próprias práticas de ensino aprendizagem da disciplina, seja a reflexão crítica nos debates, que acompanham os textos ou filmes, seja a participação nas pesquisas de campo, seja a produção de textos que demonstrem capacidade de articulação entre teoria e prática, enfim várias podem ser as formas, desde que se tenha como perspectiva ao selecioná-las, a clareza dos objetivos que se pretende atingir, no sentido da apreensão/compreensão/reflexão dos conteúdos pelo aluno. Para tanto, se faz necessário que não só o aluno, mas também os professores e a instituição escolar constantemente ser avaliados em suas dimensões práticas e discursivas e principalmente em seus princípios políticos com a qualidade e a democracia.

;

### **CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO**

- O educando demonstra conhecer e usar os direitos e deveres de cidadão;
- O educando demonstra consciência crítica, capaz de gerar respostas adequadas a problemas atuais que enfrentamos e as situações novas ocorrentes do avanço científico e de seus desdobramentos na reorganização do mundo do trabalho e da sociedade.

### **INSTRUMENTOS DE AVALIACAO**

Serão realizadas análises de interpretação de textos observando a argumentação partindo de textos simples. Serão promovidos debates referentes a concepções sociológicas, confecções de cartazes e murais dos pensadores estudados. Serão feitas análises de filmes e musicais para compreensão de certos conteúdos explorados. Ex: Em nome de Deus, Tempos Modernos e O Nome da Rosa.

- Participação do aluno em classe e nos debates;
- Provas escritas e trabalhos

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBORNOS, S. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- ANTUNES, R. (org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- . **Avaliação mito & desafio**: uma perspectiva construtivista. 29. ed. Porto Alegre; Mediação, 2000.
- AZEVEDO, F. **Princípios de Sociologia**: pequena introdução ao estudo da sociologia geral. São Paulo: Duas Cidades, 1973.
- BOBBIO, N. **Estado, governo, sociedade**: por uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- BORDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. São Paulo: Francisco Alves, 1975.
- BOSI, E. **Cultura de massa e cultura popular**: leituras de operários. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.
- COELHO, T. **O que é indústria cultural**. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- COMTE, A. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1978.
- DURKHEIM, E. **Os pensadores**. São Paulo: Abril, 1978.
- ENGELS, F. A origem da família, da propriedade privada e do estado. Rio de Janeiro: Civilização Moderna, 1978.
- . **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1978.
- FLORESTAN, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, 1978. v. 1 e 2.
- . A educação numa sociedade tribal. In: PEREIRA, L.; FORACHI, M. (org.). **Educação e sociedade**: leituras de sociologia da educação. São Paulo: Nacional, 1976.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- GIDDENS, A. **Sociologia**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- GOHN, M. G. (org.). **Movimentos sociais no início do século XXI**: antigos e novos

atores sociais. Petrópolis: Vozes, 2003.

GONÇALVES, L. A. O. **Currículo e Políticas Públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares de Sociologia para o Ensino Médio**. Versão Preliminar, 2006.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 14. ed. Porto Alegre: Mediação. 1998.

KUENZER, A. Ensino Médio. **Construindo uma Proposta para os que Vivem do Trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

LAPLANTINE, F. **Aprender antropologia**. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000. MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1996.

\_\_\_\_\_. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MORGAN, L. **A sociedade primitiva**. Portugal/Brasil: Ed. Presença/Livraria Martins Fontes, 1980.

MORAES, A. C. GUIMARÃES, E. da F., TOMAZI, N. D. **Orientações Curriculares do Ensino Médio – Sociologia, MEC – SEB**- Departamento de Políticas de Ensino Médio, Brasília, 2004.

OLIVEIRA, P. S. de. **Introdução à Sociologia**. 20. ed. São Paulo: Ática, 2001.

ORTIZ, R. **Cultura brasileira & identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Diretrizes curriculares da rede pública de educação básica do estado do Paraná – Sociologia**. Curitiba, 2006.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 11. ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

\_\_\_\_\_. **Ciência e política**: duas vocações. São Paulo: Martin Claret, 2002.

\_\_\_\_\_. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1979.

# FILOSOFIA

## 1. APRESENTAÇÃO GERAL DA DISCIPLINA

0

Na atual polêmica, mundial e brasileira, acerca dos possíveis sentidos dos valores éticos, políticos, estéticos e epistemológicos, a Filosofia tem um espaço a ocupar e uma imensa riqueza de conteúdos a oferecer. Esses conteúdos, basicamente problemas e conceitos, gerados através da longa história da filosofia, costumam, se devidamente trabalhados, gerar discussões promissoras e criativas que desencadeiam, muitas vezes, ações e transformações, por isso eles permanecem válidos e insubstituíveis.

Como entendimento, sendo a finalidade do ensino médio a formação pluridimensional e democrática plena, capaz de oferecer aos estudantes a possibilidade de compreensão das complexidades de um mundo contemporâneo, com suas múltiplas particularidades e especializações, e que se manifesta quase sempre de forma fragmentada, não se pode prescindir de um saber que opera por questionamentos, conceitos e categorias de pensamento no sentido de articular a totalidade espaço-temporal e sócio-histórica em que se dá o pensamento e a experiência humana. Esse caminho, da busca da superação do caráter fragmentário da realidade e, em grande parte é garantido pelo estudo da filosofia.

Na medida em que cria seus conceitos a partir de problemas, de questões, de análises e de sínteses, ordenando e organizando sistemática e logicamente as suas produções, a filosofia garante a segurança de um pensamento racional e crítico, não aceitando que a mera aparência das coisas se faça passar por realidade. Para a filosofia, só pode se postular como verdadeiro, o conhecimento que possa ser demonstrado racionalmente. Lembre-se que a filosofia não se satisfaz com a problematização e o questionamento da realidade externa ao pensamento, ela se coloca a exigência da reflexão, ou seja, do questionamento da validade das suas próprias questões e formulações.

Nessa perspectiva, o espaço para a aparição e/ou sedimentação de

dogmas, preconceitos e intolerância, vai se tornando cada vez menor e, da mesma forma as ficções engendradas pelo senso comum ou para ele, deixam de ter seu estatuto de realidade garantidos *a priori*. A dimensão do estranhamento é fundamental para o pensar filosófico.

A explanação acima deixa claro que ao aceitar o desafio de oferecer a Filosofia aos estudantes do Ensino Médio, a SEED/PR através do DEM, compreende que não pode, considerando a carga horária da disciplina, incorrer no erro de assumir uma trajetória de impossível através da história da filosofia, ou reduzi-la a uma visão panorâmica de conteúdos clássicos e polêmicos acumulados ao longo de mais de vinte e cinco séculos, o que não seria um erro menor. Ora, todo currículo implica numa escolha, e toda escolha demanda perdas e ganhos.

Apesar de todo o entusiasmo com as experiências bem sucedidas, sabe-se o quanto custa para conseguir obter algum sucesso nessa empreitada filosófica, sobretudo, se estiver os pés no chão e conscientes de que se vive os tempos em que a comunicação se dá de forma quase imediata, tempos em que a mídia assedia os jovens em formação com a informação mais que facilitada, com o quase não-pensamento, com um combate silencioso à todas as formas de mediação. Como falar em pensamento abstrato sob essas condições? Por isso, a filosofia não pode prescindir de elementos da atualidade, exemplos, problemas, para então abstrair ao nível dos conceitos. Se quisermos ter os benefícios da filosofia, estas questões deverão ser compreendidas e enfrentadas em toda a sua extensão, profundidade e conseqüências.

É evidente que a filosofia foi subtraída dos currículos do ensino médio durante a ditadura militar, exatamente pelas qualidades que lhe são iminentes - estranhamento, questionamento, problematização, análise, reflexão e crítica. Nenhum desses ingredientes interessava aos protagonistas e defensores da ditadura. O pensamento deveria ser reprimido, bem como as possíveis ações dele decorrentes.

A democracia está de volta e com ela pode-se aspirar ao retorno da Filosofia, mas não se pode desconsiderar que é preciso investir na formação inicial dos nossos professores, bem como nos processos de formação continuada, de forma a superar as possíveis críticas (algumas das quais antecedem mesmo o seu retorno numa perspectiva mais ampla) já existentes em outros tempos, a saber - o indesejável viés escolástico e patristico e também a sua inconveniente banalização,

por parte de professores mal preparados que retiram da filosofia a sua especificidade – o pensamento, para transformá-la em aulas de experiências místicas ou de auto-ajuda.

Na trilha das escolhas que determinam a identidade de uma proposta curricular, consideramos a defesa de Renato Janine Ribeiro, de que a filosofia só é viável no ensino médio se acontecer através de parcerias, que no jargão pedagógico aparece como interdisciplinaridade.

A filosofia precisa trabalhar em parceria com as demais disciplinas, como português. Se os alunos não conhecerem as riquezas da língua, não entenderão a precisão de um texto filosófico.

A disciplina de história associa a filosofia com a política, a cultura, as descobertas; nas ciências, discutindo o ‘espírito científico’ e suas mudanças no século 20 e 21; até na educação física, pois os filósofos pensaram muito o corpo.

O artigo 36 da LDB 9394/96 determina que ao final do ensino médio o estudante deverá “dominar os conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Se considerar os últimos trinta anos, pode-se pensar que é um avanço importante porque a filosofia passou de disciplina obrigatória na década de sessenta para figurar como coadjuvante em alguns poucos currículos posteriormente.

O caráter transversal dos conteúdos filosóficos aparece com bastante clareza nos documentos oficiais, cumprindo a exigência da LDB quanto à necessidade de domínio dos conhecimentos filosóficos sem a necessidade da implementação efetiva da disciplina na grade curricular das escolas de nível médio.

A defesa da permanência da filosofia na transversalidade se dá principalmente por três motivos, constantemente identificáveis no discurso das pessoas que são contra a disciplinaridade, a precariedade na formação de professores da área; a elevação dos gastos dos estados e municípios com a contratação de pessoal; a redução da filosofia a um discurso puramente pedagógico, o que a descaracterizaria naquilo que lhe é peculiar.

Considera -se que a atividade filosófica, que não subtrai nenhuma idéia à livre discussão, que se esforça em precisar as definições exatas das noções utilizadas, em verificar a validade dos raciocínios, em examinar com atenção os argumentos dos outros, permite a cada um aprender e pensar por si mesmo, (...) O ensino de filosofia deve ser preservado ou estendido onde já existe, criado onde

ainda não exista, e denominado explicitamente “filosofia”.

## **2. OBJETIVOS:**

### **2.1 Objetivos Gerais:**

- Oportunizar aos alunos contato com os problemas sociais e textos filosóficos para que eles possam pensar e argumentar criticamente e que nesse processo crie e recrie para si os conceitos filosóficos.
- Através dos conteúdos estruturantes Mito e Filosofia, Teoria do conhecimento, Ética Filosofia Política, estética e Filosofia da ciência estimular o trabalho da mediação intelectual, o pensar, a busca da profundidade dos conceitos e das suas relações históricas, em oposição ao caráter imediatista que assedia e permeia a experiência do conhecimento e as ações dela resultantes.
- Desenvolver o senso crítico do aluno, bem como uma visão histórica da Filosofia e de seus principais campos de atuação, tais como: ética, estética, lógica, metafísica e política. Possibilitando ao estudante criar textos com análises críticas fundamentadas filosoficamente.

### **2.2 Objetivos Específicos:**

- Compreender que por meio da reflexão filosófica, é possível que se tenha mais de uma dimensão dos fenômenos, ou seja, daquelas coisas que estão associadas ao agir imediato, no qual estamos mergulhados em nosso cotidiano.
- Tomar posição, defendendo argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes.
- Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas artes e em outras produções culturais.
- Contextualizar conhecimento filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal – biográfico; o entorno sócio político, histórico cultural; o horizonte da sociedade científico – tecnológica.

### 3. CONTEÚDOS ESTRUTURANTES:

Conteúdos estruturantes são conhecimentos basilares de uma disciplina, que se constituíram historicamente, em contextos e sociedades diferentes, mas que neste momento ganham sentido e significado político, social e educacional, tendo em vista o estudante de Ensino Médio.

Esta diretriz ao propor a organização do ensino de Filosofia por conteúdos estruturantes: Mito e Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética Filosofia Política, Estética e Filosofia da Ciência, em seguida esboçados, objetiva estimular o trabalho da mediação intelectual, o pensar, a busca da profundidade dos conceitos e das suas relações históricas, em oposição ao caráter imediatista que assedia e permeia a experiência do conhecimento e as ações dela resultantes.

O professor de Filosofia, dada a sua formação, sua especialização, suas leituras, poderá fazer seu planejamento a partir dos conteúdos estruturantes e fará o recorte – conteúdo específico – que julgar adequado e possível. Por exemplo: para trabalhar os conteúdos estruturantes Ética e/ou Filosofia Política; o professor poderá fazer um recorte a partir da perspectiva da Filosofia latino-americana ou de qualquer outro sistema filosófico tendo em vista a pluralidade filosófica da contemporaneidade. Importante é que o ensino de Filosofia se dê na perspectiva do diálogo filosófico, sem dogmatismo, puritanismo, niilismo, doutrinação, portanto sem qualquer condicionamento do estudante para o ato de filosofar.

O Livro Didático Público de Filosofia desenvolve conteúdos específicos a partir de recortes dos conteúdos estruturantes propostos por esta diretriz.

O trabalho com os conteúdos estruturantes não exclui, de forma alguma, a história da Filosofia e, tampouco, as perspectivas que aqui denominamos geográficas. Os conteúdos estruturantes fazem parte da História da Filosofia e podem ser trabalhados em diversas tradições, como na Filosofia européia, na ibero-americana, na latino-americana, na norte-americana, na hispano-americana, etc.

Filosofia é, notadamente, o espaço da crítica a toda a forma de dogmatismo, e, por ter como fundamento o exame da própria razão, não se furta à discussão e à superação das perspectivas de cunho eurocêntrico.

Na perspectiva dos conteúdos escolares como saberes, o termo *conteúdo* não se refere apenas a fatos, conceitos ou explicações destinados aos estudantes para que estes conheçam, memorizem, compreendam, apliquem, relacionem etc. O



valor é atribuído ao conhecimento no âmbito de uma cultura particular de um determinado momento histórico.

Os conteúdos estruturantes não devem ser entendidos como isolados entre si, estanques, sem comunicação. Eles são dimensões da realidade que dialogam continuamente entre si, com as ciências, com a arte, com a história, enfim, com as demais disciplinas.

Franklin Leopoldo e Silva ao tratar da relação intra e interdisciplinar pergunta: qual seria o papel da Filosofia no currículo do Ensino Médio?

A Filosofia aparece como [...] lugar e instrumento de articulação. [...] realiza o trabalho de articulação cultural. Pensar e repensar a cultura não se confunde com compatibilização de métodos e sistematização de resultados; é uma atividade autônoma e crítica. Não devemos entender que a Filosofia está no currículo [...] em função das outras disciplinas, quase num papel de assessoria metodológica. [...] A Filosofia tem a função de articulação cultural e, ao desempenhá-la, realiza também a articulação do indivíduo enquanto personagem social, se entendermos que o autêntico processo de socialização requer consciência e o reconhecimento da identidade social e uma compreensão crítica da relação homem-mundo. (LEOPOLDO e SILVA, 1992, p.162).

Além disso, outro problema no ensino da Filosofia no Ensino Médio diz respeito fundamentalmente àquilo que se pretende ensinar e como desenvolver esse ensino. A escola habituou o estudante a identificar a aprendizagem com a aquisição de conteúdos estáveis de conhecimento, acumulados progressivamente.

Muitos concursos vestibulares vêm reforçar essa prática, com seus programas de conteúdos que devem ser aprendidos e medidos por meio de prova. Com a inclusão da Filosofia nos concursos vestibulares, há de haver preocupação em não transformá-la em apenas alguns conhecimentos contidos nessa ou naquela escola filosófica, nessa ou noutra doutrina, nesse autor ou em outro. Esse tipo de educação não é adequado ao ensino de Filosofia por suas próprias características aqui já expostas.

Considera-se que, do ponto de vista didático-pedagógico, o ensino de qualquer das disciplinas do currículo escolar não pode prescindir de conteúdos objetivamente mediadores da construção do conhecimento. Por isso o currículo de Filosofia coloca-se frente a duas exigências que emergem da fundamentação desta proposta: a) o ensino de Filosofia não se confunde simplesmente com o ensino de conteúdos; e b) enquanto disciplina análoga a qualquer outra disciplina do currículo,

tem nos seus conteúdos elementos mediadores fundamentais para que possa desenvolver o específico do ensino de Filosofia – a problematização, a investigação e a criação de conceitos.

Ao procurar romper com uma concepção enciclopédica da Filosofia, esta diretriz curricular não pretende desvalorizar conteúdos que possam ser trabalhados ao longo do percurso filosófico. A aprendizagem de conteúdos está articulada necessariamente à atividade reflexiva do sujeito, que aprende interrogando e agindo sobre sua situação. Nesse sentido, o ensino de Filosofia não se dá no vazio, no indeterminado, na generalidade, na individualidade isolada, mas requer dos estudantes compromissos consigo mesmos, com o outro e com o mundo.

Os conteúdos, como mediadores da reflexão filosófica, devem estar vinculados à tradição filosófica, confrontando diferentes pontos de vista e concepções, de modo que o estudante perceba a diversidade de problemas e de abordagens. Num ambiente de investigação, de redescobertas e recriações, pode-se garantir aos educandos a possibilidade de elaborar, de forma problematizadora, suas próprias questões e tentativas de respostas. Com esse objetivo é que esta diretriz busca justificar e localizar cada conteúdo estruturante no Ensino Médio, indicando possíveis recortes a partir de problemas sobre os quais cada conteúdo estruturante nos remete a pensar. Além de tais recortes aqui apresentados, muitos outros são possíveis.

## **Mito e Filosofia**

O homem pode ser identificado e caracterizado como um ser que pensa e cria explicações. Criando explicações, cria pensamentos. Na criação do pensamento está presente tanto o mito como a racionalidade. Ou seja, a base mitológica, enquanto pensamento por figuras, e a base racional, enquanto pensamento por conceitos são constituintes do processo de formação do conhecimento filosófico. Esse fato não pode deixar de ser considerado, pois é a partir dele que o homem desenvolve idéias, inventa sistemas, elabora leis, códigos, práticas. A compreensão histórica de como surgiu o pensamento racional, conceitual entre os gregos foi decisiva no desenvolvimento da cultura da civilização ocidental. Entender a conquista da autonomia da racionalidade diante do mito marca o advento de uma etapa fundamental do pensamento e do desenvolvimento de todas as concepções

científicas produzidas ao longo da História.

O conhecimento de como isso se deu e quais foram as condições que permitiram a relação do pensamento mítico com o pensamento racional elucidada uma das questões fundamentais para a compreensão das grandes linhas de força que dominam todas as nossas tradições culturais. Dessa forma, é de fundamental importância que o estudante do Ensino Médio conheça o contexto histórico e político do surgimento da Filosofia e o que ele significou para a cultura helênica. Essa relação do pensamento mítico com o pensamento racional no contexto grego é importante para que o estudante do Ensino Médio perceba que os mesmos conflitos vividos pelos gregos entre mito e razão são problemas presentes ainda hoje em nossa sociedade, em que, por exemplo, a própria ciência ao deparar-se com o elemento da crença mitológica apresenta-se como neutra, escondendo interesses políticos e econômicos em sua roupagem sistemática.

## **Teoria do Conhecimento**

A teoria do conhecimento, constituída como campo do conhecimento filosófico de forma autônoma apenas no início da Idade Moderna, ocupa-se de forma sistemática com a origem, a essência e a certeza do conhecimento humano. Aborda basicamente questões como estas: *quanto ao critério da verdade* – “O que permite reconhecer o verdadeiro?”; *quanto à possibilidade do conhecimento* – “Pode o sujeito apreender o objeto?”; *quanto ao âmbito do conhecimento* – “Abrange ele a totalidade do real ou se restringe ao sujeito que conhece?”; *quanto à origem do conhecimento* – “Qual é a fonte do conhecimento?”.

O estudante do Ensino Médio, em contato com questões como as descritas acima e deparando-se com a realidade que o cerca, pode exercer a atividade reflexiva tentando encontrar caminhos e respostas diferentes para elas.

Além de evidenciar para o estudante os limites do conhecimento, a teoria do conhecimento possibilita-lhe perceber fatores históricos e temporais que influíram na sua elaboração e assim retomar problemáticas já pensadas na perspectiva de novas soluções relativas a seu tempo.

## **Ética**

Ética é o estudo dos fundamentos da ação humana. Um dos grandes problemas do campo da ética é o da relação entre o sujeito e a norma. Essa relação é eminentemente tensa e conflituosa, uma vez que todo estabelecimento de norma implica cerceamento da liberdade “e, que compete à tessitura das forças sociais convencionar entre ambos alguma forma de equilíbrio; ou então, por vezes, reconhecer que o equilíbrio se faz difícil e mesmo impossível” (BORNHEIM, 1997, p. 247).

A ética possibilita análise crítica para atribuição de valores. Nesse sentido, ela pode ser ao mesmo tempo especulativa e normativa, crítica da heteronomia e da anomia e propositiva na busca da autonomia. Por isso, a ética possibilita o desenvolvimento de valores, mas pode ser também o espaço da transgressão, quando valores impostos pela sociedade se configuram como instrumentos de repressão, violência e injustiça.

A reflexão ética no espaço escolar tem por foco a ação individual ou coletiva na perspectiva da Filosofia. Mais do que de ensinar valores específicos, trata-se de mostrar que o agir fundamentado propicia conseqüências melhores e mais racionais que o agir sem razão ou justificativas.

No Ensino Médio importa chamar atenção para os novos desafios da reflexão ética na vida moderna, quando enfrentamos, por exemplo, a contradição entre projeto de construção de sociedades livres e democráticas e crescimento dos fundamentalismos religiosos e do pragmatismo político que visa a reordenação dos espaços privados e públicos.

## **Filosofia Política**

Regimes democráticos são exceção no espaço e no tempo. Temos de reconhecer que a modernidade trouxe conquistas fundamentais, como a valorização da subjetividade e da liberdade individual. Se, por um lado, o modelo da representação política foi a única forma encontrada para viabilizar o retorno da democracia nas sociedades modernas, por outro é preciso admitir que vivemos hoje uma crise da representação política que coloca em questão o atual modelo das chamadas repúblicas democráticas liberais. Vivemos uma era em que os direitos humanos e políticos conquistados a partir do século XVIII não garantem os direitos

sociais mais elementares para a maioria das pessoas.

No plano das relações internacionais, os recentes acontecimentos, como as guerras de invasão, as ações terroristas estatais ou não, o desrespeito aos direitos humanos nos impõe uma série de questões sobre o sentido do poder, da soberania, da democracia, da liberdade e da tolerância.

A Filosofia Política busca discutir as relações de poder e compreender os mecanismos que estruturam e legitimam os diversos sistemas políticos. No Ensino Médio, a Filosofia Política tem por objetivo problematizar conceitos como o de cidadania, democracia, soberania, justiça, igualdade e liberdade, dentre outros, de modo que se atenda ao dispositivo da LDB preparando o estudante para uma ação política efetiva.

## **Filosofia da Ciência**

Filosofia da Ciência é o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências. Consiste em refletir criticamente o conhecimento científico, para conhecer e analisar todo o processo de construção da ciência do ponto de vista lógico, lingüístico, sociológico, interdisciplinar, político, filosófico e histórico. Ciência e tecnologia são frutos da cultura do nosso tempo e envolvem o universo empirista e pragmatista da pesquisa aplicada, daí por que surge a necessidade de entendê-las, e é exatamente aí que está a importância da Filosofia da Ciência.

Ela nos mostra que o conhecimento científico é provisório, jamais acabado ou definitivo, sempre tributário de fundamentos ideológicos, religiosos, econômicos, políticos e históricos. Vivemos um momento de triunfo da ciência – genoma, transgênicos, clonagem, que fazem parte do nosso cotidiano, são apresentados de forma cristalizada, definitiva, indicando que fazemos parte de uma civilização que elabora sob medida as condições ideais de nossa existência numa perspectiva técnico-científica. A Filosofia da Ciência serve como ferramenta capaz de questionar tal visão.

No contexto do Ensino Médio, portanto, importa estudar a Filosofia da Ciência na perspectiva da produção do conhecimento científico, problematizando o método, possibilitando o contato com o modo como os cientistas trabalham e pensam.

## **Estética**

As atitudes problematizadora e investigativa característica da Filosofia voltam-se também para a realidade sensível. Compreender a sensibilidade, a representação criativa, a apreensão intuitiva do mundo concreto e a forma como elas determinam as relações do homem com o mundo e consigo mesmo é objeto do conteúdo estruturante de Estética. Voltada principalmente para a beleza e a arte, a Estética está intimamente ligada à realidade e às pretensões humanas de dominar, moldar, representar, reproduzir, completar, alterar, apropriar-se do mundo enquanto realidade humanizada.

Na contemporaneidade, a Estética nos conduz para além do império da técnica, das máquinas e da arte como produto comercial, ou do belo enquanto conceito acessível para poucos, na busca de espaço de reflexão, pensamento, representação e contemplação do mundo.

Aos estudantes do Ensino Médio, a Estética possibilita-lhes compreender a apreensão da realidade pela sensibilidade, perceber que o conhecimento não é apenas resultado da atividade intelectual, mas também da imaginação, da intuição e da fruição, que contribuem para a constituição de sujeitos críticos e criativos.

## **4. CONTEÚDOS**

Os conteúdos serão trabalhados na 1ª e 2ª série, ficando assim organizados:

### **1ª Série**

#### **4.1 CONTEÚDO ESTRUTURANTE: MITO E**

#### **FILOSOFIA CONTEÚDO BÁSICO: Saber Mítico**

#### **CONTEÚDOS ESPECÍFICOS:**

- O que é mito?;
- Funções do mito;
- Mitologia Grega;

- Passagem do mito à Filosofia.

### **CONTEÚDO BÁSICO: Saber Filosófico**

#### **CONTEÚDOS ESPECÍFICOS:**

- O surgimento da Filosofia;
- O que é Filosofia?;
- Ironia e maiêutica;
- Características do conhecimento filosófico;
- Mitos Contemporâneos.

### **4.2 CONTEÚDO ESTRUTURANTE: Teoria do conhecimento**

#### **CONTEÚDO BÁSICO: O que é conhecimento**

#### **CONTEÚDOS ESPECÍFICOS:**

- O problema do conhecimento;
- Fundamentos do conhecimento;
- Filosofia e método;
- Racionalismo;
- Empirismo;
- Ceticismo;
- Criticismo;
- Materialismo;
- Positivismo;
- Crise da razão;
- Perspectivas do conhecimento na contemporaneidade.

### **4.3 CONTEÚDO ESTRUTURANTE:**

#### **Ética CONTEÚDO BÁSICO: Ética e**

#### **moral CONTEÚDOS ESPECÍFICOS:**

- Concepções éticas;
- O que é liberdade?;
- Liberdade e autonomia;
- Liberdade e determinismo;

- Sociabilidade e reconhecimento;
- Autoridade e autoritarismo;
- Responsabilidade e liberdade;
- Questões de gênero;
- Diversidade e sociedade.

## **2ª Série**

### **4.4 CONTEÚDO ESTRUTURANTE: Filosofia Política**

**CONTEÚDO BÁSICO: Relações entre comunidade e poder**  
**CONTEÚDOS ESPECÍFICOS:**

- Origens da política;
- A essência da política;
- Política e poder;
- Política e violência;
- Política e liberdade subjetiva;
- Política e sociabilidade;
- Formas de governo;
- Liberdade política;
- Crises na política contemporânea;
- A função do político na contemporaneidade.

### **4.5 CONTEÚDO ESTRUTURANTE: Filosofia da**

**ciência**  
**CONTEÚDO BÁSICO: O conhecimento científico.**  
**CONTEÚDOS ESPECÍFICOS:**

- Senso comum e ciência;
- Concepções de ciência;
- Progresso e ciência;
- Positivismo científico;
- Política e ciência;
- Ética e ciência;



- Bioética;
- Saber científico e saber filosófico;
- O Método científico;
- Ciência empírica e ciência experimental.

#### **4.6 CONTEÚDO ESTRUTURANTE: Estética**

**CONTEÚDO BÁSICO: Conceitos e características da estética**  
**CONTEÚDOS ESPECÍFICOS:**

- Pensar a beleza;
- Estética ou Filosofia da Arte?;
- Concepções de estética;
- Concepções de Arte;
- Arte como conhecimento;
- Necessidade ou finalidade da Arte;
- Arte e Política;
- Crítica do gosto;
- Arte e movimento: cinema, teatro e dança;
- Perspectivas contemporâneas: Arte conceitual e outras perspectivas.

### **5. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS**

O trabalho com os conteúdos estruturantes da Filosofia e seus conteúdos específicos se dará em quatro momentos: a sensibilização, a problematização, a investigação e a criação de conceitos.

O ensino da Filosofia pode começar pela exibição de um filme ou de uma imagem; da leitura de um texto jornalístico ou literário; da audição de uma música – tantas são as possibilidades para atividades geralmente conduzidas pelo professor, com o objetivo de instigar e motivar possíveis relações entre o cotidiano do estudante e o conteúdo filosófico a ser desenvolvido. A isso se chama sensibilização.

Após a sensibilização inicia-se o trabalho propriamente filosófico – a

problematização, a investigação, a criação de conceitos, o que não significa dizer que a sensibilização não possa ocorrer diretamente a partir do conteúdo problematizado.

A problematização ocorre quando professor e estudantes, a partir do conteúdo em discussão, levantam questões, identificam problemas e investigam o conteúdo. É importante ressaltar que os recursos utilizados para a sensibilização, sejam filme, música ou o texto, podem ser retomados a qualquer momento.

O ensino de Filosofia não pode prescindir do acontecimento de onde emergem os devires que orientam a elaboração de problemas. Os problemas filosóficos não se encontram (somente) nos textos filosóficos e sequer podem ser comunicados pelos professores de Filosofia; eles estão submetidos aos devires, às orientações e às direções que não pertencem à história da Filosofia, mas do acontecimento. Mesmo que os problemas estejam orientados para o passado ou para o futuro, estão submetidos às multiplicidades, aos devires que emergem como forças que operam em silêncio. Os problemas emergem dos acontecimentos e das experimentações (GALLINA, 2004, p. 361).

Problematizando, o professor convida o estudante a analisar o problema, o que se faz por meio da investigação, que pode ser o primeiro passo para possibilitar a experiência filosófica. Recorrendo à história da Filosofia e aos clássicos, o estudante defronta-se com diferentes maneiras de enfrentar o problema e com as possíveis soluções já elaboradas, que embora não resolvam o problema, orientam a discussão.

O ensino de Filosofia deve estar na perspectiva de quem dialoga com a vida, por isso é importante que na busca de resolução do problema haja preocupação também com uma análise da atualidade, com uma abordagem contemporânea que remeta o estudante a sua própria realidade. Dessa forma, partindo de problemas atuais estudados a partir da história da Filosofia, do estudo dos textos clássicos, de interpretação científica e de sua abordagem contemporânea, o estudante do Ensino Médio pode formular seus conceitos, construir seu discurso filosófico. O texto filosófico que ajudou os filósofos a entender e analisar filosoficamente o problema em questão será trazido para o presente com o objetivo de fazer entender o que ocorre hoje e como podemos, a partir da Filosofia, entender os problemas de nossa sociedade.

Ao final desse processo, o estudante, via de regra, encontrar-se-á apto a elaborar um texto, um construto teórico; terá condições de ser construtor de idéias

com caráter inusitado e criativo e as socializará para discussão. É este o sentido que se deve atribuir à criação de conceitos no nível médio.

[...] é mais fácil expor o pensamento alheio do que pensar por conta própria. Expressão, aliás, redundante, porque, ou se pensa por conta própria, ou não se pensa, não sendo possível, como é óbvio, pensar com a cabeça dos outros.(CORBISIER, 1986, p.82-83).

Após esse exercício, o estudante terá condições de perceber o que está implícito nas idéias e como elas se tornam conhecimento e por vezes ideologia, criando assim a possibilidade de argumentar filosoficamente por meio de raciocínios lógicos num pensar coerente e crítico.

É imprescindível que o ensino de Filosofia seja permeada por atividades investigativas individuais e coletivas que organize e oriente o debate filosófico, dando-lhe um caráter dinâmico e participativo.

O ensino de Filosofia, uma vez que articula vários elementos, pressupõe um bom planejamento que inclua leitura, debate, produção de textos, entre outras estratégias, a fim de que a investigação seja de fato a diretriz do ensino.

Na proposta de trabalhar determinado conteúdo a partir de problemas significativos para estudantes do Ensino Médio, é importante que haja a preocupação de não ser superficial e de demorar o tempo necessário para realização de todo o processo de ensino proposto, desde a sensibilização para o problema passando pelo estudo dos textos filosóficos, até a elaboração de conceitos, para que se garanta de fato a reflexão filosófica.

Nessa perspectiva, sabe-se de onde se parte no ensino de Filosofia e que pode surpreender com as possibilidades criadas, dada a dinâmica do processo. O bom planejamento impede que se caia no vazio e nos prováveis desastres do espontaneísmo.

O Livro Didático Público de Filosofia incorporou, dentro de seus limites e possibilidades, os quatro momentos do ensino de Filosofia: a sensibilização, a problematização, a investigação e a criação de conceitos. Se conteúdo tem como objetivo auxiliar professores e estudantes para que o ensino de Filosofia se faça com conteúdo filosófico. O livro didático é sempre um ponto de partida e nunca um fim em si. Além dele, muitos outros recursos poderão ser utilizados para enriquecer a investigação filosófica, como, por exemplo, a consulta ao acervo da Biblioteca do Professor, disponível em todas as escolas de Ensino Médio do Estado do Paraná

com a finalidade de subsidiar a pesquisa de professores e estudantes de Filosofia. Ou ainda, acessar o Portal Dia a Dia Educação e explorar os recursos de estudo e pesquisa lá disponíveis.

## **6. AVALIAÇÃO**

A avaliação para o ensino de Filosofia não deve se restringir ao mero cumprimento de exigências legais, para mensuração de notas. A avaliação deve estar inserida no contexto da própria aula de Filosofia e sua especificidade. Esta especificidade deve ser levada em conta no processo de avaliação como advertem Koham & Waksman (2002, p. 32): A filosofia como prática, como discussão com o outro, como construção de conceitos, encontra então seu sentido na experiência de pensamento filosófico. Entendemos por experiência esse acontecimento inusitado que o educador pode propiciar, preparar, porém, não determinar e, menos ainda, avaliar ou medir.

A avaliação deve ser concebida na sua função diagnóstica, isto é, ela não possui uma finalidade em si mesma, mas tem por função subsidiar e mesmo redirecionar o curso da ação do processo ensino-aprendizagem, tendo em vista garantir a qualidade do processo educacional, que professores, estudantes e a própria instituição de ensino estão construindo coletivamente. No ensino de Filosofia, a avaliação não se trata meramente de perceber o quanto o aluno assimilou o conteúdo presente na história de Filosofia, o problema dos filósofos, nem tão pouco sua capacidade de tratar deste ou daquele tema.

Ao avaliar o professor deve ter um profundo respeito pela pessoa e pelas posições dos estudantes mesmo que o professor não concorde com elas, o que está em jogo é a capacidade de argumentar e de identificar os limites da própria posição.

O que deve ser levado em consideração é a atividade com conceitos, a capacidade em construir e avaliar posições em detectar os princípios subjacentes aos temas e discursos. Lembremos da divisão canônica de Deleuze e Guattari, que se referem às três idades do conceito:

Os pós-kantianos giravam em torno de uma *enciclopédia* universal do conceito, que remeteria sua criação a uma pura subjetividade, em lugar de propor uma tarefa mais modesta, uma *pedagogia* do conceito, que deveria analisar as condições de criação como fatores de momentos que permanecem singulares. Se as três idades do conceito são a *enciclopédia*, a *pedagogia* e a *formação profissional*

*comercial*, só a segunda pode nos impedir de cair, dos picos do primeiro, no desastre absoluto do terceiro, desastre absoluto para o pensamento, quaisquer que sejam, bem entendido, os benefícios sociais do ponto de vista do capitalismo universal. (DELEUZE, G; GUATTARI, F. 1992. p.21)

Avaliar a capacidade do estudante do ensino médio em criar conceitos. Que conceitos foram elaborados. Que pré-conceitos foram quebrados. Qual o discurso que se tinha antes e qual o discurso se tem após o estudo, aula de filosofia. Neste sentido a avaliação de filosofia tem início já com a sensibilização, coletando o que o aluno pensa antes (preconceitos) e o que pensa após o processo de criação dos conceitos. Neste sentido é possível entender a avaliação como um processo que se dá no interior da própria aula de filosofia e não um momento em separado destinado a avaliar.

A avaliação deve ser concebida na sua função diagnóstica, isto é, ela não tem finalidade em si mesma, mas sim tem a função de subsidiar e mesmo redirecionar o curso da ação no processo ensino-aprendizagem, tendo em vista garantir a qualidade que professores, estudantes e a própria instituição de ensino estão construindo coletivamente. Sendo assim, apesar de sua inequívoca importância individual, no ensino de Filosofia, avaliação não se resumiria apenas a perceber quanto o estudante assimilou do conteúdo presente na história de Filosofia, do texto, ou dos problemas filosóficos, nem inclusive a examinar sua capacidade de tratar deste ou daquele tema.

O ensino de Filosofia é, acima de tudo, um grande desafio, conforme salienta Langón:

Ora, parece-me que a atividade filosófica do mestre consiste em gerar ou dar poder ao outro: isto quer dizer também fazê-lo responsável. Nisto reside a fecundidade, a atividade de “produzir” a capacidade de pensar, dizer e agir de outro, que implica a realização de pensamentos, palavras, ações diferentes das do mestre, que lhe escapam ao querer e ao “controle” [...] Querer que o outro pense, diga e faça o que queira, isto não é um querer fácil (2003, p.94).

Ao avaliar, o professor deve ter profundo respeito pelas posições do estudante, mesmo que não concorde com elas, pois o que está em jogo é a capacidade dele de argumentar e de identificar os limites dessas posições. O que deve ser levado em consideração é a atividade com conceitos, a capacidade de construir e tomar posições, de detectar os princípios e interesses subjacentes aos temas e discursos.

É relevante avaliar a capacidade do estudante do Ensino Médio de trabalhar e criar conceitos: qual conceito trabalhou e criou; qual discurso tinha antes e qual discurso tem após o estudo da Filosofia. A avaliação de Filosofia tem início já com a sensibilização, coletando o que o estudante pensava antes e o que pensa após o estudo. Com isso é possível entender avaliação como um processo que se dá no processo e não como um momento separado, visto em si mesmo.

## **CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO**

No processo avaliativo será observado se o aluno:

- Interpreta textos filosóficos significativamente.
- Apresenta capacidade de defender idéias e posições com argumentos consistentes.
- Debate sobre concepções morais e éticas.
- Contextualiza idéias em torno dos contextos sócio-político, histórico cultural, científico e tecnológico.
- Adquire e cria conceitos.
- Discute, conversa e comenta os diversos temas realizados em sala de aula.
- Cria trabalhos escritos e orais.
- Registra entrevistas individuais ou em grupos.
- Respeita às concepções ideológicas dos colegas estudantes.
- É capaz de construir idéias e tomar decisões.

### ***Instrumentos:***

- Observação permanente através de discussões, conversas e comentários realizados em sala de aula, respeitando sua individualidade.
- Trabalhos escritos e orais produzidos espontaneamente.
- Dados registrados com entrevistas diretas com o educando sozinho ou em grupo.
- Comparação de atividades do próprio aluno para avaliar o progresso do mesmo.
- A Avaliação do aluno também pode ser feita através de verificação escritas, tais como: testes orais ou escritos, trabalhos escritos, entrevistas, etc.

### ***Registros***

- O resultado da avaliação será expresso através de notas na escala de zero a dez e serão registrados bimestralmente.

- A nota do bimestre será resultante da somatória dos valores atribuídos em cada instrumento de avaliação, sendo valores cumulativos em várias aferições, na seqüência e ordenação dos conteúdos.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASPIS, R. **O professor de Filosofia: o ensino da filosofia no ensino médio como experiência filosófica.** In: Cadernos CEDES, nº 64. A Filosofia e seu ensino. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 2004)
- BORNHEIM, G. **O sujeito e a norma.** In. NOVAES, Adauto. Ética. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- CHAUI, M. **Convite a Filosofia.** 13. edição. São Paulo. Ática. 2003.
- CHAUI, M. **O retorno do teológico-político.** In: Retorno ao republicanismo. Sérgio Cardoso (org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed.34, 1992. 288 p. (Coleção Trans) - Título original: Qu'est-ce que la philosophie?
- GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ – SEE – SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares de Filosofia para o Ensino Médio.** Versão Preliminar, 2006.
- GALLO, S.; KOHAN, W. O. (orgs) **Filosofia no Ensino Médio.** Petrópolis: Vozes, 2000.
- KOHAM & WAKSMAN. **Perspectivas atuais do ensino de Filosofia no Brasil.** In: FÁVERO, A A; KOHANN, W.O.; RAUBER, J.J. Um olhar sobre o ensino de Filosofia. Ijuí: Ed. da UNUJUÍ, 2002.
- MARCUSE, H. **Eros e Civilização.** Uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Tradução do original alemão (MEGA), por Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.
- PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular para o ensino de filosofia no 2º grau.** Curitiba, 1994.
- RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível. Estética e política.** Tradução de Mônica

Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org.; Ed. 34, 2005.

SEVERINO, A. J. In: GALLO, S.; DENELON, M.; CORNELLI, G., (Orgs.). **Ensino de filosofia**: teoria e prática. Ijuí: Unijuí, 2004.





# LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA – INGLÊS

## 1. APRESENTAÇÃO GERAL DA DISCIPLINA

O que se conclui, neste momento, é que a interação comunicativa e a negociação do significado são a 'própria' aprendizagem. Em outras palavras, é essencialmente a capacidade de resolver problemas, e não a facilidade em produzir enunciados ensaiados. Isto quer dizer igualmente o ensino da língua enquanto 'processo' ou da competência comunicativa, ou seja, a habilidade de pôr o discurso em ação e explorar o conhecimento de regras até se chegar ao consenso entre falante/ouvinte e ouvinte/leitor.

(Costa, 1987. )

O ensino de Línguas estrangeiras no Brasil teve início com os jesuítas que eram os únicos responsáveis pela educação escolar os quais tinham o latim como exemplo de língua culta. Após a expulsão destes, em 1759, iniciou o sistema de ensino régio, a cargo do Estado e continuaram a ensinar o latim e o grego.

A criação do Colégio Pedro II em 1837, trouxe um pequeno avanço, pois seu currículo foi implantado nos moldes franceses e seu programa continha o ensino de francês, inglês e alemão. Este currículo serviu de exemplo para as escolas secundárias por quase um século.

Com a formação de colônias de imigrantes, a tentativa de preservar suas culturas, principalmente as escolas do sul, mantinham a língua de seus ascendentes e o português era tido como língua estrangeira.

O Governo de Getúlio Vargas, a partir de 1930, com a busca da identidade nacional fez com que estas escolas diminuíssem em número ou até mesmo se extinguissem. Os professores eram então indicados pelo governo.

Em 1942, a Reforma Capanema trouxe a valorização do espanhol em respeito ao patriotismo e a história nacional.

O inglês era o idioma mais usado nas transações comerciais, e o francês era sinônimo de modernidade e civilização, e isto lhe dava garantia de continuidade.

Os novos métodos audio-linguais com finalidade basicamente instrumental vêm fortalecer o ensino do inglês como única opção.

Na década de 70, a Espanha, por estar fechada em si mesma sob regime totalitário, foi considerada um país em atraso. Isto fez com que o ensino do espanhol fosse comprometido aqui no Brasil.

Em 1986, criou-se o CELEM no Paraná, que oferecia aulas de inglês, espanhol, francês e alemão. Atualmente, o CELEM oferece também aulas de italiano, japonês, ucraniano e polonês.

Em 1996, a nova LDB registra a obrigatoriedade do ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna.

A partir de necessidades governamentais do Brasil com países do MERCOSUL, foi criada a Lei 11.161, em 2005, que obriga a oferta da língua espanhola para o Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal, mas que terá opção facultativa para o aluno.

No âmbito da LDB, as línguas estrangeiras modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas, muitas vezes e de maneira injustificada, como disciplinas pouco relevantes, elas adquirem, agora, a configuração de disciplinas tão importantes como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo. Assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado.

E essencial, pois, entender-se a presença das línguas estrangeiras modernas inseridas na Parte Diversificada e, não mais, como uma disciplina isolada no currículo. As relações que se estabelecem em diversas formas de expressão e de acesso ao conhecimento justificam essa junção: não comunicamos apenas pelas palavras, os gestos dizem muito sobre a forma de pensar das pessoas, assim como as tradições e a cultura de um povo esclarecem muitos aspectos de sua forma de ver o mundo e de aproximar-se dele. Assim, também, as semelhanças e diferenças entre as várias culturas, a constatação de que os fatos sempre ocorrem dentro de um contexto determinado, a aproximação das situações da aprendizagem à realidade pessoal e cotidiana dos estudantes, entre outros fatores, permitem estabelecer, de maneira clara, vários tipos de relações entre as línguas estrangeiras e as demais disciplinas que integram a área. (MELLO, 1998, 32 e 55).

O ensino da Língua Estrangeira Moderna, no Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal, faz parte das necessidades educativas do aluno para poder participar e compreender as relações comunicativas estabelecidas entre as

sociedades e culturas do mundo moderno. A pluralidade se manifesta em diferentes línguas e linguagens que apreçoam conhecimentos de mundo e de vida.

O acesso do aluno à Língua Estrangeira proporciona, inclusive, uma maior compreensão sobre a língua materna, uma vez que pode comparar os fatos lingüísticos, os gêneros discursivos, os temas, etc., presentes em ambas.

Os professores acreditam que o ensino-aprendizagem da LEM deva estar impregnado de valores, tais como: construção de identidade, cidadania, cultura, inclusão social, função social e formação crítica.

A aprendizagem da Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por isso, ela vai centrar-se no engajamento discursivo do aluno, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social. Para que isso seja possível é fundamental que o ensino da Língua Estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira.

Tal função está relacionada, principalmente ao uso que se faça da Língua Estrangeira via leitura, embora se possam também considerar outras habilidades comunicativas, em função da especificidade de algumas Línguas Estrangeiras e das condições existentes no contexto escolar. Os conteúdos se articulam com os temas transversais, pela possibilidade que a aprendizagem de línguas traz para a compreensão de várias maneiras de se viver a experiência humana.

Visto que a Língua Estrangeira Moderna, constitui-se atualmente um meio de expressão de conhecimento produzido em diversas partes do mundo por povos para os quais essa língua não é necessariamente a materna é preciso que o professor estabeleça prioridades de acordo com a realidade de cada turma.

Deve-se dar ênfase à leitura, pois a mesma desempenha um papel central na aprendizagem de diversas disciplinas. Deve-se buscar, compreender o que é estranho a partir do que é conhecido. Assim, o aluno percebe, com clareza, o tema do texto a ser lido e é encorajado a buscar ajuda em seu “conhecimento de mundo” e a desenvolver expectativas em relação ao que vai ler.

A leitura não deve ser vista como decodificação de palavras ou frases isoladas, mas como interação entre o leitor e autor através do texto. Para tanto, não é suficiente ensinar regras lingüísticas e itens lexicais isoladamente, mas sim, contextualizar o conteúdo que será relevante para a produção significativa por parte do aluno, fornecendo condições para que o próprio aluno construa o conhecimento.

O professor deve ser visto como mediador junto aos alunos, expandindo sem excessos os conteúdos, à medida em que forem demandados, bem como o de dar condições para que o processo de ensino-aprendizagem, pensando nesses moldes, se viabilize. Ao aluno, cabe interpretar, concluir, expressar suas opiniões, usar seu conhecimento prévio e de mundo.

A compreensão oral deve funcionar como uma habilidade de apoio para o desenvolvimento de outras habilidades, em especial à leitura, desenvolvendo estratégias que lhes são comuns, tais como: utilizar um conhecimento prévio, formar e checar hipóteses, selecionar informações, inferir, etc...

Acreditamos que a língua oral possa ser um importante fator de motivação para os alunos que, em geral tem curiosidade em relação aos sons da Língua Estrangeira. Dessa forma, torna-se importante que seja explorado o aspecto lúdico da produção oral, ainda que o professor não tenha como objetivo o desenvolvimento sistemático dessa habilidade.

Em síntese: é preciso pensar-se o ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras modernas no Ensino Médio em termos de competências abrangentes e não estáticas, uma vez que uma língua é o veículo de comunicação de um povo por excelência e é através de sua forma de expressar-se que esse povo transmite sua cultura, suas tradições, seus conhecimentos. A visão de mundo de cada povo altera-se em função de vários fatores e, conseqüentemente, a língua também sofre alterações para poder expressar as novas formas de encarar a realidade. Daí ser de fundamental importância conceber-se o ensino de um idioma estrangeiro objetivando a comunicação real, pois dessa forma, os diferentes elementos que a compõem estarão presentes, dando amplitude e sentido a essa aprendizagem, ao mesmo tempo em que os estereótipos e os preconceitos deixarão de ter lugar e, portanto, de figurar nas aulas.

Entender-se a comunicação como uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal, deve ser a grande meta do ensino de línguas estrangeiras modernas no Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal.

Dominar as estratégias verbais e não verbais que entram em ação para compensar falhas na comunicação (como o fato de não ser capaz de recordar,

momentaneamente, uma forma gramatical ou lexical) e para favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido (falar mais lentamente, ou enfatizando certas palavras, de maneira proposital, para obter determinados efeitos retóricos, por exemplo.

## **2. OBJETIVOS:**

### **2.1 Objetivos Gerais:**

- Produzir significativamente, além da gramática, o contexto sociolingüístico, os papéis dos falantes na situação, os meios não lingüísticos e paralingüísticos (gesto, interjeições, etc), assim como a tipologia textual e estruturas típicas de situações de comunicação.
- Possibilitar o estabelecimento de relações com a experiência prévia do aluno aumentando assim a sua motivação ao possibilitar a escolha de temas de seu interesse e a utilização de materiais autênticos como músicas, anúncios publicitários, etc.
- Confrontar as formas discursivas da língua materna com o Inglês

### **2.2 Objetivos Específicos.**

- Trabalhar o ensino de LE articulado com as demais disciplinas do currículo, objetivando relacionar os vários conhecimentos.
- Possibilitar ao aluno em diferentes momentos a integração e o desenvolvimento das quatro habilidades: ler, escrever, falar e compreender para que possa usar o idioma em situações reais de comunicação.
- Escolher o registro adequado a situação no qual se processa a comunicação;
- Escolher o vocabulário que melhor reflita as idéias que se pretende transmitir;
- Compreender de que forma determinada maneira de expressão pode ser literalmente interpretada em razão de aspectos sociais e / ou culturais.
- Utilizar coesão e coerência na produção dos textos.

- Ultrapassar a leitura linear dos textos, exercendo uma atitude crítica, transformadora enquanto sujeito atento ao ambiente sócio-histórico-ideológico ao qual pertence.

### **3. CONTEUDOS**

#### **3.1 Conteúdos Estruturantes**

Conteúdos estruturantes são entendidos como saberes mais amplos da disciplina e que podem ser desdobrados nos conteúdos que fazem parte de um corpo estruturado de conhecimentos constituídos e acumulados historicamente. O conteúdo estruturante não deve ser entendido como isolado em si mesmo e estanque, pois é uma dimensão disciplinar da realidade.

Constituirá o conteúdo estruturante para o ensino de língua estrangeira moderna o discurso, entendido como prática social sob os seus vários gêneros. Pois, como afirma BAKHTIN (1992): "...o essencial na tarefa de decodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular".

Segundo CORACINI (2003), o ambiente de aprendizagem pode ser visto como um fenômeno social e ideologicamente constituído por discursos conflitantes cruzados por viéses hegemônicos incontáveis. Como o ensino-aprendizagem da língua estrangeira ocorrerá nesse ambiente, e para que se realize de forma eficiente, é necessário que se leve em conta essa heteroglossia e que seja compreendido como algo significativo para esses alunos.

O aluno de língua estrangeira já possui experiência no trabalho com a linguagem e, para que ele tenha condições de interagir em uma nova discursividade e perceba as novas referências culturais através das quais a língua estrangeira se lhe apresenta, é necessário que o professor leve em conta esse conhecimento de que o aluno já dispõe e o subsidie com conhecimentos que lhe faltem.

Dessa forma, estabelecem-se como elementos indispensáveis, integradores e que estarão presentes em qualquer situação de interação do aluno com a língua estrangeira, seja em que prática for: conhecimentos lingüísticos, discursivos, culturais e socio-pragmáticos.

Os conhecimentos lingüísticos dizem respeito ao vocabulário, à fonética e às regras gramaticais, elementos necessários para que o aluno interaja com a língua que se lhe apresenta.

Os discursivos, aos diferentes gêneros discursivos que constituem a variada gama de práticas sociais que são apresentadas aos alunos.

Os culturais, a tudo aquilo que sente, acredita, pensa, diz, faz e tem uma sociedade, ou seja, a forma como um grupo social vive e concebe a vida.

Os sócio-pragmáticos, aos valores ideológicos, sociais e verbais que envolvem o discurso em um contexto sócio-histórico particular.

Além disso, uma abordagem do discurso em sua totalidade será realizada e garantida através de atividades significativas em língua estrangeira nas quais as práticas de leitura, escrita e oralidade, interajam entre si e constituam uma prática sócio-cultural.

-Textos em diferentes gêneros textuais.

-Conhecimentos lingüísticos, sócio-pragmáticos e culturais.

-Práticas de oralidade, de leitura e de escrita - trabalhadas simultaneamente.

-Articulação com as demais disciplinas do currículo relacionando os vários conhecimentos.

### **3.2 Conteúdos Organizados por série**

#### **3ª série**

- Textos diversificados e atuais
- Interpretação de texto
- Presente do verbo *TO BE*
- Verbo *There to be*
- Textos diversos
- *Jokes*
- *Expressions*
- Pronúncia escrita
- Categorias gramaticais
- Sufixos e prefixos



- Sinônimos e antônimos
- *Present simple x presente contínuo*
- Passado simples- aux *did*
- Verbos regulares e irregulares
- Passado simples: *negative interrogative*
- Verbos anômalos
- Reforço sistemático das formas interrogativas
- Exercícios de fixação
- *Write in english*
- Como elaborar perguntas
- Dicas para evitar erros
- Diferenciação entre o inglês e português
- Filmes referentes aos assuntos estudados
- Pronomes pessoais
- Presente do verbo *to be*
- Passado simples – aux . *did*
- *Should*
- *There to be*
- Palavras e expressões
- Plural
- Vocabulário
- Gramática
- Filmes relacionados aos assuntos estudados

#### **4ª série**

- Orações condicionais
- Interpretação de textos
- *Question tags*
- Sufixos: *em, ship, ism, ward*
- Prefixos : *dis mis*

- Conjunções
- Preposições
- Verbos anômalos
- *Reported speech*
- Advérbios
- Verbos compostos
- Futuro do pretérito- *would*
- *Something- anything e nothing*
- Verbos anômalos
- *Somewhere- anywhere- nowhere*
- *Presente simplex present contínuo*
- *Simple future-will*
- *Passive voice*
- Infinitivo
- Gerúndio
- *Causative have*
- Verbos irregulares- regulares
- Questões de vestibulares
- Filmes relacionados aos assuntos estudados
- Música: leitura e interpretação

#### **4. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO**

A aprendizagem da Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por isso, ela vai centrar-se no engajamento discursivo do aluno, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso, de modo a poder agir no mundo social. Para que isso seja possível é fundamental que o ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira.

Tal função está relacionada, principalmente, ao uso que se faz da Língua Estrangeira via leitura, embora se possam também considerar outras habilidades

comunicativas, em função da especificidade de algumas línguas estrangeiras e das condições existentes no contexto escolar. Os conteúdos de Língua Estrangeira se articulam com os temas transversais, pela possibilidade que a aprendizagem de línguas traz para a compreensão das várias maneiras de se viver a experiência humana.

A conquista dos objetivos propostos depende de uma prática educativa que tenha como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo. Essa prática pressupõe que os alunos sejam sujeitos de seu processo de aprendizagem e que construam significados para o que aprendem, por meio de múltiplas e complexas interações com objetos de conhecimento, tendo, para tanto, o professor como mediador. A interação dos alunos entre si é outro aspecto essencial nesse processo.

Segundo ALMEIDA (2002), quanto à postura do professor, o mesmo deve apresentar conteúdos de significação e relevância, os quais possibilitem ao aluno experiências válidas de formação e crescimento intelectual; deve tolerar, compreender, o papel de apoio da língua materna, dialógica; deve oferecer condições para aprendizagem subconsciente de conteúdos subsistemas lingüísticos, tais como pronomes e terminações verbais; deve respeitar a variação individual quanto a variáveis afetivas, tais como motivações, ansiedades, inibições, empatia com culturas dos povos que usam a língua-alvo, etc. Deve avaliar o desempenho do aluno em atividades e tarefas comunicativas mais do que aferir conhecimento gramatical sobre a língua-alvo.

Portanto o objetivo do Curso de Formação de Docentes em Nível Médio, é a formação de um sujeito crítico, capaz de interagir criticamente com o mundo a sua volta, o ensino-aprendizagem de LEM deverá ultrapassar as questões técnicas e instrumentais e se centrar na educação.

O professor de LEM deverá, acima de tudo, ser um educador, ensinar a seus alunos maneiras de construir significados, elaborar procedimentos interpretativos e construir sentidos do e no mundo, pois está na linguagem uma das possibilidades de se perceber, se entender e se construir a realidade, inserindo-o num contexto e uma situação concreta. É essencial que o aprendiz, ao entrar em contato com uma língua estrangeira, esteja inserido num contexto e numa situação concreta. Isso possibilitará ao aluno perceber que uma forma lingüística não é sempre idêntica, não possui um único significado e um único uso, mas é flexível e variável, podendo assumir diferentes acepções, dependendo do contexto em que aparece.

Ao interagir com outras culturas através da LEM, o aluno deverá ser capaz de perceber a língua como algo que constrói e é construído por uma determinada comunidade, constatar que língua e cultura são indissociáveis.

A função do professor de LEM será proporcionar subsídios para que seus alunos sejam capazes de atribuir e produzir significados na língua materna. O professor de LEM precisa estar consciente de que ensinar uma língua não é apenas ensinar estruturas consideradas fundamentais e, em sua prática de ensino, ir além das questões lingüísticas, incluindo questões culturais e extralingüísticas.

A análise das diferentes relações que ocorrem entre alunos-professor-saber e de diferentes variáveis didáticas presentes no processo ensino-aprendizagem é apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, como orientações didáticas. Não são receitas de "como ensinar", mas, fundamentalmente reflexões que possam orientar a ação do professor na criação de situações de aprendizagem.

Em cada área de conhecimento, as orientações didáticas permeiam as explicações sobre o ensinar e o aprender, sobre os blocos de conteúdo ou eixos temáticos, uma vez que a opção de seleção de conteúdos para uma situação de ensino-aprendizagem é também determinada pelo enfoque didático da área.

Como a LEM no Curso de Formação de Docentes em Nível Médio é orientada no sentido da formação integral do aluno, será, necessariamente, articulada com as demais disciplinas do currículo, objetivando relacionar os vários conhecimentos.

Outro objetivo importante para o aluno do Curso de Formação de Docentes na Modalidade Normal em Nível Médio é a preparação para o trabalho e para a continuidade nos estudos. Pois, se o aluno concluir o curso, como um sujeito capaz de interagir criticamente com o mundo a sua volta, ele estará também apto tanto para dar continuidade aos seus estudos como para enfrentar o mundo do trabalho.

Se o objetivo maior do ensino de LEM é preparar o aluno para que seja capaz de interferir criticamente na sociedade, deve-se planejar o trabalho, mas não defini-lo antecipadamente. É preciso, em primeiro lugar, descobrir quem é esse aluno, que conhecimento de língua possui, em que realidade está inserido, para então decidir de que maneira trabalhar. O professor deve ter sensibilidade suficiente para perceber qual é o procedimento mais adequado para cada realidade, ser capaz de perceber equívocos de encaminhamento metodológico e corrigi-los, se necessário.

## 5. AVALIAÇÃO

Avaliar implica conhecer como os conteúdos de Inglês são assimilados pelos estudantes a cada momento da escolaridade e reconhecer os limites e a flexibilidade, necessários para dar oportunidade à coexistência de distintos níveis de aprendizagem em um mesmo grupo de alunos. Para isso, o professor deve saber o que é adequado dentro de um campo largo de aprendizagem para cada nível escolar, ou seja, o que é relevante o aluno praticar e saber nessa disciplina.

Para se determinarem quais os conteúdos estruturantes de LEM é preciso que, primeiro se defina o que são conteúdos estruturantes: são conhecimentos de maior amplitude, conceitos que se constituem em partes importantes, fundamentais para a compreensão de uma disciplina. São entendidos como saberes mais amplos da disciplina e que podem ser desdobrados nos conteúdos que fazem parte de um corpo estruturado de conhecimentos constituídos e acumulados historicamente. Os conteúdos estruturantes não devem ser entendidos como isolados entre si, estanques e sem comunicação; são dimensões disciplinares da realidade e, como tal, cada um dialoga e relaciona-se continuamente com os outros.

Assumir a interação social como fundamento para o trabalho, é pensar o ensino aprendizagem de uma LEM como algo significativo para o aluno, algo que realmente dará da apresentação ao aluno de uma variedade de a entrar no universo da LEM e a interagir com ele.

O discurso é entendido como prática social, sob os seus vários gêneros, constituirá o eixo central do ensino de LEM. É o que vai possibilitar uma abordagem do discurso em sua totalidade e garantir a compreensão e expressão do aluno na LEM , são as quatro habilidades lingüísticas: leitura, escrita, fala, compreensão auditiva.

Além de ser útil para a verificação da aprendizagem dos alunos, a avaliação servirá, principalmente, para que o professor repense a sua metodologia e planeje as suas aulas de acordo com as necessidades de seus alunos. É através dela que é possível perceber quais são os conhecimentos – lingüísticos, discursivos, sócio-pragmáticos ou culturais - e as práticas – leitura, escrita ou oralidade - que ainda não

foram suficientemente trabalhados e que precisam ser abordados mais exaustivamente para garantir a efetiva interação do aluno com os discursos em língua estrangeira.

Para concluir, ressaltamos a importância do Livro Didático Público de Língua Estrangeira Moderna Inglês e Espanhol, que não esgota todas as necessidades, nem abrange todos os conteúdos de língua estrangeira, mas se constituirá como suporte e ponto de partida para professores e alunos.

## **CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO**

O aluno deve ser capaz de:

- Fixar a pronúncia do alfabeto através de jogos e brincadeiras.
- Fazer uma conversação através de um pequeno texto.
- Aprimorar a sua pronúncia com aulas de vídeo.
- Identificar numa música vocábulos do cotidiano.
- Reconhecer e identificar na letra de uma música algumas formas gramaticais do Inglês existentes nela.
- Registrar com facilidade palavras simples através de maquetes ou desenhos.
- Demonstrar compreensão de textos orais e escritos, por meio de retomada dos tópicos do texto.
- Ler de maneira independente, textos com os quais tenha construído familiaridade.
- Identificar num filme legendado a mensagem do filme e tentar escrever com frases em Inglês.
- Produzir pequenos cartazes e cartões com a orientação do professor.

Consideramos a avaliação como um processo e como tal tem um sentido dinâmico de crescimento, de progresso, no entanto, o ato avaliativo só se completa quando se tomam decisões a respeito da continuidade do progresso.

## **INSTRUMENTOS DE AVALIACAO**

Portanto a avaliação não pode ser uma “tarefa” perdida, sem ligação com o que se está efetivamente trabalhando com os alunos. Além disso, ela deve ser “contínua”, “cumulativa” e “permanente”.

Serão utilizados os seguintes instrumentos:

- Participação do aluno em classe;
- Testes orais e escritos;
- Provas Escritas, trabalhos e pesquisas;
- Expressão oral em diálogos e dramatização.

## **REGISTROS**

Todos os trabalhos, testes, participação, produtividade e desempenho dos alunos serão registrados através de notas no livro de chamada.

## **6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ANDREOTTI, V.; GIMENEZ, T. (orgs.). **Perspectivas educacionais e ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: Educat, 2005.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Ed. Pontes, 2002.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BOHN, H. I. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender: a necessidade de dê (re) construção de conceitos. In: LEFFA, V. **O professor de línguas estrangeiras. Construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2001

**BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996**.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação**

**Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira. **Brasília:**

CELANI, M. A. A. **Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens**. São Paulo: EDUC, 1997.

CORACINI, M. J. R. F. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995.

- CORACINI, M. J. R. F. **O caráter persuasivo da aula de leitura**. Trabalhos em lingüística aplicada. Campinas: Pontes, 1994.
- CORACINI, M. J. & BETOLDO, E. S. **O desejo da teoria e a contigência da prática**. Discursos sobre a e na Sala de Aula (língua materna e língua estrangeira). Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- MEIRELES, S.M. Língua estrangeira e autonomia. In: **Educar em revista**. Curitiba: UFPR, 2002.
- MOITA, L. L. P. da. **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MUSSALIM, F. ; BENTES, A B. **Introdução à Lingüística – domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- SCARAMUCCI, M. V. R. **O papel do léxico na compreensão em leituras em língua estrangeira**: o foco no produto e no processo. Campinas: UNICAMP, 1995. tese (Doutorado).
- VALE, D. R. do. **Relações anafóricas em perguntas de compreensão em leitura em língua estrangeira**. Uberlândia, 1998. Dissertação (Mestrado).
- VOLPI, M. T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua ação docente. In: LEFFA, V. **O professor de Línguas Estrangeiras. Construindo a Profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2001.



# FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO

## 1. APRESENTAÇÃO GERAL DA DISCIPLINA

O presente texto tem como principais objetivos propor reflexões e apontar sugestões ao tratamento pedagógico que deve merecer a disciplina *Fundamentos Históricos da Educação (FHE)*, no “Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal.”  
( Edmilson Lenardão)

A ementa da disciplina Fundamentos Históricos da Educação deve prever como primeiro tópico esta temática: o que é e para que serve a História e a História da Educação, refletindo sobre a relevância do conhecimento histórico e da disciplina na formação de professores. BLOCH (1997), LARROYO (1982) e BUFFA (1998) podem contribuir para subsidiar o trabalho com este conteúdo.

A disciplina “Fundamentos Históricos da Educação” tem como função levar o aluno – professor a compreensão das várias concepções de história e diferenciar História da Educação da Historiografia. Sendo que na Historiografia os fatos são mencionados na seqüência cronológica, sem que se entenda bem porque em determinado momento quem esteve em evidência foi um personagem da História e não outro, que forças ele estava representando, forças essas que nos permitiriam compreender qual a matriz básica daquele momento histórico. Dessa forma, a Historiografia tende a se resumir na apresentação de uma série de nomes, fatos e datas e o recurso para se reter esses dados teria que ser a memorização mecânica, uma vez que a compreensão da trama da História se perde.

Para que o aluno – professor compreenda o processo histórico da educação ele necessita ter presente as diferentes maneiras de pensar de cada época e saber por que e como estas surgiram. Precisam conhecer os aspectos de ordem econômica, política e social de cada época, pois estes são fundamentais para que possam entender as diferentes formas em que ocorreu a educação em cada época.

Através da História da Educação deve ficar explícito que a escola, em toda a sua história, não se posiciona de forma neutra aos interesses econômicos, políticos

dos diferentes grupos sociais. Ela não se enclausura em seus muros, mas reproduz modelos sociais vigentes.

O processo educativo pretende levar as gerações mais jovens a assimilar os usos, costumes, hábitos, idéias, crenças, ou seja, a forma de viver da sociedade em que vivem e como interpretá-la. A educação é um processo que vai desde a influência espontânea mais primitiva até aquela influência proposital exercida de acordo com os objetivos e ideais específicos determinantes socialmente em cada época. Houve sempre o objetivo de se formar o homem ideal, uma geração ideal, para o que todas as instituições educativas estiveram empenhadas.

Para que se mantenha coerência com os princípios norteadores da Proposta Curricular é preciso aprofundar a concepção dialética de história e sua utilização em estudos sobre o fenômeno educacional. Aqui, sugere-se os textos de PAULO NETTO (1998) e de RIBEIRO (1988). O primeiro autor, ao “reler” a teoria marxista da história e a correspondente metodologia afirma que:

Na investigação concreta - e esse é o problema da investigação, e é também o problema da investigação histórica - na investigação concreta, cabe o sujeito reproduzir racionalmente o objeto restituindo-lhe todas as suas (dele, o objeto) múltiplas determinações; não cabe a sujeito trazer uma imagem do objeto, mas é claro que isso só se sustenta na medida em que trabalhamos com a concepção clássica ocidental de verdade (p.58).

Esta citação argumenta a favor da inclusão na Ementa sugerida pelo DEP na Proposta Curricular, dos conteúdos “clássicos” da educação (greco-romanos especialmente). Tal inclusão é necessária para o entendimento de como o modelo “educacional” ocidental contemporâneo se manteve “fiel” a eixos originados naquelas sociedades. Eixos que serão “retomados” pela “Educação Humanística”, pela “Reforma” e “Contra-Reforma”. Do mesmo modo, o modelo social e educacional valorizado no medieval e contraposto pelo iluminismo estão diretamente relacionados às construções históricas iniciadas nas sociedades clássicas. Fugir desta “cronologia”, aligeira e enfraquece a compreensão da totalidade histórica, responsável pelo “modelo ocidental” de sociedade e educação.

Pelas mesmas razões a Educação do Período Feudal (cristã/ católica) merece maior atenção. A compreensão dos “rompimentos” históricos da “transição” do feudalismo ao capitalismo carecem dos conteúdos referentes aquele período.

Um dos conteúdos principais (senão o principal) para a compreensão do

modelo “ideal” contemporâneo de ser humano e de sociedade a ser perseguido pela educação, é o que trata desta “transição”.

Os valores liberais clássicos são gestados neste período. Compreender os determinantes históricos da gênese do pensamento liberal é fundamental para forjar a crítica consistente e a transformação destes mesmos valores. Neste momento histórico são fincadas as cunhas que marcarão as problemáticas educacionais posteriores expressas, dentre outras maneiras, na dicotomia: indivíduo x sociedade; autonomia x dependência; opressão x liberdade; essência x aparência; transformação x manutenção social; universalidade x contingência. CUNHA (1980) faz um resumo, que merece ser lido, a respeito dos princípios liberais subjacentes ao modelo social liberal.

A metodologia de ensino “comparada” parece ser a mais adequada a partir dos conteúdos do Século XVI. O entendimento da situação peculiar do Brasil e demais países da América Espanhola e Portuguesa no cenário da colonização europeia, em muito contribui para situar adequadamente a educação brasileira na Colônia, Império e Primeira República, principalmente.

O destaque à Educação Jesuítica é compreensível. Dentre outras razões, a seu favor, está o longo período (dois séculos) em que os jesuítas/contra-reformistas organizaram e efetivaram a educação “institucionalizada” do Brasil, montando até, uma grande rede física neste período (1549-1759). Dada a fragilidade das ações estatais no campo educacional, os “herdeiros” da educação jesuítica garantiram por muito tempo ainda a manutenção deste modelo pedagógico no Brasil.

Entretanto, dado a temática sugerida a seguir pela Ementa da Proposta Curricular, acredita-se que os temas, ou o tema, a ser tratado é o que aborda as pedagogias cunhadas de tradicional liberal e as pedagogias não-liberais.

A reflexão realizada por SAVIANI (1998) no livro “Escola e democracia” é fundamental. Do ponto de vista pedagógico (*O que ensinar? Como ensinar? Porque ensinar? Quando ensinar? A favor de quem ensinar?*) a história da educação brasileira explicita que as políticas educacionais (tanto da Rede Pública quanto da Rede Privada/Confessional) e debates acadêmicos estarão polarizados entre, de um lado, a perspectiva pedagógica conteudista/universalizante/coletiva, próxima semanticamente do que se convencionou nominar de “pedagogia tradicional”; de outro lado, a perspectiva formalista/individualizante. Ambas as redes de ensino vão “flutuar” por entre estas perspectivas que, ademais, resumem o debate educacional

da modernidade.

Mesmo ciente das fortes críticas que recaem sobre as posturas ditas “maniqueístas” ou bipolares, e sabedor da prevalência, nos dias atuais, das tendências pedagógicas ecléticas ou flexíveis defende-se que as reflexões pedagógicas girem em torno daquela dicotomia. Dito de outro modo, o conteúdo da disciplina FHE deverá priorizar o debate entre a Educação “Tradicional” e a Educação “Nova”: a explicitação dos contextos históricos; das respectivas correntes filosóficas e seus pressupostos; do pensamento pedagógico correspondente, suas principais características e a materialidade que alcançou no Brasil, passível de ser observada na análise da política educacional e dos programas escolares.

O conteúdo pertinente a estas “correntes” pedagógicas, suas vinculações às especificidades dos diferentes projetos das classes sociais no Brasil a partir dos anos 1930 é que deve ocupar, a parte final da disciplina FHE, no Curso de Formação de Docentes.

Este tema deverá favorecer a correlação entre os principais elementos do sistema capitalista brasileiro e os diferentes projetos político-pedagógicos de Estado. Aqui, o diálogo com a disciplina de Política Educacional deve ser acentuado.

Com certo grau de aprofundamento nestes conteúdos, as/os alunas/os se apropriarão da principal discussão que acompanha a História da Educação Brasileira e terão importante contribuição da disciplina FHE para compreenderem de modo mais substancial a realidade educacional brasileira e nela interferirem de modo efetivo.

As temáticas que perpassam a Educação Brasileira contemporânea devem ser abordadas, ainda que brevemente. Reflexões sobre as características do “capitalismo brasileiro” e as demandas que lança sobre o sistema escolar deverão ajudar as/os alunas/os a entenderem as diferentes perspectivas pedagógicas que têm influenciado as escolas. O próprio Curso Normal pode, neste caso, ser objeto de observação e análise.

Seria importante incorporar ao conteúdo da disciplina, sempre que possível, reflexões sobre a educação no Paraná. Tal inclusão, de um lado, pode revelar dificuldade de fontes (primárias e secundárias), e de outro, estimular o resgate da História da Educação Paranaense como constituída e constituinte da História da Educação Brasileira.

## **2. OBJETIVOS:**

### **2.1 Objetivo Geral:**

- Reconhecer algumas semelhanças e diferenças de outros tempos e outros espaços, nos seus aspectos sociais, econômicos, políticos, administrativos e culturais.
- Reconhecer algumas semelhanças, diferenças, mudanças e permanências no modo de vida de algumas populações, de outras épocas e lugares.

### **2.2 Objetivos Específicos:**

- Compreender e diferenciar Históriografia e História da Educação;
- Identificar as transformações ocorridas na educação em diferentes épocas;
- Analisar profundamente o papel que a educação desenvolveu socialmente em diferentes contextos sociais;
- Entender a evolução educativa juntamente com as suas transformações pedagógicas e estruturais em diferentes momentos;
- Aprofundar estudos sobre o desenvolvimento do processo educacional brasileiro em contexto histórico;
- Refletir sobre os problemas da educação visando construir melhores formas de atuação docente e discente na transmissão – assimilação – transformação do saber social elaborado.

## **3. CONTEÚDO ESTRUTURANTE**

- História da Educação: no mundo, no Brasil e no Paraná.

### **3.1. Conteúdos específicos:**

- Transição sobre o feudalismo e o capitalismo (Karl Marx).
- Conceitos sobre os jesuítas no tempo das missões.
- Conceitos de história e historiografia.

- História da Educação: recorte e metodologia.
- Educação Clássica: Grécia e Roma.
- Educação Medieval. Renascimento e Educação Humanista.
- Aspectos Educacionais da Reforma e da Contra-Reforma.
- Educação Brasileira no Período Colonial e Imperial: pedagogia “tradicional”.
- Primeira República e Educação no Brasil (1889-1930): transição da pedagogia tradicional à pedagogia “nova”.
- Educação no período de 1930 a 1982: liberalismo econômico, escolanovismo e tecnicismo.
- Pedagogias não-liberais no Brasil: características e expoentes.
- Educação Brasileira contemporânea: tendências neoliberais, pós-modernas versus materialismo histórico.

#### **4. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO**

A função do ensino da História da Educação deve dar conta de superar os desafios de desenvolver o senso crítico, rompendo com a valorização do saber, socializando a produção da ciência histórica, passando da reprodução do conhecimento à compreensão das formas de como este se produz, formando um homem político capaz de compreender a estrutura do mundo da produção onde ele se insere e nela interferir.

Serão privilegiadas as seguintes situações didáticas: propor questionamentos, fornecer novas informações e estimular a troca dos mesmos, promover trabalhos interdisciplinares, desenvolver atividades com diferentes fontes de informações, confrontando dados e abordagens, promover estudos e reflexões sobre os temas, solicitar estruturações, gráficos, linhas do tempo, murais, exposições, entre outros, que estimulem a criatividade expressiva, criticar, analisar e interpretar fontes documentários de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção.

## 5. AVALIAÇÃO

A avaliação possibilitará ao aluno a reelaboração da sua visão de mundo, segurando-lhe o questionamento.

Esta será contínua e qualitativa, utilizando-se de atividades diversas, avaliações descritivas, estruturações de textos, análise crítica de filmes, músicas, textos e provas individuais.

Ao elaborarmos uma proposta de avaliação, tomamos como princípio que a avaliação é um julgamento de valor que conduz a uma tomada de decisão. Neste sentido a avaliação terá função diagnóstica e formativa e será feita a partir de critérios como:

O aluno-professor demonstra que:

- sabe diferenciar História de História da Educação;
- situa-se quanto a educação em qualquer tempo, compreendendo as diferentes formas em que esta se processou em épocas e sociedades diferentes, seguindo este processo até os dias atuais;
- se localiza como sujeito dentro deste processo educacional ,que ele deve compreender amplamente.

Seguindo estes critérios o professor se disponibilizará de instrumentos avaliáveis, tais como: trabalhos individuais e coletivos, provas orais e escritas, seminários, atividades variadas onde o aluno – professor possa explicitar o seu conhecimento.

Cabe também, como medida avaliativa, levar em conta o desenvolvimento individual que ocorre no dia-a-dia, considerando os registros e as produções do aluno – professor, onde este demonstre a compreensão que está obtendo em referência aos conteúdos trabalhados.

Quando o professor dispõe de informações suficientes para qualificar com segurança a aprendizagem alcançada, pode qualificar o rendimento do educando e nortear sua própria prática.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. **História da Filosofia**, 5. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1991.

ANDERSON, P. **Passagens da antiguidade ao feudalismo**. Biblioteca das Ciências do Homem, Edições Afrontamento, 1996.

ANNEQUIN, J. (org). **Formas de exploração do trabalho e relações sociais na antiguidade clássica**. Lisboa: Ed. Estampa, 1978.

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BARROS, J. D. B. **O campo da história: especialidades e abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BENJAMIM, W. et al. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

BLOCH, M. **Introdução à História**. 1. ed. Revista, aumentada e criticada por Étienne Bloch. s/l. Publicações Europa-América, 1997.

BOTTOMORE, T. **Introdução à Sociologia**, LTC, 1987.

BOURDIEU, P. A. **Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BUFFA, E. **Contribuição da História para o enfrentamento dos problemas educacionais contemporâneos**. Em aberto. v. 9, n.º 47, p. 13-19, jul./set. 1990.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

COMENIO, **Didática Magna**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1997.

CUNHA, L. A. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CURY, C. J. **Educação e Contradição**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FALCON, F. J. C. **Iluminismo**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1994.

FLORENZANO M. B. **O mundo antigo: economia e sociedade**. São Paulo, Brasiliense, 1994.

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1986.

GHIRALDELLI, J. P. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Atualidades Pedagógicas, Nacional, 1980.

GHIRALDELLI, J. P. **O que é Pedagogia**. 6. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

GHIRALDELLI, J. P. **Educação e Movimento Operário**. São Paulo: Cortez, 1987.

HAUBERT, M. **Índios e Jesuítas no tempo das missões**. Trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Companhia das Letras: Círculo do Livro, 1990.



LARROYO, F. **História peral da pedagogia**. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

LIBÂNIO, J. C. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

LOPES, E. T. **Perspectivas Históricas da Educação**. São Paulo, Ática, 1995. UFRJ, 1999.

LUZURIAGA, L. **História da Educação e a Pedagogia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo, Cortez, 1999.

MONROE, P. **História da Educação**. São Paulo: Nacional, 1988.

PAIVA, J. M. de. **Colonização e catequese: 1549-1600**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

PAULO NETTO, J. Relendo a teoria marxista da história. In: SAVIANI, Dermeval et al (orgs.) **História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Editora Autores Associados: Histedbr, 1998.

PONCE, A. **Educação e Luta de Classes**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1981.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

RIBEIRO, M. S. **Introdução à História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978. (p. 29-46).

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1991.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 1980.

SAVIANI, D. et al (orgs.) **História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Editora Autores Associados, 1998.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 33 ed. Revista. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Rev. ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, T. T. da (org.). **Teoria educacional crítica em tempos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.\_

SUCHODOLSKI, B. **A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas**: pedagogia da essência e pedagogia da existência. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

XAVIER, M. E. S P.; RIBEIRO, M. L. S.; NORONHA, M. O. **História da Educação**: a escola no Brasil. São Paulo:FTD, 1994.

ZIZEK, S. **Um mapa da Ideologia**. (org) Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 1996.

# FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO

## 1. APRESENTAÇÃO GERAL DA DISCIPLINA

A importância do estudo da Filosofia da Educação na formação do educador reside na necessidade de desenvolver uma reflexão consistente e aprofundada sobre as bases filosóficas que fundamentam a concepção de existência humana, de consciência e de linguagem e, em última análise, de conhecimento e de educação. Caso contrário, o educador em formação se torna refém das teorias sobre cognição, ensino-aprendizagem e papel do professor que contrariam os pressupostos proclamados de uma educação que se propõe comprometida com as determinações do ser social, pois são contaminadas com idéias filosóficas que professam a individualidade destituída de história e inserção na sociedade.

Assim, coerentemente com a *Proposta de Organização Curricular do Curso Normal*, pautada nos pressupostos do “trabalho como princípio educativo, a práxis como princípio curricular e o direito da criança à escola de qualidade social” (SILVA, 2003), os conteúdos da disciplina são direcionados pela reflexão sobre os fundamentos filosóficos que fornecem as bases da concepção histórica e social da existência humana.

A escolha desta matriz como norteadora da reflexão filosófica, que se pretende desenvolver na disciplina, traz algumas implicações no tratamento dos seus conteúdos. Em primeiro lugar, é imprescindível privilegiar o debate entre o materialismo e o idealismo, enquanto concepções de mundo que perpassaram a história do pensamento humano, ainda que comportando mudanças nas suas formulações, em diferentes momentos. Em seguida, faz-se necessário elucidar a concepção de educação com base nas categorias de totalidade; de historicidade e da dialética, capaz de tomar a educação como fenômeno humano em movimento, determinado pelas relações sociais de cada momento histórico. E, por último, a inserção do educador no debate que permeia a sociedade atual demanda desenvolver a reflexão filosófica sobre as questões: científica, ético-política, ambiental e estético-cultural que impactam sua formação.

Os homens desde sua origem, distinguem-se dos animais por produzirem os meios necessários à sua existência. Enquanto os animais se relacionam com a natureza de forma instintiva, adaptando-se a ela, os homens se apropriam dos recursos naturais, criando os meios necessários à sua transformação, a fim de atender suas necessidades. Trata-se do processo denominado de trabalho, que se realiza através de ações planejadas sobre a natureza, subordinando-a aos seus interesses.

A especialização da mão significa a ferramenta; e a ferramenta significa a tarefa especificamente humana, a reação transformadora do homem sobre a natureza, sobre a produção. Também os animais, entendidos num sentido limitado, possuem ferramentas; mas apenas como membro do seu corpo: a formiga, a abelha, o castor. Há também animais que produzem, mas sua influencia produtiva sobre a natureza circundante é igual a zero. Unicamente o homem conseguiu imprimir seu selo sobre a natureza, não só trasladando plantas e animais, mas também modificando o aspecto, o clima de seu lugar de habitação; e até transformando plantas e animais em tão elevado grau que as conseqüências de sua atividade só poderão desaparecer com a morte da esfera terrestre. (ENGELS, 2000: p.25).

Ao produzir seus próprios meios de existência, o homem produz a si mesmo, distinguindo-se cada vez mais do mundo natural pela capacidade de interferir na realidade através do trabalho social, construindo, assim, a história da humanidade.

A produção da existência humana, além de ser um ato intencional, não é realizada pelo homem enquanto ser individual, mas ocorre no interior do grupo ao qual pertence, com a cooperação de vários indivíduos, estabelecendo-se como relação social. Conforme as atividades de trabalho se tornaram mais complexas, exigindo auxílio mútuo entre os semelhantes, os homens desenvolveram a linguagem, que possibilitou a organização da atividade prática do grupo e a sistematização, preservação e transmissão das experiências e conhecimentos adquiridos ao longo da história realizada.

Paralelamente à produção da linguagem o planejamento das ações a serem realizadas e de seus objetivos fez surgir à necessidade das operações no âmbito do pensamento, entendida como produção da consciência. Segundo Marx e Engels (1996: p.43), “a linguagem nasce, como a consciência, da carência, da necessidade de intercâmbio com outros homens”. A consciência que, inicialmente se limitava a prever racionalmente a ação, desenvolve-se significativamente na mesma proporção em que há o aumento da população e, conseqüentemente, as necessidades se

tornam mais complexas, desenvolvendo forças produtivas e determinando formas de organização social. Os homens passam a pensar sobre sua ação, teorizar a sua prática, produzindo, assim, crenças, valores e o conhecimento.

Ao produzir-se historicamente, no interior da sociedade, o homem produz a educação, pois educar é um fenômeno próprio de sua existência como ser social. Com isso, podemos afirmar que todo o processo de produção da existência humana é permeado pela educação. O homem ao relacionar-se direta e indiretamente com a natureza e com a sociedade à qual pertence, em um movimento contínuo e dinâmico, apropria-se dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente, transforma-os em novos conhecimentos, que serão incorporados e transformados por gerações futuras. Nesse sentido, a educação se mostra presente em todos os momentos da vida e nas relações que os homens estabelecem entre si.

Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2003: p.23).

Fundada a concepção de existência humana, de produção da consciência, de conhecimento e de educação no princípio histórico-social, podemos refletir sobre como se efetiva a prática pedagógica norteada sob essa perspectiva.

A realidade humana é uma realidade prático-teórica, ou seja, não há nada no mundo humano que não tenha uma existência prática e, ao mesmo tempo, teórica. Portanto, podemos afirmar que os homens produzem os elementos da realidade, ao mesmo tempo, que os conceituam. :

Assim, não existe nenhum conceito sem o dado real que o justifique, da mesma forma que não existe nenhum dado real sobre o qual o homem não tenha elaborado algum conceito. Por exemplo, ao dominar o uso do fogo, o homem passa se relacionar com o fogo não apenas de forma prática (assando, aquecendo-se etc.), mas também de forma teórica (nominando-o, falando sobre ele, refletindo sobre suas possibilidades de uso, registrando-o na forma de desenho, escrita, etc.) (KLEIN e CAVAZOTTI, 1993: p.334).

A importância de refletirmos sobre essa relação, é que no âmbito da prática pedagógica, enquanto uma prática social, como todas as demais, a forma como

pensamos a realidade pode determinar as nossas ações educativas. Assim, tomando como referência a reflexão de Klein e Cavazotti (1993), Klein (2000), podemos traçar algumas considerações sobre as matrizes filosóficas do idealismo e do materialismo e as tendências teórico-metodológicas, que orientam as práticas pedagógicas presentes na educação sistemática.

Assim, se para o idealismo a realidade existente é manifestação do pensamento, no âmbito da origem da inteligência humana supõe esta perspectiva que o elemento determinante da consciência é a herança genética. Ora, se a capacidade cognitiva é um traço hereditário, conseqüentemente, a educação e o ensino não tem papel primordial na produção ou desenvolvimento dessa capacidade, que se apresenta espontaneamente em decorrência da maturidade do psiquismo. Em razão disto, pode-se supor que *aprender é assimilar informações*, sendo função da escola e do professor fornecer à consciência um conjunto de dados, cuja compreensão decorre do desenvolvimento natural da capacidade do raciocínio. Do ponto de vista da prática pedagógica, o método de ensino-aprendizagem é centrado, portanto, na memorização de dados, e os conteúdos do ensino, transmitidos na forma de definições, regras e fórmulas dadas à memorização.

Numa perspectiva comportamentalista, pautada pelo materialismo vulgar que acentua a objetividade do mundo real, o fator determinante do desenvolvimento dos processos psíquicos são os estímulos recebidos do meio. Nesta perspectiva a consciência não é inata, mas decorre da influência do ambiente, tendo a educação o objetivo de provocar mudanças de comportamento no aprendiz. A função do professor é organizar bons programas de estímulo-e-resposta para a aquisição pelo aluno de comportamentos desejáveis e rejeição dos indesejáveis. A metodologia de ensino é baseada nos exercícios estruturais, pois se apóia na idéia fundamental de que a prática pedagógica se processa sempre com base em modelos que deverão ser repetidos passivamente pelo aluno.

Numa perspectiva construtivista piagetiana, admite-se que a consciência não é inata. Entretanto, diferentemente da teoria comportamentalista, afirma-se que o desenvolvimento cognitivo se realiza na forma de estruturas cada vez mais complexas que resultam de uma construção subjetiva, isto é, do próprio sujeito, num processo de coordenação das ações. Em outras palavras, ao realizar a equilibração progressiva de suas ações, o indivíduo constrói seu próprio intelecto. Neste caso,

como o desenvolvimento resulta de um processo subjetivo, a prática pedagógica deverá cuidar de não atuar diretamente sobre o aluno, respeitando seu processo próprio de cognição. A função do professor limita-se a proporcionar ao aluno encontros com o objeto de conhecimento para que ele mesmo construa suas próprias conclusões.

Numa perspectiva materialista histórica, pautada nos conceitos de formação da consciência e da linguagem, segundo Vygotsky e demais autores da escola soviética de psicologia, parte-se do pressuposto de que a consciência e o conhecimento são produções históricas e sociais. Assim, a consciência não pode ser tomada como uma capacidade inata, nem é resultado de uma simples relação estímulo-resposta, nem construção subjetiva, mas uma produção da sociedade. Da mesma forma, o conhecimento, sendo a expressão de uma dada realidade social, não pode ser nem uma elaboração subjetiva, nem um dado objetivo tomado na sua pura materialidade, mas uma relação social.

Nesta perspectiva a origem dos objetos humanos está assentada na forma como os homens se relacionam entre si, de modo que a decifração do significado desses objetos não poderá realizar-se plenamente sem a compreensão das práticas sociais que lhe dão sentido. O fator determinante da produção da consciência são as condições histórico-sociais, ou seja, a forma como os homens estão, naquele momento histórico, produzindo sua existência real. Nesta perspectiva, o conhecimento se dá pela inserção do aluno nas práticas sociais que definem os objetos de conhecimento próprios desta sociedade, e neste caso, a experiência cotidiana, acaba sendo, na verdade o grande mestre.

Entretanto, a função da escola não perde sua importância, considerando-se que nosso cotidiano não contempla todas as práticas que o conjunto da sociedade produz, pelas seguintes razões, conforme, explica Klein (2000: p 15). Em primeiro lugar, algumas práticas são realizadas no cotidiano de uma forma não compreensível espontaneamente. Portanto, cabe à escola e ao professor a transmissão dessas práticas de forma sistematizada e intencional (diferentemente da forma assistemática e espontânea do cotidiano). Por outro lado, os homens estão divididos em inúmeras atividades práticas específicas, embora sociais, porque de alguma forma ligadas ou dependentes de outras práticas. Dessas atividades práticas específicas decorrem conhecimentos específicos que, embora produzidos numa teia de relações sociais, são de imediato elaborados e apropriados por aqueles sujeitos

que participam diretamente das atividades práticas; mas não são imediatamente socializados, pois precisam ser elaborados em forma de teoria e disponibilizados para o conjunto da sociedade. As expressões teóricas constituem conceitos formais, científicos, de caráter universal e sua apropriação pelos sujeitos demanda um determinado tipo de reflexão, o qual comporta a reconstrução de processos cuja compreensão requer um conjunto de referências que estão além da atividade prática do indivíduo.

Disto decorre a sistematização do conhecimento em conceitos formais de caráter universal; o processo de ensino como instrumento de divulgação desse conhecimento; a importância da aquisição de tais conhecimentos pelos cidadãos de modo geral; a condição para o processo civilizador na medida em que permitem ao cidadão o exercício das decisões e ações; a necessidade organizar processos sistematizados de transmissão desse conceitos; a função da escola, enquanto instância organizada pela sociedade como especificamente destinada à transmissão do conhecimento científico; a importância de que sua aquisição se realize desde a mais tenra idade, para que o cidadão possa usufruir as possibilidades que lhe são oferecidas pelo domínio do conhecimento mais amplo.

A concepção de conhecimento e de educação que se funda no referencial teórico-metodológico do materialismo científico se debruça sobre a escola para analisá-la na sua historicidade, ou seja, busca compreender sua emergência e desenvolvimento no interior da totalidade mais ampla que a institui: a sociedade capitalista. Portanto, propõe-se, assim, apreendê-la no movimento de mudanças que realiza como manifestação das diferentes determinações do processo produtivo do capital e na produção da sua própria organização pedagógica.

Assim, do ponto de vista do método, partimos da categoria mais geral da escola, a organização pedagógica, e buscamos suas determinações mais simples, que se realizam em âmbitos específicos, como nos ensina Marx no método da economia política:

(...) através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos determinações as mais simples. Chegados a esse ponto, teríamos que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população [o ponto de partida], mas desta vez não com uma representação caótica de um todo, porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas (1996: p.39).



Dentre os elementos constitutivos da existência concreta da escola, destaca-se o conhecimento sistematizado que ocupa lugar central na sua organização e, ao mesmo tempo, estabelece íntima relação com os demais elementos. O conteúdo ministrado se articula com o processo didático de sua transmissão-apropriação e com os recursos tecnológicos de ensino disponíveis. O ensino-aprendizagem se realiza na relação entre trabalho docente e discente, nas condições socialmente oferecidas.

Outro enfoque que nos permite compreender a escola é a categoria da dialética que nos possibilita apreender as contradições que se operam no processo de desenvolvimento do capital, cujo movimento de produção é ao mesmo tempo atingido pelas crises de sua reprodução. Mao Tsé-tung, explica didaticamente a importância da apreensão das contradições que estão na base dos fenômenos sociais:

Na sociedade, as mudanças devem-se principalmente ao desenvolvimento das contradições que existem no seu seio, isto é, a contradição entre as forças produtivas e as relações de produção, a contradição entre as classes e a contradição entre o novo e o velho; é o desenvolvimento dessas contradições que faz avançar a sociedade e determina a substituição da velha sociedade por uma nova (1999: p. 43).

Uma terceira e importante categoria do materialismo histórico, que ilumina a reflexão, é a historicidade.

Esta concepção da história consiste, pois, em expor o processo real de produção, partindo da produção material da vida imediata; e em conceber a forma de intercâmbio conectada a este modo de produção e por ele engendrada (ou seja, a sociedade civil em suas diferentes fases) como fundamento de toda a história, apresentando-a em sua ação enquanto Estado e explicando a partir dela o conjunto dos diversos produtos teóricos e formas da consciência - religião, filosofia, moral, etc. - assim, com em seguir seu processo de nascimento a partir desses produtos; o que permite, então, naturalmente expor a coisa em sua totalidade (e também, por isso mesmo, examinar a ação recíproca entre estes diferentes aspectos) (MARX, 1996: p. 55).

A complexidade crescente da realidade e do conhecimento socialmente necessário demanda a inserção do educador no debate que permeia a sociedade atual, desenvolvendo uma reflexão filosófica sobre questões científicas, éticas-políticas, ambientais e estético-culturais que impactam sua formação. Vejamos que

conhecimentos cada uma delas contempla, segundo proposição de Klein (2000: p.57).

a) A reflexão científica demanda abordar todos os conhecimentos que permitem a compreensão dos processos da natureza e da sociedade.

O desenvolvimento de uma formação científica do educador objetiva superar conceitos de senso-comum, conceitos dogmáticos (pautados pelo princípio da autoridade), idéias obscurantistas por meio da apropriação das conquistas mais avançadas da ciência e do método (que lhe é próprio) como forma de se instrumentalizar para enfrentar os problemas e situações da vida social de maneira eficaz e autônoma.

b) A reflexão ético-política se assenta no pressuposto de que a sociedade, além dos bens materiais, também produz valores morais e espirituais, inerentes às formas de relação humana.

Os valores produzidos na sociedade muitas vezes se afastam do objetivo de sociabilidade, contribuindo para a desagregação social. É o caso do individualismo, consumismo, corrupção que caracterizam as relações ditadas pela lógica perversa da fase atual de reprodução capitalista, capaz de transformar todos os âmbitos da vida social em mercadoria.

Como assinala Klein (2000: p.58) “é importante destacar que essas idéias, por força de sua presença constante, acabam tornando-se *naturais* e se impondo como *legítimas*”. Portanto, a reflexão ético-política demanda desmistificá-las com base em princípios que reafirmam as idéias de igualdade, de solidariedade e de cooperação na perspectiva da transformação social, superadora das relações de classe, determinantes da exploração entre os homens.

Cumprir levar em conta, também, a importância do papel que a mídia desempenha na formação da consciência ético-política, difundindo valores, idéias e comportamentos muitas vezes contrários aos legítimos interesses do conjunto da população.

Também, é relevante assinalar a veiculação entre os próprios educadores de conceitos pretensamente democráticos, que desacreditam o papel formador da geração adulta em relação às crianças e aos jovens. Esvaziam, também, a função da escola e do professor, ao criticar qualquer ação mais direcionada e afirmar a necessidade de uma liberdade absoluta para que os educandos definam seus interesses e comportamentos.

Nesse contexto, reafirma-se a importância de revitalizar a função social da escola na formação ético-política dos aprendizes por meio da definição dos valores morais e ético-políticos construtivos de uma sociedade verdadeiramente humana e da promoção de uma prática pedagógica que os realize de forma coerente.

c) A reflexão ambiental extrapola as questões sobre a natureza, abrangendo a sociedade humana, pois esta é parte integrante do meio ambiente. Por um lado, a exploração indiscriminada dos recursos naturais traz conseqüências para o meio ambiente, como: empobrecimento do solo, escassez de água, alterações climáticas, etc. (Moraes, Adimari e Garcia, *apud* KLEIN, 2003, p.59).

Este desequilíbrio, por sua vez, afeta a vida humana, pois, segundo Silva (1998: p.0) O meio ambiente é o lugar onde se dá uma série de processos sociais, com diversas funções e formas espaciais, e que cuja distribuição espacial constitui a organização urbana.

Esclarece, ainda, a autora:

No processo de organização do espaço o homem criou práticas espaciais, ou seja, um conjunto de ações que se desenvolvem diretamente sobre o espaço, modificando-o, preservando ou conservando em todo ou em parte, em suas interações e formas espaciais. Estas práticas envolvem padrões culturais, étnicos ou religiosos de cada sociedade; assim como técnicas que se dispõem em cada época, e que acabam por configurar de diversas formas a natureza e a organização espacial, e contribuem assim para viabilizar diversos projetos que objetivam a gestão do território, através de administração e do controle da organização espacial e sua existência e reprodução.

Portanto, os ambientes urbanos, ao comportarem os problemas decorrentes das relações sociais de exploração inerentes ao modo de produção capitalista, que visa o lucro como fator determinante, tornam cada vez mais difícil a sobrevivência sob a forma humana.

Assim, o questionamento sobre as questões ambientais comporta superar conceitos equivocados e preconceitos em relação à realidade social e natural, demandando contemplar conhecimentos de diversos campos, capacitando os sujeitos para assumir comportamentos responsáveis na busca de qualidade da vida coletiva.

d) A reflexão estético-cultural requer revelar que, em conseqüência da sociedade de classes em que vivemos, a distinção entre cultura popular e cultura erudita onde a elaboração cultural, ocultando o fato de que é o conjunto dos homens dessa sociedade que produz as condições efetivas de ambas. Segundo Klein:

Ocorre que as condições de elaboração, aperfeiçoamento e divulgação dos produtos culturais, embora sendo devida ao conjunto da sociedade, são apropriadas pela classe dominante, quer enquanto condições de produção, quer enquanto produto e por ela distribuídas segundo seus interesses, na forma de mercadoria ((2000: p. 61)).

Por outro lado, a limitação das condições de produção da classe proletária faz com que se desenvolva preconceito em relação às manifestações culturais que legitimamente representam essa população.

A dualidade em relação à cultura dita erudita e popular também se verifica na exaltação de uma em detrimento da outra.

A superação dessas limitações requer que se reconheça o caráter social da cultura, seja ela erudita ou popular, contendo ambas, necessariamente, elementos singulares e universais. Portanto, faz-se necessário resgatar as especificidades históricas contidas na memória e nas tradições dos distintos grupos sociais. Ao mesmo tempo, objetiva-se buscar a universalização da produção mais avançada, a interlocução entre padrões culturais distintos, bem como o acesso aos bens efetivamente de qualidade.

Por fim, para concluir a reflexão sobre as questões sociais que impactam a formação do educador, cabe lembrar que a prática pedagógica, ela própria, é condição de produção de novos conhecimentos. O exercício docente, na medida em que se configura como trabalho humano de intervenção na realidade, constitui *locus* de produção de conhecimento sobre o processo pedagógico, sendo capaz de revelar novos elementos, condições e propriedades que lhe são pertinentes.

## **2. OBJETIVOS:**

### **2.1 Objetivo Geral:**

Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas artes e em outras produções culturais

- Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal – biográfico; o entorno sócio político, histórico cultural; o horizonte da sociedade científico – tecnológica.

## **2.2 Objetivos Específicos:**

.

- Ler textos filosóficos de modo significativo.
- Ler de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros.
- Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo.
- Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes.

.

## **3. CONTEÚDOS:**

### **3.1 Conteúdos Estruturantes:**

Pensar filosoficamente o ser social, a produção do conhecimento e a educação fundados no princípio histórico-social.

- Introdução à Filosofia da Educação norteada pela reflexão com base nas categorias de totalidade, historicidade e dialética.
- Introdução à Filosofia da Educação norteada pela reflexão com base nas categorias de totalidade, historicidade e dialética.
- Principais pensadores da Filosofia da Educação moderna e contemporânea:
  - Locke(1632-1704) e o papel da experiência na produção do conhecimento.
  - Comenius(1592-1670) e Herbart ( 1776 - 1841): a expressão pedagógica de uma visão essencialista do homem.
  - Rousseau ( 1712-1831): oposição à pedagogia da essência.
  - Pestalozzi(1749-1827) e Decroly(1871-1932): pedagogias centradas no desenvolvimento da criança.
  - Dewey ( 1859-1952: o pragmatismo.
  - Marx e Gramsci: a concepção histórico-crítica da educação.

### **3.2 Conteúdos Específicos:**

- O problema socrático (maiêutica, ironia, o diálogo, o problema da filosofia, o embate com os sofistas).
- A educação e a cidade (e a comunidade).
- O problema do conhecimento. República de Platão – a “alegoria da caverna”.
- A representação do Estado (guardiões, guerreiros, trabalhadores).
- O sentido da *paidéia*.
- A razão educativa – natureza, dimensão epistemológica (relação entre o filosófico e a cidade).
- Educação como pensamento do tempo.
- Aristóteles – pedagogia política aplicada tanto a criança quanto ao adulto.
- Cidade e a construção da ética e da virtude (pública e privada), relacionadas à educação.
- Os humanistas e a educação.
- A educação da razão pela razão (Descartes).
- O conhecimento como ousadia – Kant e os inimigos da razão.
- Educação e cidadania Rousseau (Emílio).
- A descoberta da infância e a formação do cidadão republicano.
- A tensão da relação educativa entre liberdade e autoridade.
- Ciência, saber humano e ação – o positivismo e as ideias socialistas.
- Os socialistas utópicos e a educação – modificação antropológica, educação, sociedade, educação e política.
- O século das crianças, das mulheres, das massas e da técnica – transformações educativas no Brasil do séc. XX.
- Influência de John Dewey – análise do Manifesto dos Pioneiros: concepção filosófico-educacional e sua importância.
- Fanatismo, intolerância, ignorância, autoridade da razão, tradição.
- As correntes filosóficas educacionais da educação brasileira.
- Educação, ciência e tecnologia.
- Relações entre educação, trabalho e desemprego estrutural.
- A dimensão política da educação no séc. XXI.
- O professor como pesquisador e intelectual.

#### **4. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO**

Através da mediação do professor o aluno deve apropriar para si o conhecimento, estabelecendo uma série de pequenas relações entre as muitas e diferentes partes do conteúdo relacionando-se o conteúdo com o contexto social.

É na sala de aula que o professor, por meio de suas ações, deve criar condições para a atividade de análise e das demais operações mentais do aluno, necessárias para a realização do processo de aprendizagem. Após, professor e aluno seguem juntos numa ação interativa na qual o professor, como mediador, apresenta o conteúdo científico ao educando, enquanto este vai aos poucos tornando seu o novo objeto de conhecimento.

Segundo GASPARIN (2004) isto “constitui essencialmente a mediação pedagógica através da qual se realiza o processo de internalização,. Este processo consiste na reconstrução interna, subjetiva, psicológica, de uma operação externa, social (...) Nesta ação, o educando reconstrói, para si, com o auxílio do professor como mediador social, o que é comum para todo o grupo.”

Para se construir a práxis, ou seja, estabelecer a ponte entre a teoria e prática, a escola a escola deve propiciar oportunidades concretas para que o aluno identifique as relações existentes entre os conteúdos do ensino e as situações de aprendizagem com os muitos contextos da vida social e pessoal.

Através da disciplina de Fundamentos Filosóficos da Educação o professor deve proporcionar ao educando domínio do saber filosófico acumulado na história da humanidade e uma reflexão sobre os problemas que perpassam sua própria existência. Para tanto entendemos que se faz necessário abordar os grandes temas da filosofia numa perspectiva histórica, primeiro compreendendo os temas em seu tempo para posteriormente contextualizá-lo.

Buscar-se-á, através de atividades de pesquisa, debates e aulas expositivas com a utilização de variados recursos, como internet, livros de pesquisas, apostilas, filmes, TV multimídia, entre outros, garantir o domínio conceitual e criar um espaço de experiência filosófica, espaço de provocação do pensamento original, da busca, da compreensão, da elaboração de novos conceitos.

É fundamental considerar o trabalho filosófico de forma articulada com as demais disciplinas das áreas de ciências humanas e naturais e linguagem, observando-se:

- Análise e interpretação de textos, observando a argumentação e contradições, partindo de textos mais simples (notícias de jornais) para mais densos (posicionamentos filosóficos);

- Escolha de autores, por temas afins, com divisão de diferentes equipes, estudo confecção de painéis e exposição das sínteses, comparando posicionamentos dos autores;

- Produção de textos com formulação de questões e objeções;

- Análise de temas da atualidade sob os enfoques da filosofia (ética, moral, valores,

Entende-se que o trabalho do professor é o de propor problematizações, leituras filosóficas e análise de textos, tomando o cuidado de não interferir na construção da autonomia do pensamento do educando.

## **5. AVALIAÇÃO**

Nenhuma avaliação pode ocorrer sem critérios previamente definidos. Estes devem ser do conhecimento de todos os alunos. São critérios fundamentais, entre outros: organização e clareza na apresentação dos resultados da aprendizagem, correção, articulação das partes, seqüência lógica, rigor na argumentação, criatividade.

As modalidades escolhidas de avaliação devem possibilitar ao aluno que reelabore e expresse os conteúdos aprendidos, enfatizando todas as dimensões que foram explicitadas.

A avaliação é considerada, nesse sentido, como um processo e como tal tem um sentido dinâmico de crescimento, de progresso. Tomando sempre decisões a respeito da continuidade do processo.

O ato avaliativo não é um ato isolado, mas faz parte do conjunto das atividades docentes, que precisam ser coerentes entre si.

Portanto, a função da avaliação como prática emancipadora é diagnóstica,



permanente e contínua, como meio de obter informações necessárias sobre o desenvolvimento da prática pedagógica para a intervenção e reformulação desta prática e dos processos de aprendizagem. Essa avaliação pressupõe tomada de decisão.

Considerando que a avaliação contínua é um processo contínuo e dinâmico durante o processo aprendizagem, a avaliação dos alunos será desenvolvida através da elaboração de trabalhos individuais e em grupos, leituras complementares, provas dissertativas e realização de seminários, debates, discussões, e reflexões.

Em todos os momentos o aluno toma conhecimento dos resultados de sua aprendizagem e organiza-se para as mudanças necessárias.

### **5.1 Critérios de Avaliação**

No processo avaliativo será observado se o aluno:

- Demonstra consciência crítica, capaz de respostas adequadas sobre a realidade.
- Interpreta textos de modo significativo.
- Debate defende suas opiniões conscientemente e interage.
- Articula diferentes conteúdos e modos discursivos, com base na explicação da realidade.

### **5.2 Instrumentos de Avaliação:**

Trabalhos escritos, apresentações individuais e grupais, provas. que serão transformados em notas bimestrais.

## **6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ABDALA, B. L. **Cidadania e educação: rumo a uma prática significativa.** Campinas: Papirus, 1999.

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea.** Campinas: Autores

Associados, 2001.

ARANHA, M.I.; MARTINS, M.H.P. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 2000.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

CAVAZOTTI, M. A. **Reflexão filosófica sobre o ser social, a produção do conhecimento e a educação fundada no princípio histórico-social**. Faxinal do Céu, 2005.

CERIZARA, B. **Rousseau a educação na infância**. São Paulo: Scipione, 1990. CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2003.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia. O discurso competente e outras falas**. São Paulo: Cortez, 1997.

CHAUÍ, M. **Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

AVIS, P.J e HERSH, R. **O sonho de Descartes**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1989.

GARDNER, J. **O mundo de Sofia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KLEIN, L. R. **Proposta político-pedagógica para o Ensino Fundamental**. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2000.

KLEIN, L. R.; CAVAZOTTI, M.A. Considerações sobre elementos teórico-metodológicos, a propósito de uma proposta de currículo básico. **Cadernos Pedagógicos e Culturais**. Niterói, vol.1, set./dez. 1992.

KONDER, L. **Filosofia e educação**. De Sócrates a Habermas. São Paulo: Forma e Ação, 2006.

LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico de filosofia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LOCONTE, W. **John Dewey**. São Paulo: Editor Ícone, 2000.

LUCHESE, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C.; PASSOS, E. S. **Introdução à filosofia**: aprendendo a pensar. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LURIA, A.R. O problema da linguagem e da consciência. In: **Pensamento e**

**linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

MANACORDA, M. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1989.

MANACORDA, M. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MAO T. **Sobre a prática e sobre a contradição**. São Paulo: Expressão Popular, 1999.

MARCONDES, D. **Café philo**. Rio de Janeiro: Editor Jorge Zahar, 1998.

MARX, K. **Para a crítica da economia política (1857)**. São Paulo: Abril Cultural, 1996.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

MATOS, O. **Discretas esperanças**. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2006.

MEZSAROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: /boitempo, 2005.

MORANDI, F. **Filosofia da educação**. São Paulo: Editora EDUSC, 2002.

NETO, V. A. **Foucault e a educação**. Minas Gerais: Editora Autêntica, 2003.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre emancipação intelectual. Belo Horizonte: autêntica, 2004.

REBOUL, O. **Filosofia da educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez Editora ROUSSEAU.

J. J. Emílio ou da educação. Rio de Janeiro: Bertrand, 1992.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica e política**. São Paulo: Cortez Editora, 1980.

SEVARINO, A. J. **Filosofia da educação**. Construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.

SCHWARTZMAN, S. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SUCHODOLSKI, B. A. **Escola e democracia**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SUCHODOLSKI, B. A. **Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas**. Lisboa: Livros Horizontes, 1984.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

# FUNDAMENTOS SOCIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO

## 1. APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA

Para que servem os fundamentos sociológicos da educação? Qual sua função na formação de professores para a educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental? Em que sentido se insere na proposta geral do curso? O quê e como ensinar nessa disciplina “sociologia da educação”? E aí cabe a pergunta: quais são os fundamentos sociológicos da educação?

São perguntas pertinentes a todos os envolvidos com a formação de professores. São perguntas que precisam ser respondidas aos alunos, mas que eles só irão compreender no final do curso, ou, ainda quando estiverem atuando como profissionais; ou, quem sabe se prosseguirem os estudos em nível superior. Mas, o fato é que precisamos enfrentar essas questões e, se possível, coletivamente como o faremos nessa teleconferência. O objetivo é problematizar, debater ou ainda alimentar o debate nas escolas.

O sociólogo francês Christian Baudelot, tentando responder às questões semelhantes às citadas, propôs que a Sociologia da Educação servisse para instrumentalizar os professores com *mapas* que os ajudassem a traçar seus itinerários, veja o que ele diz:

No fundo o trabalho do sociólogo da educação se assemelha ao trabalho de um cartógrafo. Levantar o mapa escolar, proceder ao levantamento topográfico do terreno e do relevo, representar uma escala precisa os principais maciços da paisagem escolar, medir os caudais dos rios, ter os mapas em dia, eis aqui em que o sociólogo da educação pode ajudar o professor. Pode ajudá-lo a orientar-se na “floresta” escolar. Ajudá-lo a orientar-se e não guiá-lo. Caberá aos professores depois traçar, com o mapa na mão, seus próprios itinerários em função de suas opções e da natureza do terreno em que se encontram. (Baudelot, 1991)

A sociologia da educação comporia o arsenal teórico que ajudaria os professores a se orientarem, juntamente com as outras disciplinas, mas que deveria oferecer aos futuros professores instrumentos para olhar a sociedade e a escola, as

crianças, as famílias, a sua prática docente e o contexto macro social e político.

Pensa-se que os olhares dos alunos (futuros professores) deverão ser alterados pelos “óculos” das teorias sociais. Seus olhares deverão se desprender das imagens já construídas sobre a escola, os professores, os pobres, os ricos, as igrejas, as religiões, a cidade, os bairros, as favelas, a violência, os políticos, a política, os movimentos sociais, os conflitos, as desigualdades, entre outros.

O que significa alterar os olhares dos nossos alunos? Significa doutriná-los em nossas convicções ideológicas, religiosas, políticas? Significa dizer para eles que tudo o que eles pensam é senso comum, não serve para o exercício da profissão? Significa afirmar-se com um discurso moralista ou revolucionário?

Certamente, que não. Mesmo que a neutralidade não exista na elaboração dos programas da disciplina e das aulas, um certo rigor é necessário. Como dizia Max Weber, sociólogo alemão, o professor não pode usar a docência para panfletar, para defender suas posições ideológicas, partidárias, religiosas, etc. Como homem público sim, poderá e deverá fazê-lo, mas como professor deve ter um rigor científico que lhe permita oferecer aos alunos o acúmulo de conhecimento da disciplina. Marx também advertia que a caracterização de uma teoria como representando o ponto de vista de uma classe determinada não significava, necessariamente, que fosse uma visão sem valor científico. Por isso, Marx, em sua obra, estudou e discutiu com o que havia de mais sofisticado na Filosofia e na Economia dos séculos XVIII e XIX .

O ensino dos Fundamentos Sociológicos da Educação, muitas vezes, foi direcionado como um mecanismo de inculcação de valores, sejam conservadores, no antigo curso Normal, em que imperava o positivismo; sejam progressistas, muito comum nos anos de 1980, no Brasil, devido à ansiedade dos professores em romper com o autoritarismo do regime militar, passavam a fazer discursos em favor das mudanças, ora mais democráticas, ora mais socialistas-revolucionárias.

Ainda hoje, encontramos justificativas para o ensino de sociologia geral nas escolas, tais como: “essa disciplina deverá ajudar o aluno a entender seus direitos e deveres, muita mais seus deveres já que não se comportam adequadamente”; “a sociologia deverá ajudar na disciplina dos alunos, no controle da violência, etc”; “essa disciplina deverá dar mais civismo para os jovens”, e assim por diante.

Levar aos alunos o acúmulo de reflexões ou o *estado da arte* da disciplina não é uma tarefa fácil, porque exigirá recortes, escolhas, delimitações de conteúdos, de teorias, e parafraseando Weber, aqui pode-se ser parcial. Até porque o tempo

das aulas, o número de aulas por semana, por mês e por ano exige que selecione-se o que considera-se o melhor desse “acúmulo”. Bem, uma vez feita a escolha, a seleção e as divisões dos conteúdos, deve-se cuidar para serem “neutros”, fiéis à ciência, ou como diria Marx, serem comprometidos com a busca da *essência* superando as visões que tem-se sobre a *aparência* da vida social.

O fato de se estar comprometidos com uma classe social, no caso, a classe trabalhadora, exige ainda mais rigor científico. É o contrário do que propalam algumas versões vulgares de pedagogias liberais, do ensino por competências, do “aprender a aprender”, em que os pobres deverão ter um ensino mais leve, mais palatável, simplificado e resumido no imediato das experiências cotidianas, normalmente tratadas de forma sincrônica (sem história).

Com esses princípios poderemos enriquecer os olhares dos alunos, futuros professores.

Em que sentido os Fundamentos Sociológicos inserem-se na proposta geral do curso atual de formação de docentes? O que e como ensinar Sociologia da Educação?

Em primeiro lugar, compreender o lugar dessa disciplina na proposta geral do curso. Lembrando, então, que o currículo tem o trabalho como princípio educativo, a práxis como princípio curricular e o direito da criança ao atendimento escolar.

A sociologia da educação deverá ajudar os alunos a perceberem as determinações sociais da sua prática profissional, da configuração do sistema educacional no país, da sua inserção na estrutura de classes do capitalismo, do significado da educação no capitalismo, entre outros. Ou, como diria Baudelot, a sociologia da educação deverá fornecer os *mapas* para orientação dos futuros professores, *mapas* que permitam estabelecer itinerários nas escolas e nos centros de educação infantil.

Nesse sentido, a disciplina uma existência histórica que coincide com a historicidade da educação nas sociedades modernas e que deve ser compreendida dessa forma, como um instrumento científico que altera os olhares e, conseqüentemente, a prática pela *práxis* educativa. Práxis, porque não nega, não escamoteia seu sentido político, de transformação. A disciplina, como todo o currículo, intenta transformar os alunos no sentido de um educador comprometido com o direito sagrado das crianças ao atendimento escolar de qualidade. Ser

comprometido com esse direito pressupõe a compreensão da sociedade capitalista, dividida em classes sociais. Pressupõe a compreensão da gênese das relações sociais no país, as formações e os modos de vida no Brasil em suas manifestações culturais, a escola em relação às religiões, aos sem-terra, aos latifundiários, aos negros, aos portadores de necessidades especiais, às mulheres, aos índios, aos filhos de trabalhadores, aos filhos da pequena burguesia, da burguesia, da classe de renda média, entre outros.

Em segundo lugar, estabelecer algumas diretrizes para o ensino da disciplina de acordo com o seu papel no contexto geral do currículo.

Tomando a ementa dos Fundamentos Sociológicos da Educação e a bibliografia sugerida no documento da Proposta Curricular de 2003, vamos relembrar:

- A educação na perspectiva sociológica e antropológica.
- As teorias clássicas e contemporâneas sobre a sociedade e a educação.
- Estudos socioantropológicos sobre educação e escola no Brasil (urbano e rural).
  - Concepções de criança/infância como construção histórica e social.
  - A Infância no Brasil (urbano e rural)
  - A educação no Campo.
  - Experiências das escolas rurais, do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra e das ONGs voltadas para a educação dos Trabalhadores Temporários do Campo, dos Jovens e Adultos, entre outras.

Cada um desses itens enseja uma longa bibliografia e inúmeros conteúdos e teorias. Pode-se olhar para essa ementa e para sua bibliografia e perguntar se está coerente com os pressupostos do currículo, se está coerente com a carga horária, com a idade e o estágio dos alunos do ensino médio e do curso subsequente, enfim podemos fazer inúmeros questionamentos e avaliações. E é oportuno que se faça nesse momento.

#### Diretrizes Para Os Fundamentos Sociológicos Da Educação

1. Buscar a coerência com a proposta geral, portanto, na definição das atividades lembrar que a disciplina está na segunda série e, que o eixo temático da prática de formação é “Pluralidade Cultural, as diversidades, as desigualdades e a .

educação” (pág. 41).

Esse eixo está proposto para aglutinar as diferentes disciplinas nas atividades de estágio. Assim, ao elaborar o programa anual/semestral, a professora responsável pela sociologia da educação deverá conversar com as demais professoras, no caso, as responsáveis pelas disciplinas: Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil, Concepções Norteadoras da Educação Especial, Trabalho Pedagógico da Educação Infantil, Organização do Trabalho Pedagógico e Estágio Supervisionado .

2. Participar do esforço coletivo de instrumentalização didática da pedagogia histórico-crítica, esforçando-se para organizar os conteúdos e as atividades de ensino-aprendizagem a partir desses pressupostos. Assim, os programas deverão refletir essa concepção de educação.

3. Associar os pressupostos da sociologia crítica de Florestan Fernandes e da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani e outros.

Compreendemos por sociologia crítica o respeito à tradição teórica clássica, portanto, ao ensinar sociologia, as diferentes teorias devem ser acionadas, mas não como uma história das idéias sociológicas. Elas devem servir para iluminarmos fenômenos sociais que não são inteligíveis num primeiro momento. Dessa forma, após “testar” várias teorias pode-se criticá-las e indicar aquelas mais ou menos adequadas para determinados fenômenos. Assim, ao estudar educação vamos colocá-la sob o holofote de várias “luzes”- teorias, mas, dependendo do contexto histórico, determinadas luzes/teorias iluminarão melhor os fenômenos educativos. Florestan Fernandes, na fase mais madura, “optou” pelo materialismo histórico, pois concordou com Marx, que outras teorias sofisticadas tinham um limite: estavam aprisionadas pelo horizonte burguês.

Concluindo, sugire-se que os pressupostos de ensino dos Fundamentos Sociológicos da Educação sejam a sociologia crítica de Florestan Fernandes e a pedagogia Histórico-crítica de Dermeval Saviani (e outros).

No caso dos itens sobre educação no campo e experiências de educação dos movimentos sociais, especialmente do movimento dos sem-terra, podemos pensar em estudos de caso, ou alguma estratégia que envolva educadores do movimento dos sem-terra com palestras e seminários nas escolas. De qualquer maneira, esses itens ficaram meio deslocados no conjunto da ementa, muito específicos; outros tópicos mais próximos das escolas formais poderiam contemplar



a ementa. Mas, isso pode ficar para pensarmos, debatermos e enviarmos à SEED nossas sugestões.

Quando pensamos a educação na perspectiva sociológica e antropológica, estamos refletindo sobre processos de socialização orientados pelo conjunto de códigos e práticas sociais desenvolvidas em sistemas simbólicos, sistemas culturais, ou seja, em dimensões das sociedades que organizam os processos de reprodução dos valores, da moral, das regras, dos costumes, dos modos de vidas considerados “normais”.

Os antropólogos, sobretudo, nos estudos etnográficos levantaram inúmeras formações sociais, com seus modos de vidas e de produção, em que determinados indivíduos se responsabilizavam pela educação dos mais jovens, das crianças. Carlos Brandão, no livro *O que é Educação*, da Editora Brasiliense, traz a carta de um índio americano escrita em resposta ao convite do governo americano para educar os jovens de sua tribo. A resposta é negativa, pois o cacique avaliava infrutífera essa educação, uma vez que os jovens retornariam sem saber caçar, resistir ao frio, guerrear, orar, dançar, enfim não teriam identificações com essa sociedade. Esse episódio inspira toda a reflexão de Brandão sobre a construção das identidades através da educação, mostrando que cada sociedade criará formas de educar que garantam a reprodução de indivíduos identificados com os valores e práticas sociais hegemônicos. A educação depende da cultura dos povos. Essa é a mensagem primária das ciências sociais.

A diferença da sociologia em relação à filosofia, afirma Durkheim é que a sociologia deve identificar como é a educação nas diferentes sociedades ao longo dos tempos. Durkheim a vê como um fato social, uma coisa, que existe externamente ao indivíduo e se impõe a ele de modo irresistível. A filosofia se ocupa de pensar como a educação deveria ser e propõe modelos de homem, sociedade e de educação, portanto. Nesse sentido, a sociologia tende a “incomodar” porque sempre está buscando desnaturalizar o que parece natural. Até bem pouco tempo, a maioria dos nossos costumes eram vistos como algo natural, com existência mágica. O iluminismo traz a razão para a história e propaga que tudo é criação dos homens. Quando Giambattista Vico, no século XVIII, afirmou que o homem é sujeito da história, provocou uma revolução em termos da compreensão dos fenômenos sociais.

Então, quando nossas alunas chegam no curso de formação para docentes

pode ser que considerem “naturais” uma variedade de rituais, normas, formas de ensinar, avaliar e promover. As frases do tipo: “sempre foi assim e sempre será”; “porque alterar algo se sempre funcionou assim”; “porque desmistificar nossos próprios costumes?”.

Assim, a sociologia da educação nos revela que as mulheres se ocupam, primordialmente, da educação dos filhos e, mais tarde, dos filhos dos outros nas escolas em função de uma construção sócio-cultural patriarcal e não em função do instinto natural de ser mãe. O próprio instinto para maternidade é, hoje, analisado como uma “invenção” social e não só como um instinto puramente biológico.

A idéia durkheiminiana de que a *consciência coletiva* se impõe ao indivíduo não é de toda descartável, como faz a crítica do funcionalismo. As sociedades criam as religiões, a moral e o direito que são homogeneizados e internalizados nos processos de socialização, sobretudo nos processos educativos implícitos nos ambientes sociais e explícitos em ambientes especializados nas artes de ensinar, doutrinar e domesticar.

As diferentes teorias sociológicas pensam a escola e o sistema de ensino a partir de projetos sócio-educativos coerentes com seus pressupostos. Dessa forma, a sociologia que se inspirou em Durkheim, destacou a educação escolar como fator essencial do equilíbrio, da harmonia e do progresso da sociedade capitalista. No Brasil, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho defendiam arduamente a organização de uma educação republicana, laica, moderna, capaz de contribuir com a industrialização e democratização do país. Nos anos de 1930, esses intelectuais produziram estudos e elaboraram propostas para a escola e para constituição de um sistema de ensino público.

É comum na sociologia da educação essa postura “militante” do cientista, ou seja, ao mesmo tempo que analisa a educação, engaja-se em movimentos de defesa de suas propostas sócio-educativas.

Max Weber não produziu muitos estudos específicos sobre a educação e a escola se comparado com o que produziu Durkheim. Entretanto, nos seus estudos sobre racionalização, desencantamento, burocratização do Estado e das empresas, formação dos quadros para as burocracias, problematizou sobre os rumos da educação racional e burocratizada das sociedades modernas. Em textos sobre a universidade, comparou o modelo alemão e o americano, destacando o quanto o modelo americano caminhava para uma *pedagogia do treinamento*, para uma

educação em que os princípios administrativos se sobrepujam aos princípios pedagógicos. Destacou que a burocratização estava ensejando uma escola baseada na *pedagogia do treinamento*, centrada na busca pelos títulos, na euforia pela qualificação cartorial. Diferente da formação dos mandarins chineses, os letrados chineses que se formavam na *pedagogia do cultivo*, centrada no conhecimento clássico, em literatura e artes.

Weber era “pessimista” com esses processos de racionalização porque aprisionava os indivíduos em processos técnicos sofisticados, mas com o fim em si mesmos. Com o tempo os esquemas racionais, como as burocracias, passavam a ter autonomia relativa em relação às necessidades sociais, tornando-se máquinas centradas em sua própria reprodução. As escolas e os processos pedagógicos também passaram pela racionalização/ irracionalização.

Quando ouvimos, de todos os lados, a exigência de uma adoção de currículos regulares e exames especiais, a razão disso é, decerto, não uma ‘sede de educação’ surgida subitamente, mas o desejo de restringir a oferta dessas posições e sua monopolização pelos donos dos títulos educacionais. Hoje, o ‘exame’ é o meio universal desse monopólio e, portanto, os exames avançam irresistivelmente.(p.279). Como a educação necessária à aquisição do título exige despesas consideráveis e um período de espera de remuneração plena, essa luta significa um recuo para o talento (carisma) em favor da riqueza, pois os custos ‘intelectuais’ dos certificados de educação são sempre baixos, e com o crescente volume desses certificados os custos intelectuais não aumentam, mas decrescem. (Weber, p.279, grifos meus)”

Nos anos de 1920 a 1940, surge outro sociólogo na Alemanha, de origem Húngara, K. Mannhein (1893-1947) que se dedicou a estudar a educação. Fugindo ao pessimismo weberiano, propõe que a sociologia sirva de embasamento teórico para educadores e educandos no objetivo de compreenderem a situação educacional moderna. Concordava com Weber que a educação escolar moderna levou a um declínio da formação do homem integral, porém, a democratização da educação arejou as relações sociais, permitindo a criação de personalidades mais racionais e mais democráticas. Se os Estados convocassem intelectuais para organizarem e planejarem detalhadamente os serviços sociais, entre eles a educação, a racionalização se efetivaria em favor do desenvolvimento da democracia, da paz e da prosperidade. A educação seria uma *técnica de planejamento social*. De certa forma, os países que tiveram um Estado de Bem-estar

social, baseados na social-democracia, implementaram esses princípios.

Nos anos de 1950, no Brasil, Florestan Fernandes, foi muito influenciado por essa visão de Mannheim, acho até que isso, foi umas das razões que o impulsionou a se engajar na luta, nas campanhas em defesa da escola pública, andando pelo Brasil a debater meios de implantarmos essa educação. Seus textos desse período são explicitamente inspirados em Mannheim.

Quais são os limites dessa teorias tão sérias e sofisticadas?

Como diria Marx, talvez o aprisionamento no horizonte burguês. Eu diria que pensam a educação sem enfrentar a condição essencial da estrutura da sociedade capitalista. Vários limites da educação escolar nas sociedades modernas estão precipuamente ligados às desigualdades econômicas e sociais produzidas pelas relações de produção baseadas na acumulação e apropriação privada dos bens materiais e espirituais.

K. Marx (1818-1883) não pode ser rotulado como sociólogo, pois, não foi sua preocupação o estabelecimento dessa ciência. É um pensador completo, podemos afirmar que é um cientista social e produziu no século XIX uma teoria fantástica, que marcou as ciências sociais e muitas outras áreas que, mais tarde, beberam na fonte do materialismo-histórico. O que pensou sobre educação o fez no interior de sua análise sobre a alienação dos trabalhadores no processo de produção, ou seja, o trabalho na sociedade capitalista torna o homem um ser unilateral, que não pode desenvolver suas potencialidades intelectuais, de criador, de pensador. Nesse sentido, perde a possibilidade de se realizar como ser histórico, fica bitolado em tarefas repetitivas, na teia complexa do cotidiano de sobrevivência difícil, enfim, passa a vida se debatendo com o trabalho para outro e a sobrevivência material, a busca do alimento, da moradia e da reprodução enquanto ser humano vivo.

A educação no capitalismo é marcada pelas classes sociais, é dividida. A burguesia terá seus métodos e espaços educacionais e aos trabalhadores será ofertada uma educação parcial de disciplinamento para as fábricas. No tempo de Marx, o trabalho infantil estava sendo regulamentado, e uma das idéias era a de que as fábricas oferecessem a educação profissionalizante. Marx defendia a educação nas fábricas. Entretanto, indicou a educação politécnica como uma forma de superar a unilateralidade dos trabalhadores. Não desenvolveu muito sobre esse tema, que foi retomado por Gramsci e sociólogos, filósofos, pedagogos contemporâneos.

Gramsci, socialista e filósofo marxista, viveu na Itália, grande parte de sua juventude na prisão de Mussolini. Essa realidade condicionou sua produção intelectual. Por viver no país católico, sede do Vaticano, e ter morado no sul da Itália, mais rural e “atrasada” pôde perceber o quanto seria complicado o estabelecimento de uma sociedade comunista, pois os homens estavam sendo socializados com essas ideologias religiosas e semi-feudais.

Pensa a educação como uma esfera de constituição de hegemonia e contra-hegemonia. Seria importante que os socialista se dedicassem a pensar a educação do homem socialista, superando a visão de classes predominante. Daí propõe a Escola Unitária, acima das diferenças entre as classes. O trabalho como princípio educativo e o esforço para superação do pensamento do senso comum/folclórico. Essa visão de educação influenciou e influencia até hoje a sociologia da educação e as ciências sociais voltadas para a educação de modo geral. M. Apple, Henri Giroux, Saviani, Frigotto, Kuenzer e a própria elaboração dos currículos para o ensino médio e profissionalizante no Paraná.

O eixo crítico da educação e da sociedade capitalista dedicou-se nos anos de 1960 a 1980 a estudar os condicionantes macro sociais e políticos dos sistemas educacionais. A educação é colocada como uma instância de reprodução social, das desigualdades sociais, como reprodução da ideologia dominante (Althusser) e a escola como Aparelho Ideológico do Estado. Bourdieu e Passeron demonstraram a formas de violência simbólicas nas pedagogias dominantes no sistema de ensino francês. Violência porque exercida de forma implícita nos comportamentos dos professores, nos processos de avaliação dos alunos das classes populares.

Na Alemanha, nos EUA e no Brasil inúmeros pensadores destacaram a relação intrínseca e necessária entre a divisão do trabalho, a escola e a preparação da força de trabalho para as empresas capitalista. Claus Offe, sociólogo alemão destacou como o sistema de ensino alemão estava organizado para produzir mão-de-obra para as empresas e para os serviços. Carnoy, Bowles e Gintis fizeram o mesmo nos EUA, destacando que as escolas americanas não estavam interessadas em formar trabalhadores que dominassem os atributos cognitivos, mas sim os atributos de personalidade e de comportamento adequados às exigências dos mercados, das empresas e dos administradores de recursos humanos. No Brasil, vários estudos, nos anos de 1970 e 1980 demonstraram esse processo no Brasil, Lucíola Machado, Frigotto, Kuenzer, Cunha, Freitag, entre outros.

Infelizmente, a popularização e vulgarização dos resultados desses estudos passou uma mensagem “pessimista” do papel da escola e da educação, deixando muitos professores desanimados com a sua função. Estudar sociologia da educação nos levava a saber que nós reproduzimos as desigualdades, somos responsáveis pela violência simbólica e pela disseminação da ideologia burguesa, reproduzimos uma educação técnica comportamental, enfim somos uns verdadeiros “agentes do mal”.

Talvez, por isso, muitos pesquisadores perceberam que deveriam se ocupar de estudar mais a escola em si, os processos pedagógicos locais, os fenômenos de sucesso nas classes populares e de fracasso nas classes burguesas; como o fracasso escolar é produzido e como pode ser superado, enfim, inspirados nos métodos antropológicos, na etnografia e nos estudo de caso, sociólogos da educação se voltam para os aspectos micro sociais, do espaço genuíno da escola tomada como um “mundo” autônomo.

Essa vertente traz a tona a possibilidade de transformação nas relações escolares, relacionando escola-família, escola-criança, escola-comunidade, escola-pais, escola-professores, escola-juventude, e assim por diante.

As críticas são no sentido de que esses estudos correm o risco de perder os aspectos macro sociais determinantes, e não raro, muitos estudos, sobretudo, os americanos, ingleses e brasileiros, caem nessa armadilha.

Entretanto, estudos sérios como de Paul Willis, que fez um estudo etnográfico sobre a educação de filhos de trabalhadores na Inglaterra, apreendem os aspectos mais específicos, micro sociais articulados aos condicionantes macro sociais. Esse desafio é o mais instigante na sociologia da educação. O estudo de Acácia Kuenzer sobre a pedagogia da fábrica, em que analisa o trabalho na VOLVO, também dá conta dos aspectos específicos, micro sociais articulados aos determinantes do capitalismo.

Há muita produção de pesquisas e teorias sobre a educação moderna e, certamente, não daremos conta aqui nessa fala e nas aulas no curso de formação docentes aí nas escolas. Entretanto, pode-se pensar em quadros explicativos e através de aproximações com a realidade, num primeiro momento de forma mais despretensiosa, levar as alunas a se interessarem pelos fundamentos sociológicos da educação.

Propondo pesquisas, no nível de um objeto comum, ainda não científico,

mas que serve como passo didático na aprendizagem de olhar a realidade de forma sistemática. Ao longo do curso, as alunas poderão ir formulando objetos científicos, já tratados pelas teorias, mas inicialmente precisamos ter paciência, apresentando o que for possível, mas o que é essencial para a formulação dos mapas que orientarão o trabalho das professoras nas escolas.

Os demais itens da ementa poderão ser inseridos no conjunto de debates até mesmo dessa primeira fase de aproximação com os fundamentos teóricos e deverão compor as atividades de práticas de ensino em conjunto com as outras disciplinas.

Concepções de criança/infância como construção histórica e social. A Infância no Brasil (urbano e rural).

### **A educação no Campo.**

Experiências das escolas rurais, do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra e das ONGs voltadas para a educação dos Trabalhadores Temporários do Campo, dos Jovens e Adultos, entre outras.

As experiências das escolas rurais e do Movimento dos Sem Terra poderão ser estudos de casos, em que as alunas irão a campo procurar materiais junto aos próprios movimentos, cartilhas, documentos, textos, etc. A Escola Florestan Fernandes do MST pode ser pesquisada, verificando sua proposta educativa, como funciona, porque esse nome Florestan Fernandes e assim por diante.

## **2. OBJETIVOS:**

### **2.1. Objetivos gerais:**

- Compreender a emergência dos temas que hoje ocupam o cenário das manifestações sociais, tais como os de ordem ética, religiosa, racial, sexual, ecológica, que exige uma discussão sobre a diversidade cultural e o papel da educação neste contexto.
- Apreender da tradição autoritária da sociedade brasileira, visando à construção de noções sobre as relações sociais e políticas das decorrentes. Tal condição pode

contribuir para que o aluno aprenda as diferenças entre as varias formas de hierarquização das relações sociais existentes na mesma.

- Ampliar as possibilidades de exercício da cidadania a partir do conhecimento sobre a construção histórica dos direitos e deveres dos cidadãos, tendo em vista a construção de noções de sociedade política, sociedade civil, direitos individuais e coletivos, legitimidade, representação, participação e poder.

### **2.3 Objetivos Especificos:**

Para atingir tal desempenho é necessário:

- Desenvolver o pensamento sociológico e compreender a sociologia (dentre as demais ciências) como construção, histórica e socialmente determinada.
- Compreender a totalidade social como expressão de simultaneidade e complexidade dos fenômenos sociais percebendo o processo de globalização, direitos e respectivos deveres do cidadão como parte de uma construção social.
- Estabelecer relações entre o conhecimento teórico e as praticas sociais.
- Elaborar hipótese sobre as praticas sociais, exercitando analise, interpretações, sínteses, servindo-se para tanto dos conhecimentos sociológicos para compreender a ação educacional.
- Exercitar relacionar praticas sociais com contexto educacional.
- Identificar funções desenvolvidas pelo Estado e funções cobradas ao Estado analisá-las, compará-las.
- Analisar fenômenos da mídia servindo-se de conhecimentos sociológicos para compreender o papel da escola no contexto educacional.

### **3. Conteúdos Estruturantes**

Educação em diferentes formações sociais:

- Educação na teoria de Durkeim;
- Educação na teoria de Karl Marx;
- Educação na teoria de Weber;



- Educação na teoria de Gramsci;
- Educação na teoria de Florestan Fernandes.

### **3. 1 Conteúdos Específicos:**

1. O que é educação e o que é sociologia? A educação como um fenômeno que é estudado pelas ciências sociais, especialmente pela sociologia. Os diferentes olhares sobre a educação.

1.1 O que é a Sociologia?

1.2 A sociologia e seus agentes

1.3 A sociologia da Educação.

1.4 Os pensadores

3. Educação em diferentes formações sociais. Os primeiros grandes sociólogos e a Educação como tema e objeto de estudo.

3.1 As teorias sociológicas e a Educação. Educação na teoria de Durkheim, Karl Marx, Webber, Gramsci e Florestan Fernandes.

4. Educação e a industrialização. Relação entre saber e poder. Educação dentro e fora da escola. Teorias sobre a educação escolar e a desigualdade social. Bordieu: educação e reprodução cultural. Escola no Brasil.

4.1 A ideologia e sua relação com a Educação.

4.2 A Sociologia da educação no Brasil.

4.3 A Formação da sociedade brasileira economia agrário-exportadora e economia industrial

4.4 A sociologia dos anos 1970 aos dias atuais

4.5 Paradigma do conflito – Bordieu, Passeron, Althusser, Bowles e Gintis e Florestan Fernandes

5. A educação como fato social, com as características de coerção, exterioridades e generalidade. Indivíduo e consciência coletiva.

6. A educação em diferentes formações sociais. Gênero e educação. Desigualdade de acesso à educação. Educação escolar e exclusão social.

6.1 O trabalho da mulher.

6.2 A mulher e o acesso à educação escolar, ao direito de votar...

6.3 O acesso dos membros da sociedade ao conhecimento escolar

6.4 Vivemos numa sociedade letrada

6.5 Os conhecimentos são acessíveis a todos os membros da sociedade?

6.6 Seria possível uma sociedade sem escolas?

7.. Educação como fator essencial e constitutivo do equilíbrio da sociedade. A educação como técnica de planejamento e desenvolvimento da democracia.

Crítica a essa visão teórica

7.1 Pedagogia da Libertação – Paulo Freire

7.2 O valor da ação e o Valor do exemplo

## **4. Encaminhamento Metodológico**

Através da mediação do professor o aluno deve apropriar para si o conhecimento, estabelecendo uma série de pequenas relações entre as muitas e diferentes partes do conteúdo relacionando-se o conteúdo com o contexto social.

É na sala de aula que o professor, por meio de suas ações, deve criar condições para a atividade de análise e das demais operações mentais do aluno, necessárias para a realização do processo de aprendizagem. Após, professor e aluno seguem juntos numa ação interativa na qual o professor, como mediador, apresenta o conteúdo científico ao educando, enquanto este vai aos poucos tornando seu o novo objeto de conhecimento.

Segundo GASPARIN (2004) isto “constitui essencialmente a mediação pedagógica através da qual se realiza o processo de internalização,. Este processo consiste na reconstrução interna, subjetiva, psicológica, de uma operação externa, social (...) Nesta ação, o educando reconstrói, para si, com o auxílio do professor como mediador social, o que é comum para todo o grupo.”

Para se construir a práxis, ou seja, estabelecer a ponte entre a teoria e prática, a escola a escola deve propiciar oportunidades concretas para que o aluno identifique as relações existentes entre os conteúdos do ensino e as situações de aprendizagem com os muitos contextos da vida social e pessoal.

Para o desenvolvimento da disciplina de Fundamentos Sociológicos da Educação serão utilizadas, além das técnicas convencionais de ensino (apresentações simples, apresentação cruzada em duplas, tempestade cerebral,

aulas expositivas, etc) as novas tecnologias, representadas pelo uso do computador, da internet e da informática como um todo (jogos de empresa, estudos de caso, dramatizações) e as técnicas que colocam os alunos em contato direto com situações reais como: estágios, excursões, aulas práticas, visitas a locais como escolas indígenas e do campo e regulares, empresas, fórum, etc. Além de discussões, debates, leituras, aula expositivo-dialogada, trabalhos individuais e em grupo, com elaboração de sínteses integradoras.

Estas técnicas serão trabalhadas numa perspectiva de mediação pedagógica, porque ambas são processos ativos que possibilitam o contato entre o conteúdo e os alunos na realização da aprendizagem sendo um excelente meio para verificar a concordância ou a divergência entre a teoria e a prática.

## **6. AVALIAÇÃO**

Nenhuma avaliação pode ocorrer sem critérios previamente definidos. Estes devem ser do conhecimento de todos os alunos. São critérios fundamentais, entre outros: organização e clareza na apresentação dos resultados da aprendizagem, correção, articulação das partes, seqüência lógica, rigor na argumentação, criatividade.

As modalidades escolhidas de avaliação devem possibilitar ao aluno que reelabore e expresse os conteúdos aprendidos, enfatizando todas as dimensões que foram explicitadas.

A avaliação é considerada, nesse sentido, como um processo e como tal tem um sentido dinâmico de crescimento, de progresso. Tomando sempre decisões a respeito da continuidade do processo.

O ato avaliativo não é um ato isolado, mas faz parte do conjunto das atividades docentes, que precisam ser coerentes entre si. A avaliação, no Curso Normal deste estabelecimento de ensino está centrada na tendência pedagógica progressista que direciona a prática escolar no planejamento e na execução.

Portanto, a função da avaliação como prática emancipadora é diagnóstica, permanente e contínua, como meio de obter informações necessárias sobre o desenvolvimento da prática pedagógica para a intervenção e reformulação desta

prática e dos processos de aprendizagem. Essa avaliação pressupõe tomada de decisão

Considerando que a avaliação contínua é um processo contínuo e dinâmico durante o processo aprendizagem, a avaliação dos alunos será desenvolvida através da elaboração de trabalhos individuais e em grupos, leituras complementares, provas dissertativas e realização de seminários, debates, discussões, e reflexões, provas, pesquisas, pela oralidade com que o educando explicita sua opinião, relatório das análises de filme.

Em todos os momentos o aluno toma conhecimento dos resultados de sua aprendizagem e organiza-se para as mudanças necessárias.

## **CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO**

- Conhece a história do homem e da educação num contexto amplo para que possa tornar-se crítico e conhecedor das lutas de classes sociais
- Diferencia as diferentes maneiras dos grandes pensadores explicitarem as tendências presentes na sociedade, na educação.
- Respeita as diferenças e percebendo as especificidades nas demandas sociais e políticas, voltadas para as políticas públicas tendo como primordial a educação

## **6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALTHUSSER, L. **Sobre a Reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1999.

ÁRIES, P. **História social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

AZEVEDO, F. **Princípios de Sociologia**: pequena introdução ao estudo da sociologia geral. São Paulo: Duas Cidades, 1973.

BOURDIEU, P. **Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

COSTA, C. . **Sociologia**: Introdução à Ciência da Sociedade. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1997.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1997. DURKHEIM, E. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril, 1978.

- FORQUIN, J. C. (org). **Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura: a sociologia do conhecimento Escolar**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GOMES, Cândido. **A educação na perspectiva sociológica**. São Paulo: EPU, 1985.
- GRASCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- KRUPPA, S. M. P. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez, 1993.
- MARCONDES, C. **O que todo Cidadão precisa saber sobre ideologia**. São Paulo: Global, 1985.
- MARTINS, C. B. **O que é Sociologia**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. MARX, K. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- MEKSENAS, P. **Aprendendo Sociologia: a paixão de conhecer a vida**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1987.
- MEKSENAS, P. **Sociologia da Educação: uma Introdução ao estudo da escola no processo de transformação social**. São Paulo: Loyola, 1988.
- MEKSENAS, P. **Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- NOGUEIRA, M. A. **Saber, trabalho e educação em Marx**. São Paulo: Cortez, 1989.
- OLIVEIRA, P. S. de. **Introdução a Sociologia**. 23. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- PETITAT, A. **A produção da escola, a produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- QUINTANEIRO, T. et al. **Um Toque de Clássicos: Durkheim, Marx, Weber**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- RIDENTI, M. **Política pra quê?** São Paulo: 1992.
- RODRIGUES, A. T. **Sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- RODRIGUES, A. T. **Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- SECRETARIA DE ESTADO DO ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Rede pública de Educação Básica do Estado do Paraná – Sociologia**. Curitiba, 2006.
- SEVERINO, A J. **Métodos de Estudo para o 2.º Grau**. Campinas: Papyrus, 1989.
- TOMAZI, N. D. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Atual, 1997.
- TOMAZI, N. D. (org.). **Iniciação à Sociologia**. São Paulo: Atual, 1993.

TOMAZI, N. D. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Atual, 1997.

VIEIRA, E. **Sociologia da Educação**: reproduzir e transformar. São Paulo: FTD, 1994.

WEBER, M. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1979.

# FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO

## 1. APRESENTAÇÃO GERAL DA DISCIPLINA

"O problema educativo (...) ocupa lugar central na nova maneira de enfocar a psique do homem.

Decorre daí que a nova Psicologia seja um fundamento para a educação numa medida muito maior do que era a psicologia tradicional (...). O novo sistema não terá que esforçar-se para extrair de suas leis as derivações pedagógicas, nem adaptar suas teses à aplicação prática na escola, porque a solução ao problema pedagógico está contida em seu próprio núcleo teórico, e a educação é a primeira palavra que menciona".

Lev Semionovitch Vigotski

A disciplina Fundamentos Psicológicos da Educação visa oportunizar a compreensão dos fundamentos e dinâmica do processo de ensino e aprendizagem a partir das principais abordagens teóricas da Psicologia, acentuando a importância desta disciplina no Curso de Formação de Docentes. Para tanto, inicia-se com uma introdução ao estudo da Psicologia de forma a permitir ao egresso conhecimento de conceitos básicos de Psicologia, fundamentais para o estudo e atuação do profissional da área de Educação escolar, na educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, refletindo sobre a natureza humana nas suas dimensões bio-psico-social.

Atualmente percebe-se o aumento da preocupação, por parte das escolas, com a qualidade do processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. Para isso, é imprescindível que o professor perceba seu aluno como um sujeito único, com sua história de vida particular, inserido num contexto que ultrapassa os muros da escola. Nesse sentido, o educador precisa ter noções de como os grupos se organizam, de como ocorre a aprendizagem, sempre contextualizando esse processo, com uma postura que facilite o desenvolvimento dos seus alunos. Como disse Guimarães Rosa:

o senhor..., mire e veja que o mais importante e bonito do mundo é isto, que as pessoas não estão sempre iguais, não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam – verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isto me alegra, montão.

Essa disciplina visa proporcionar aos alunos que sempre levem em consideração os aspectos individuais, sociais e biológicos presentes no processo de ensino e aprendizagem, para que, como educadores, não estigmatizem aqueles alunos que vierem a apresentar maiores dificuldades na escola.

Na práxis educativa corrente na maioria das escolas e na maioria das instituições de cunho educativo ainda se tem muitas dificuldades, confundindo-se com o bombardeio de propostas, autores, psicologias e tendências.

De dentro do mar de confusões conceituais, chavões, modismos, pactos de mediocridade, medos, desesperança e da falta de recursos materiais mínimos, busca-se um desvendamento inicial de uma questão ainda indefinida: a relação entre a chamada Pedagogia Histórico-Crítica e a contribuição da Psicologia Sócio-Histórica.

O que poderá haver de comum entre Vygotsky e uma pedagogia crítica? Entende-se que deva ser, fundamentalmente, a base filosófica materialista dialética a partir da qual pretende-se entender o homem na totalidade das relações que compõem sua existência. O eixo comum entre Vygotsky e uma pedagogia crítica há de ser a visão de mundo, a concepção de homem, e o método de abordagem da realidade. Nos autores da Psicologia Sócio-Histórica o método dialético é fundamental. Para VYGOTSKY (1984) ele se traduz em três pontos básicos:

- a) Entender o objeto de estudo como processo e não como fato;
- b) Explicar a essência de tais processos e não ficar na sua aparência;
- c) Estudar os processos já formados pelo entendimento de sua gênese.

O que se tem colocado até agora vai na direção de dizer que as produções da Psicologia Sócio-Histórica têm sua gênese em um contexto histórico específico e formam um sistema teórico vastíssimo com sua própria coerência e pluralidade interna, com sua autonomia em relação a outras tendências em Psicologia.

Ao mesmo tempo, a Psicologia Sócio-Histórica, principalmente nos trabalhos de Vygotsky não é uma ramificação de alguma outra corrente psicológica, como o Behaviorismo, a Psicanálise, a Gestalt ou a teoria de Piaget, mas é uma tendência própria e distinta de todas as anteriores, ainda que dialogue com elas e não negue suas contribuições. Pode-se dizer também que a Psicologia em Vygotsky é mais do que uma ciência psicológica fechada em si mesma, é uma proposta de construção de uma ciência social ampla e unificada (abordando questões filosóficas mais



amplas, passando pela semiótica, pela antropologia cultural, sociologia, e teoria da evolução; e propondo trabalhos em educação, psicopatologia, neuropsicologia, análises estéticas e semióticas da linguagem literária e cinematográfica, entre outros).

Da mesma forma que a psicologia vygotskyana não pode se reduzir à Pedagogia, uma pedagogia crítica e voltada ao contexto da sociedade brasileira e de seu sistema educacional também não pode se reduzir à psicologia sócio-histórica. A pedagogia não se resume às questões psicológicas (mesmo que se trate de uma visão psicológica abrangente como a de Vygotsky). A pedagogia em autores como Saviani, Libâneo, e muitos outros importantes autores brasileiros, levanta questões fundamentais sobre as políticas educacionais historicamente instituídas em nosso país, sobre as características peculiares à estruturação do capitalismo brasileiro e seus reflexos sobre as nossas instituições educacionais públicas e/ou privadas, e ainda outros aspectos políticos e filosóficos para os quais a própria psicologia sócio-histórica (em toda a sua abrangência) não atenta. O fato é que toda a pedagogia tem em sua base, uma concepção psicológica (explícita ou não), tanto quanto uma fundamentação teórico-metodológica, uma concepção filosófica e um direcionamento político. Resta saber em que sentido a psicologia é incorporada por cada tendência pedagógica, e quais os fundamentos das diferentes psicologias que embasam as distintas pedagogias.

Resta perguntar: poderão Vygotsky e a Psicologia Sócio-Histórica contribuir para uma pedagogia crítica? Tudo indica que sim. A proposta psicológica de Vygotsky e de seus colaboradores e seguidores, dentre suas diversas possibilidades entra em cheio na questão do processo de aquisição do conhecimento, na medida em que estuda a gênese dos processos mentais complexos, propriamente humanos e tal gênese se dá nas relações sociais nas quais o indivíduo ativamente se insere. A atividade coletiva, e fundamentalmente a atividade onde a própria interação com pessoas mais experientes orienta o sujeito na conquista de determinados objetivos, tem um papel fundamental na formação da mente.

É possível (e necessário) aprofundar-se nas obras de Vygotsky para ampliar possibilidades de trabalho com o conhecimento e especificamente com a apropriação do conhecimento científico no contexto escolar. Contudo isso não exclui a necessidade da compreensão da escola enquanto realidade política - dentro de um sistema sócio-econômico historicamente determinado, entre outras questões,

para as quais Vygotsky, por exemplo, não dedicou seus principais trabalhos.

De qualquer maneira, a discussão sobre as bases econômicas, políticas e culturais da educação não ficará completa sem a reflexão sobre a gnoseologia (teoria do conhecimento), a epistemologia (filosofia do conhecimento científico) e a psicologia cognitiva. É nesses três últimos campos, fundamentalmente, que pode-se avançar com a ajuda de autores como Leontiev, Luria, Vigotski, entre outros.

### **Concepções de aprendizagem**

A proposta pedagógica que deriva da concepção de aprendizagem nos trabalhos de Vygotsky distingue-se, por exemplo, das propostas behaviorista e psicanalítica.

O Behaviorismo em sua proposta tem visado a melhor adaptação possível do indivíduo ao sistema educativo tal como se coloca tradicionalmente. Pretende um sujeito mais apto a lidar com os controles sociais e capaz de exercer o "contra-controle", tal fato só será possível na medida em que for possibilitado ao sujeito um amplo repertório de comportamentos verbais (os conhecimentos, dentro desta visão) e domínio de técnicas socialmente utilizadas. Esta ampliação de repertório que possibilita ao sujeito um número cada vez maior de formas de atuação social de modo que não apenas seja socialmente manipulado, mas passe também a controlar determinadas variáveis de forma que tenha uma vida mais reforçadora.

A aquisição de repertórios comportamentais passa inevitavelmente pelo processo de modelagem (uma das formas de condicionamento), regulado pelo educador que controla a situação educacional através de reforçamentos e (menos freqüentemente) punições. O controle sobre os comportamentos do aluno é inevitável, uma vez que a liberdade na análise skinneriana é uma espécie de mito metafísico, desta forma cabe exercer o controle da melhor maneira possível.

Numa visão skinneriana, os processos cognitivos são relegados a um segundo plano, sendo o pensamento equivalente ao comportamento verbal encoberto, fala sem vocalização. Skinner considera as explicações cognitivistas desnecessárias e de origem metafísica. Contudo o próprio behaviorismo tem sua evolução história, e frente à inevitável necessidade de revisão de alguns de seus paradigmas mecanicistas, têm surgido várias formas alternativas de behaviorismo, mesclando interpretações cognitivistas, sócio-culturais, e em alguns casos, até

existencialistas.

Dentro desta evidente crise epistemológica, ainda não fica claro como as diversas posturas de dentro do behaviorismo encaminharão uma proposta pedagógica que supere os trabalhos de Skinner com as famosas máquinas de ensinar. O que fica mais ou menos claro é a postura de que existe a necessidade em elaborar adequados esquemas de modelagem, e técnicas de controle que possibilitem aos alunos atingirem o comportamento desejado.

A proposta psicanalítica, tradicionalmente muito mais distante de questões educativas do que o próprio behaviorismo (que em essência é uma teoria da aprendizagem), remete o professor à posição de um dos modelos fundamentais para a formação dos alunos, pessoa sobre a qual incidem os mecanismos inconscientes de identificação e projeção, numa relação transferencial. De certa forma, como lembra BRUNER (texto sem data) a proposta psicanalítica coloca o professor numa posição de terapeuta, cuja função é proteger a criança, resgatando-a do drama familiar e das hipocrisias sociais.

Usando os termos lacanianos, o professor tanto quanto o terapeuta está em um lugar de *sujeito do suposto saber*. Quando um cliente busca a análise movido por um componente fundamental de sua estrutura psíquica que é a angústia ou a ansiedade, ele imagina que o terapeuta sabe algo sobre seus problemas, e mais, sobre como solucioná-los. A boa análise será aquela que utiliza-se desses mecanismos do cliente apenas para auxiliá-lo a entender que ninguém tem a solução para os seus problemas e que ele mesmo é que vai ter que enfrentá-los por si mesmo. O que a análise possibilita é que o cliente reconstrua suas formas de significação sobre o real e sobre sua própria posição no mundo, desencavando significados ocultos no inconsciente desde tempos muito remotos e dando a estes significados uma nova estruturação de significantes, através de sua reatualização via transferência.

Na psicanálise propriamente dita, enquanto prática terapêutica, o que se visa não é inculcar no cliente a personalidade do terapeuta, não é modelá-lo de acordo com os moldes sociais vigentes, mas criar um espaço para que ele mesmo re-construa seu saber sobre si e lide melhor com a sua estrutura de personalidade (a qual para a psicanálise não pode ser mudada). Pode-se deduzir daí que o papel do professor não seja o de assumir o lugar daquele que sabe, mas o de dar lugar ao conhecimento do outro. Contudo mais uma vez ainda não fica claro qual a posição

da psicanálise no que diz respeito ao processo de apropriação do conhecimento sistemático, ou de outros códigos culturais a serem trabalhados em instituições pedagógicas. A postura pode oscilar entre a lida com o aperfeiçoamento dos modelos para que a identificação do educando com o educador se dê a contento, e o espontaneísmo (e a suposta neutralidade) do educador/terapeuta frente a alguém sobre quem nada se sabe, e para quem nada se tem a ensinar. Há quem, de dentro da própria psicanálise, diga que ela não pode ser tomada como uma "psicologia" (pois ela é uma outra esfera do conhecimento humano que está além das preocupações da "psicologia"), que dizer então da psicanálise como relação à pedagogia?

Realmente para Freud, o que gera a cultura é internalização do social, refreando os impulsos biológicos, que vão ter vazão pela sublimação. Para Freud é um absurdo falar de psicologia social como uma "área da psicologia", uma vez que toda a psicologia já é social. Ao mesmo tempo este social de Freud é um contexto mais ou menos circunscrito à relação familiar, triádica, do complexo de Édipo, é uma relação estrutural que se repete independente do contexto histórico, não é variável no tempo nem no espaço.

A proposta de Vygotsky (em relação aos conteúdos escolares) visa a reformulação do próprio espaço vital no qual se dá o trabalho pedagógico. A organização do meio educativo deve estar de acordo com os princípios que regem a formação dos processos cognitivos do aluno enquanto sujeito concreto (isto é: o sujeito que se faz na/pela relação que estabeleceu e estabelece com todo o contexto social), possibilitando-lhe meios e oportunidades inserir-se de forma ativa e criadora no próprio processo de conhecer. Cabe ao processo educativo propiciar real acesso e domínio dos conhecimentos culturalmente formulados e validados, assim como dos mediadores necessários para a formação ética, e do caráter, na medida em que se trabalha com o sujeito entendido como totalidade.

Conforme dissemos, em Vygotsky, o próprio processo ensino/aprendizagem tem que ser reformulado, enquanto outras tendências procuram mudar os alunos em função de se adequarem melhor à transmissão de conhecimento tal como se coloca no modelo escolar (ou educacional) vigente em um determinado contexto social (por exemplo: criando sistemas de reforçamento para que o aluno preste mais atenção a uma aula, que não o motiva; ou confrontando-o com os limites de seu princípio do prazer, levando-o a entender que a escola nunca poderá satisfazê-lo realmente pois

todas as suas angústias remetem à castração e não à inadequação do sistema).

Vygotsky, ao contrário, não centra-se unicamente nos aspectos relativos ao sujeito que aprende (considerado individualmente), ele propõe uma estruturação do próprio trabalho epistêmico em função da apropriação do conhecimento pelo aluno (entendendo este trabalho epistêmico em seus múltiplos determinantes sociais e individuais, subjetivos e objetivos). Não se trata de adequar o sujeito à escola, nem mesmo a escola ao sujeito, mas de estruturar a relação entre sujeitos, instituição e objetos de conhecimento, de acordo com os princípios psicológicos e sócio-históricos que regem a gênese do psiquismo humano e tendo como meta o avanço de todos os seres humanos em níveis mais avançados de compreensão da realidade e de relações éticas, estéticas e políticas. Não limitando-se simplesmente a adequação do sujeito às possibilidades do sistema educativo e da sociedade vigentes, a concepção vygotskyana tem em si uma profunda aposta na superação dos limites humanos, rumando às possibilidades ainda não atingidas e às fases de desenvolvimento futuras.

De certa forma Vygotsky tem em comum com Piaget a postura de que a contribuição da psicologia à educação não pode restringir-se à adaptação do educando ao sistema educativo. Neste sentido ambos diferenciam-se de algumas concepções de aprendizagem menos comprometidas com o sujeito do conhecimento enquanto ser ativo e criador. Contudo, como já tem se tornado do conhecimento dos profissionais que atuam em educação, esta convergência entre Piaget e Vygotsky não exclui o fato de haverem diferenças quanto às posturas pedagógicas derivadas das concepções destes dois grandes pensadores.

As concepções de Vygotsky e Piaget, entre convergências e divergências que ainda precisam ser estudadas mais a fundo, apresentam pelo menos dois pontos fundamentais de distinção: a) a importância da linguagem na formação dos processos psicológicos complexos (ou superiores); e b) o significado e a posição das relações sociais no curso do desenvolvimento da criança. Sem pretender, neste momento explorar as múltiplas possibilidades do confronto entre as ideias destes autores, apresenta-se algumas breves colocações sobre o postura de Piaget e Vygotsky com relação à educação, a partir de um artigo de Jerome Bruner <sup>1</sup>.

Piaget coloca o processo de desenvolvimento como um monólogo, onde a

---

<sup>1</sup> BRUNER, J. **Concepciones de la Infancia: Freud, Piaget y Vygotsky**. Tradução para o espanhol de Maria Victoria Sebastián, s/d/

criança enfrenta o mundo sozinha e tem como tarefa (que corresponda a seu nível de desenvolvimento) construir uma representação desse mundo, podendo assimilar e acomodar os resultados, de acordo com os processos lógicos, de um jogo, por exemplo. Bruner considera surpreendente a ausência de interesse e respeito à função do professor em Piaget, pois a criança em desenvolvimento é um ser solitário que trata de resolver por si os problemas de seu mundo.

Outro aspecto marcante em Piaget é o papel secundário que dá a linguagem, apesar deste autor colocá-la como uma das manifestações importantes da função simbólica, não a considera como responsável direta pelas alterações estruturais, só tendo função decisiva a partir dos estágios operativos, especialmente o formal. Com relação às concepções de Vygotsky sobre a aprendizagem, BRUNER(s/d) coloca o seguinte:

Chego à conclusão de que foi Vygotsky, mais do que seus companheiros titãs [Freud e Piaget], quem concebeu o problema da educação em seus termos mais viáveis. Para Vygotsky, a educação era uma continuação do diálogo pelo qual se constrói um mundo social de realidades construídas. A consciência do professor e sua capacidade para fazer com que esta consciência seja acessível a outros como ajuda para obter conhecimentos e habilidades, é um ponto crucial em sua teoria. É muito interessante que esta forma de diálogo seja o mesmo processo que cria a realidade historicamente condicionada da cultura. Assim, nesta organização, a educação levada a cabo pelo professor é uma continuação do processo que cria a cultura. A educação sem mestre em sua concepção é impossível.

Além de Vygotsky e Piaget, um outro autor importante, que pode constituir-se em uma alternativa as concepções tradicionais de aprendizagem, mas que é ainda pouco estudado no Brasil é Henri Wallon (1879-1962). Na concepção de Wallon, que em muito se aproxima das idéias de Vygotsky (por partirem de uma mesma concepção filosófica), predominava essencialmente a aposta no avanço do desenvolvimento em função das relações sociais, decorrente de sua concepção de criança e de desenvolvimento infantil.

Segundo WEREBE (1986), para Wallon "a constituição biológica, ao nascer, não será a única lei do destino ulterior da criança. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais de sua existência, sem que a escolha pessoal esteja ausente".

Contudo o "otimismo" walloniano com relação à educação não é acrítico, nem espontaneísta. Wallon foi um dos pioneiros na crítica à ilusão daqueles que

acreditavam fazer obras revolucionárias a partir de propostas educacionais utópicas (no sentido restrito do termo), fantasiosas, isoladas e de alcance limitado. Ou seja uma educação de qualidade não poderia se restringir a grupos minoritários, por mais "inovadora" que fosse.

Assim, pode-se afirmar que para Vygotsky o professor deve ser organizador do meio educativo, mas não pode se considerar o motor principal do processo do processo de aprendizagem, o aluno deve participar ativamente no processo de aprendizagem. Mas o professor em Vygotsky não pode omitir-se, e não se limita a mero "facilitador", ao contrário, é também um ser ativo e com um sério compromisso, na medida em que propicia recursos e organiza-os de forma a possibilitar o avanço do aluno com relação aos conhecimentos e aos próprios processos mentais envolvidos na atividade ensino/aprendizagem. Tais avanços não existirão sem intervenção, sem preparo do professor, nem sem a ação conjunta, onde o aluno cria seus próprios meios e é construtor ativo de seus próprios processos psicológicos superiores com o auxílio do outro - numa integração dialética do individual com o social.

Se o professor é sempre sujeito ativo, organizando, intervindo sempre que necessário, possibilitando momentos de trabalho coletivo e individual, e assim por diante, isso não exclui sua posição de constante aprendiz.

Enfim, aprendiz em sua prática social, em seu trabalho cotidiano de interação com os alunos e com o conhecimento, em suas leituras, seus momentos de discussão com seus pares e em sua luta política.

## **2. OBJETIVOS:**

### **2.1. Objetivo Geral:**

- Assegurar uma visão ampla da Psicologia através da discussão dos pressupostos teóricos das principais escolas psicológicas.

### **2.2. Objetivos Específicos:**

- Enfatizar a relação entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem, privilegiando os aspectos cognoscitivos do desenvolvimento numa perspectiva psicogenética.
- Perceber a importância da linguagem no desenvolvimento das complexas estruturas cognoscitivas..
- Avaliar os fenômenos de interação e outros aspectos sociais que permeiam toda a prática pedagógica.
- Perceber e analisar as relações de poder presentes na relação professor x aluno.
- Reconhecer que os processos psicológicos não são estanques, e que devem ser abordados sempre em suas relações.
- Analisar os fatores psicológicos, sociais e pedagógicos, como geradores das dificuldades de aprendizagem, levando os alunos a terem contato com problemas cotidianos de aprendizagem.

### **3. Conteúdo Estruturante**

A Psicologia da Educação segundo os autores: Skinner, Piaget, Vygotsky, Wallon.

#### **3.1 Conteúdos Específicos**

- Introdução ao estudo da Psicologia:
- Histórico da Psicologia - o trabalho do psicólogo, os procedimentos mais utilizados em psicologia, a importância da pesquisa e experimentação.
- Introdução à Psicologia da educação;
- A construção social do sujeito - compreensão do aluno, do processo ensino-aprendizagem e do papel do professor, definição de aprendizagem.
- Principais teorias psicológicas que influenciaram e influenciam a psicologia contemporânea:
  - Behaviorismo - Skinner e a Psicologia Comportamental;



- Psicanálise e educação - Sigmund Freud
- Teoria de Gestalt
- Teoria do Campo
- Teoria Cognitiva
- Concepções de desenvolvimento: correntes teóricas e repercussão na escola (concepções Inatista, Ambientalista e Interacionista)
  - O socioconstrutivismo: Piaget
  - O socio-interacionismo - Vygotsky, Wallon.
- Psicologia do desenvolvimento da criança e do adolescente.  
Desenvolvimento da criança e do adolescente.
- Desenvolvimento humano e sua relação com a aprendizagem.
- A linguagem, os aspectos sociais, culturais e afetivos da criança e a cognição.

#### **4. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO**

Através da mediação do professor o aluno deve apropriar para si o conhecimento, estabelecendo uma série de pequenas relações entre as muitas e diferentes partes do conteúdo relacionando-se o conteúdo com o contexto social.

É na sala de aula que o professor, por meio de suas ações, deve criar condições para a atividade de análise e das demais operações mentais do aluno, necessárias para a realização do processo de aprendizagem. Após, professor e aluno seguem juntos numa ação interativa na qual o professor, como mediador, apresenta o conteúdo científico ao educando, enquanto este vai aos poucos tornando seu o novo objeto de conhecimento.

Segundo GASPARIN (2004) isto “constitui essencialmente a mediação pedagógica através da qual se realiza o processo de internalização,. Este processo consiste na reconstrução interna, subjetiva, psicológica, de uma operação externa, social (...) Nesta ação, o educando reconstrói, para si, com o auxílio do professor como mediador social, o que é comum para todo o grupo.”

Para se construir a práxis, ou seja, estabelecer a ponte entre a teoria e prática, a escola deve propiciar oportunidades concretas para que o aluno identifique as relações existentes entre os conteúdos do ensino e as situações de

aprendizagem com os muitos contextos da vida social e pessoal.

Para o desenvolvimento da disciplina de Fundamentos Psicológicos da Educação serão utilizadas, além das técnicas convencionais de ensino (apresentações simples, apresentação cruzada em duplas, tempestade cerebral, aulas expositivas, etc) as novas tecnologias, representadas pelo uso do computador, da internet e da informática como um todo através de jogos de empresa, estudos de caso e dramatizações e as técnicas que colocam os alunos em contato direto com situações reais como: estágios, excursões, aulas práticas, visitas a locais como escolas, empresas, psicólogos, e filmes relacionados a personalidade, ao comportamento humano, etc. Além de discussões, debates, leituras, aula expositivo-dialogada, trabalhos individuais e em grupo, com elaboração de sínteses integradoras.

Estas técnicas serão trabalhadas numa perspectiva de mediação pedagógica, porque ambas são processos ativos que possibilitam o contato entre o conteúdo e os alunos na realização da aprendizagem sendo um excelente meio para verificar a concordância ou a divergência entre a teoria e a prática.

## **5. AVALIAÇÃO**

Nenhuma avaliação pode ocorrer sem critérios previamente definidos. Estes devem ser do conhecimento de todos os alunos. São critérios fundamentais, entre outros: organização e clareza na apresentação dos resultados da aprendizagem, correção, articulação das partes, seqüência lógica, rigor na argumentação, criatividade.

As modalidades escolhidas de avaliação devem possibilitar ao aluno que reelabore e expresse os conteúdos aprendidos, enfatizando todas as dimensões que foram explicitadas.

A avaliação é considerada, nesse sentido, como um processo e como tal tem um sentido dinâmico de crescimento, de progresso. Tomando sempre decisões a respeito da continuidade do processo.

O ato avaliativo não é um ato isolado, mas faz parte do conjunto das atividades docentes, que precisam ser coerentes entre si. A avaliação, no Curso

Normal deste estabelecimento de ensino está centrada na tendência pedagógica progressista que direciona a prática escolar no planejamento e na execução.

Portanto, a função da avaliação como prática emancipadora é diagnóstica, permanente e contínua, como meio de obter informações necessárias sobre o desenvolvimento da prática pedagógica para a intervenção e reformulação desta prática e dos processos de aprendizagem. Essa avaliação pressupõe tomada de decisão

Considerando que a avaliação contínua é um processo contínuo e dinâmico durante o processo aprendizagem, a avaliação dos alunos será desenvolvida através da elaboração de trabalhos individuais e em grupos, leituras complementares, provas dissertativas e realização de seminários, debates, discussões, e reflexões.

Em todos os momentos o aluno toma conhecimento dos resultados de sua aprendizagem e organiza-se para as mudanças necessárias.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BOCK, A. M.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. **Psicologias** : uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo : Saraiva, 1999.

BOCK, A. M. et al. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da psicologia. São Paulo: Saraiva, 1998.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

DOLLE, J.M. **Para compreender Jean Piaget**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

LANE, S. et al. **Psicologia social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MACIEL, I. M. et al. **Psicologia e educação**: novos caminhos para a formação. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001.

SYLVA, K. & LUNT, I. **Iniciação ao desenvolvimento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

TANAMACHI, E.; ROCHA, M. et al. **Psicologia e educação**: desafios teórico-

práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

## **FUNDAMENTOS HISTÓRICOS POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

### **1. APRESENTAÇÃO GERAL DA DISCIPLINA**

É importante lembrar que em nosso País, a Educação Infantil (EI) vem se consolidando no cotidiano das instituições, como prática social, somente a partir do final dos anos 70 e início dos anos 80, ainda que frente a inúmeras adversidades. Como área de estudo, esta consolidação também vem ocorrendo e pode ser constatada pelo interesse de um número cada vez maior de pesquisadores, a partir da década de 90, por esta temática.

Isso significa que tem havido uma redução da hostilidade acadêmica para com a criança pequena e a EI. Resultados importantes surgiram de pesquisas, entre as de Ferreira (1988), Oliveira (1988), Rossetti-Ferreira e Oliveira (1993), Jobim e Souza (1994), Pedrosa e Carvalho (1995), Bufalo (1997), Gobbi (1997), que possibilitaram, inclusive, a revisão de algumas concepções sobre a infância.

Em diferentes cidades e estados brasileiros têm despontado grupos de pesquisa ligados às universidades, resultando inúmeras produções de graduação e pós-graduação (Geis, 1994; Merisse, 1996; Strenzel, 1996; Rocha e Silva Filho, 1997; Maistro, 1997; Prado, 1998; Sekkel, 1998; Rocha, 1999; Amorim, Yazlle e Rossetti-Ferreira, 1999; Amorim, Vitória e Rossetti-Ferreira, 2000; Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva, 2000; Fullgraf, 2001; Oliveira, 2001). No estado do Paraná alguns trabalhos foram desenvolvidos, mesmo que não tenham grupos formais de pesquisa no campo da EI (Sebastiani, 1996; Souza, 1996; Moro, 2002; Silva, 2003). Em geral,

os achados das pesquisas têm contribuído para a melhoria das práticas atuais e para a elaboração de políticas públicas, que considerem a experiência e o conhecimento dos principais agentes envolvidos nesta prática social - as crianças, seus familiares e os profissionais de EI.

Diante deste quadro vê-se que a produção acadêmica acerca da EI, no Brasil, já permite pensar em orientações para a educação da criança pequena (0 a 6 anos), diferentes dos parâmetros estabelecidos para a infância escolarizada (os alunos do Ensino Fundamental (EF)). Rocha (1999) ao discutir a distinção entre as práticas pedagógicas destas diferentes etapas, refere que:

Mantém-se a passagem da infância de um âmbito familiar para um institucional, a creche, que, co-responsabilizando-se pela criança passa, também, a criar uma linguagem própria sobre as condições das crianças em seu interior, bem como, da configuração dos profissionais que nela vão atuar. Diferenciam-se escola e creche, essencialmente quanto ao sujeito, que neste último caso é a criança, e não o sujeito-escolar (o aluno); e quanto à definição de suas funções, ao contrário daquelas (que têm constituído historicamente como uma pedagogia escolar), suas funções aqui se encontram em processo de constituição. Uma Pedagogia da Infância e da Educação Infantil necessita considerar outros níveis de abordagem de seu objeto: a criança em seu próprio mundo, uma vez que se ocupa, fundamentalmente, de projetar a educação destes novos sujeitos sociais (p.50).

Continuando a idéia sobre a Pedagogia da Educação Infantil ou Pedagogia da Infância, que tem, como objeto de preocupação a própria criança, seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais. A autora afirma que:

Para isto, faz-se necessário em primeiro lugar destacar que a creche e a pré- escola diferenciam -se essencialmente da escola quanto às funções que assumem num contexto ocidental contemporâneo. Particularmente, na sociedade brasileira atual, estas funções apresentam em termos de organização do sistema educacional e da legislação própria, contornos bem definidos. Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põe sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola tem como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola). (Rocha, 1999, p.)

Considerando o exposto, o diferencial entre estas instituições educativas:

escola, creche e pré-escola, é a função social que lhes é atribuída no contexto da sociedade, não implicando necessariamente qualquer diferenciação hierárquica ou qualitativa.

Silva (2003) informa que alguns cursos de Pedagogia, de universidades públicas brasileiras, tem valorizado a multiplicidade e a simultaneidade das formas de ser criança na formação de educadores infantis, apesar da dificuldade de tratar das especificidades da criança de 0 a 3 anos. O se que é que o Curso de Formação de Docentes reconheça esta necessidade e importância em tratar as particularidades do trabalho pedagógico com a criança pequena.

Vários dados indicam existir correlação entre uma boa formação de pessoal, boas condições de trabalho e salário e a qualidade de serviços de EI. (Lantner, 1999; Campos, 1997; UNESCO, 2002). Segundo Campos (1997, p.125) os programas de EI de “melhor qualidade apresentam um impacto mais duradouro” e as crianças pobres “são justamente aquelas que mais se beneficiam de um bom atendimento”.

Na realidade brasileira, atual, ainda busca-se ampliação da oferta de vagas na EI e uma redução nas enormes diferenças de qualidade das instituições de EI existentes. A luta necessária tem a ver com a conquista da melhoria da prática cotidiana e um dos agentes importantes deste processo são os professores.

Segundo Kramer (1994) os professores só poderão favorecer a construção de conhecimentos pelas crianças, caso eles também sejam desafiados a construir os seus. Para isto, durante sua formação inicial e após, no seu exercício profissional, eles precisam ter acesso aos conhecimentos da cultura geral, bem como, aos conhecimentos da área.

Atualmente, a existência de serviços de creche (0 a 3 anos), ou mesmo de pré-escola (4 a 6 anos), está sob risco; embora seja a única instituição a registrar - juntamente com, e até mais do que o ensino superior - um excesso de demanda nos grandes centros urbanos. É considerada - pelo Estado e por várias administrações que devem garantir sua existência - um serviço não essencial e dispendioso que poderia ser substituído, de modo eficaz, por modalidades domiciliares/particulares e mantidas pela família. A exemplo disto, temos hoje, a Proposta de Emenda Constitucional acerca do FUNDEB, que exclui as crianças de 0 a 3 anos do orçamento público nacional para a educação.

Em contrapartida, muitos pesquisadores e estudiosos brasileiros da área,

afirmam que a EI é de extrema importância para a inserção social e para o ingresso da criança na cultura, servindo, inclusive, como instrumento na luta contra a exclusão em “uma sociedade contraditória como a nossa” (Lefèvre, 1994; Geis, 1994; Rosemberg, 1999; Palhares e Martinez, 1999).

Os documentos oficiais explicitam alguns destes ideários e reconhecem a educação infantil como essencial na atualidade (Brasil, 1994, p.11): "Não há mais controvérsia sobre a importância da Educação Infantil para a criança nem sobre a necessidade social desse segmento do processo educativo. Trata-se de um fenômeno mundial e que, no Brasil, também alcança significativa expressão." No entanto, qualquer governo, ao deixar de assegurar sua exeqüibilidade, por não garantir seu financiamento e operacionalização, perpetua a ameaça a sua existência, principalmente das formas dignas e de qualidade deste serviço.

É preciso colocar os conhecimentos acerca da EI de forma consistente nos cursos de formação inicial. É neste sentido que, para além de formar-se profissionalmente os/as alunos/as destes cursos, futuros/as docentes, estaremos formando pessoas conhecedoras de um direito social das crianças pequenas, já estabelecido como campo profissional.

Na seqüência são apresentadas as proposições das ementas e respectivas bibliografias, das disciplinas relativas ao conteúdo da EI.

## **2. OBJETIVOS:**

### **2.1. OBJETIVO GERAL:**

- Reconhecer o contexto sócio-político e econômico em que emerge e se processa a Educação Infantil.

- 

### **2.2. OBJETIVOS ESPECIFICOS:**

- Perceber as diferentes contribuições da História, Psicologia, Filosofia e Sociologia na Educação Infantil.
- Relacionar infância, sociedade e cultura.

- Conhecer a história do atendimento à criança brasileira.
- Analisar as políticas da Educação Pré-escolar no Brasil.
- Pensar a Educação Infantil em seu sentido político, recuperando a história: como, onde, por que, e a quem interessa.
- Perceber que ligações existem em uma determinada política ou proposta educacional e outros planos de realidade, identificando o presente, como parte de um processo histórico mais amplo.

### **3.CONTEUDOS:**

#### **3.1 Conteúdos Específicos:**

Contexto sócio-político e econômico em que emerge e se processa a Educação Infantil e seus aspectos culturais constitutivos.

- A história da Educação Infantil.
  - Algumas considerações sobre creches e pré-escolas
- Concepções de infância: contribuições das diferentes ciências – Antropologia, Filosofia, História, Psicologia, Sociologia:
- Concepção de infância.
  - A Criança.
  - Fatores que interferem no desenvolvimento da criança.
  - Contribuições da História, Psicologia, Filosofia e Sociologia.
  - A construção dos seres vivos.
  - A Educação Infantil e a construção da autonomia da criança.
  - O desenvolvimento da criança.
  - Fases do desenvolvimento humano.
  - Princípios do desenvolvimento.
  - Desenvolvimento físico e motor.
  - Desenvolvimento emocional e social.
  - Desenvolvimento da personalidade.
  - Desenvolvimento da linguagem.
  - A educação promove o desenvolvimento.



- As práticas culturais e educação.
- Ninguém se desenvolve

sozinho. Infância e Família.

Infância e sociedade.

Infância e cultura.

História do atendimento a crianças brasileiras: políticas assistenciais e educacionais para a criança de zero a seis anos.

A política da Educação Pré-escolar no Brasil.

Perspectiva histórica do profissional de Educação Infantil no Brasil.

- O professor deve.
- O trabalhador do futuro.
- Perfil profissional. Breve histórico.
- O mercado de trabalho busca o profissional que.
- Características do novo trabalhador.

#### **4. METODOLOGIA DA DISCIPLINA**

A educação está presente em toda a sociedade e envolve todos seus membros, contudo, estamos preocupados, em compreender e discutir a Educação Infantil, sendo ela parte importante no processo de formação de todo ser humano. Portanto, vamos buscar entender um pouco melhor o que vem a ser esta educação voltada para as crianças em sua fase inicial, seu processo histórico e político.

A criança deve ser compreendida como agente ativo no universo da escola, pois, assim, poderá entender os diferentes papéis a serem desenvolvidos na sociedade – dentro da família, da comunidade, de grupos sociais; de construir tanto sua identidade pessoal como seu referencial sócio-cultural.

Vários critérios e diferentes eixos temáticos poderiam ser utilizados para a reflexão das transformações pelas quais vem passando a Educação Infantil que, no geral são apontadas como bastante positivas e detentoras de uma certa capacidade provocativa de mudanças no sentido da promoção da melhoria do atendimento à criança pequena e às suas famílias, em vista disso, serão utilizadas alternativas viáveis para garantir ao educando a aquisição e o entendimento dos mecanismos que compõem a estrutura dos Fundamentos Históricos e Políticos da Educação

Infantil, com isso possibilitando atividades que despertem no educando o interesse quanto a importância desses conhecimentos no ensino da Educação Infantil.

A metodologia utilizada será através de aulas expositivas, com o uso de apostilas e textos, trabalhos individuais e em grupos, debates coletivos sobre assuntos enfocados, seminários, trabalho de pesquisa e apresentação do mesmo, exposição de textos e painéis, depoimentos com posicionamento pessoal, busca de informações através de pesquisa, entrevistas, visitas às instituições de Educação Infantil, palestras, bem como vídeos com temas relacionados a Educação Infantil.

## **5. AVALIAÇÃO:**

Em Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil deve-se considerar a disciplina como instigadora no aluno sua capacidade cognitiva, metodológico, ético profissional e política, geradora de práticas sociais transformadoras.

Como a avaliação é um processo contínuo, participativo, o ser humano em sua totalidade representa um instrumento de reflexão de diagnose. A avaliação dar-se-á em sintonia direta com os princípios, conteúdos e objetivos, numa perspectiva histórico-crítica.

## **CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:**

O professor precisa verificar se o educando:

- Reconhece o contexto sócio-político que emerge a educação Infantil.
- Considera a importância da infância perante a sociedade e na cultura, assim como aspectos políticos e educacionais.

## **6. REFERÊNCIAS:**

CRAIDY, Carmem, KAERCHER, Gládis. Educação Infantil. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

RODRIGUES, Almir Sandro, SILVA, Ane Tereza Réu, PARIZ, Josiane Domingas Bertoja, TRICHES, Natalina. História da Educação infantil. IESDE, Curitiba, 2003.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, Ministério da Educação e Desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília; MEC/SEF, 1998.

ARIÉS, P. A história social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, S. Paulo: Cortez, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96. Brasília, 1996.

AFONSO, L. Gênero e processo de socialização em creches comunitárias. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 93, p. 3-87, maio 1995.

ARCE, A. **A pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BARRETO, A. A criança de zero a seis anos, suas condições de vida e seu lugar nas políticas públicas: questões para a pesquisa. In: **Anais do Seminário Internacional da OMEP**. Rio de Janeiro, 2000.

BERQUÓ, E. Arranjos familiares no Brasil: uma visão demográfica. In: SCHWARCZ, L. M. (org.). **História da vida privada no Brasil**: contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

BOMENY, H. **Os intelectuais da educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. (1990) **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, São Paulo: Cortez, 1990.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB nº 22**, de 17 de dezembro de 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 1**, de 29 de janeiro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 1**, de 7 de abril de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº 2**, de 19 de abril de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 4**, de 16 de fevereiro de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Educação Infantil no Brasil**: situação atual. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política nacional de educação infantil**. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil**: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998. 3. v.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998. v. 1 e 2.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, dez. 1999.

CAMPOS, M. M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**,

São Paulo, n. 101, p. 113-127, jul. 1997.

CAMPOS, M.; ROSEMBERG, F. **A Constituição de 1988 e a educação de crianças pequenas**. São Paulo: FDE, 1989.

CASTRO, J. A. de. Financiamento da educação no Brasil. **Em Aberto**. Brasília: v. 18, n. 74, dez. 2001.

CATANI, D. B. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, E. M.; FARIA Fº, L. M.; VEIGA, C. G. (org.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CHAMBOREDOM, J. C. & PREVOT, J. O “ofício de criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciais da escola maternal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 59, p. 32-56, nov. 1986.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Debate**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p.169-2001, set. 2002.

DIDONET, V. A LDB e a política de educação infantil. In: MACHADO (org.) **Educação infantil em tempos de LDB**. São Paulo: FCC/DPE, 2000.

Fórum de Educação Infantil do Distrito Federal. A integração da educação infantil no sistema de ensino. In: **Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil**. Educação Infantil: Construindo o Presente. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2002.

Fórum Mineiro de Educação Infantil. A regulamentação da educação infantil. In: **Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil**. Educação Infantil: Construindo o Presente. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2002.

Fórum Paulista de Educação Infantil. A formação dos docentes e não docentes da educação infantil. In: **Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil**. Educação Infantil: Construindo o Presente. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2002.

FREITAS, Marcos C. (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. Censo Demográfico – 2000: resultados da amostra. Brasília, 2000.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa sobre padrões de vida: primeira infância (1996-1997). Rio de Janeiro, 2000.

GARCIA, R. L.; LEITE F., A. **Em defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GUIMARÃES, J. L.; PINTO, J. M. R. A demanda por educação infantil e os recursos disponíveis para o seu financiamento. **Em Aberto**. Brasília: INEP, v. 18, n. 74, dezembro, 2001.

JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. **Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Loyola, 1991.

KAPPEL, Maria Dolores B. As crianças de 0 a 6 anos nas estatísticas nacionais. **Anais do Seminário Internacional da OMEP: Infância - Educação Infantil: reflexões para o início do século**. Rio de Janeiro, 2000. Anais... Rio de Janeiro: OMEP, 2000.

KRAMER, Sônia. **A democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1989.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984

KUHLMANN Jr, M. Educando a infância brasileira. In: LOPES; FARIA F<sup>o</sup>; VEIGA (orgs). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

KUHLMANN Jr, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, maio/ago. 2000.

KUHLMANN Jr, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LOPES, E. M. & GALVÃO, A. M. **História da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MARCÍLIO, L. M. A lenta construção dos direitos da criança brasileira: século XX. **Revista USP**, São Paulo, n. 37, p. 46-57, mar./maio, 1998.

MÉNDEZ, E. G. **Infância e cidadania na América Latina**. São Paulo: HUCITEC, 1998.

MONARCHA, C. (org.) **Educação da infância brasileira: 1875 - 1983**. Campinas: Autores Associados, 2001.

MORO, C. S. **Infância e Educação Infantil Pública: concepções maternas**. Curitiba: UFPR, 2002. Dissertação (Mestrado).

NASCIMENTO, M. E. P. Educação infantil: a construção de um novo nível de ensino. In: BRASIL. MEC/INEP. **Situação da educação básica no Brasil**. Brasília, 1999.

OLIVEIRA, C. Gestão da educação: União, Estado/Distrito Federal, Município e escola. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PETITAT, A. **Produção da escola/produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PRIORE, M. D. (org.) **Histórias das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1984. ROSEMBERG, F. A educação pré-escolar brasileira nos governos militares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992.

SACRISTÁN, J. G. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001

VIEIRA, Livia M. F. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 67, p. 3-16, 1988.

VILELA, H. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M.; FARIA F, L. M.; VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

## CONCEPÇÕES NORTEADORAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

### 1. APRESENTAÇÃO GERAL DA DISCIPLINA

A Educação Especial tem sido vista como qualitativamente diferente da educação regular, pois na maioria dos trabalhos publicados, há diferenças entre ela à educação de modo geral. Por outro lado, os textos produzidos na área da educação especial se propõem a uma integração com a educação, sem perder de vista a necessidade de um trabalho conjunto e integrado que se concretize interdisciplinarmente na aprendizagem do aluno, de modo a não se caracterizarem dois processos distintos e desvinculados, ou seja, duas “educações”: a regular e a especial (Carvalho, 2000).

A idéia de integração surgiu na década de 60, por causa da reflexão e crítica dos direitos humanos, que defendia a necessidade de introduzir a pessoa com necessidades especiais na sociedade, procurando ajudá-la a adquirir as condições e

os padrões da vida cotidiana, ao nível mais próximo possível do normal. Para tanto, cabe-nos refletir que a integração é um processo que permite aos alunos que habitualmente foram escolarizados fora das escolas regulares serem educados nelas.

A reflexão situa-se agora nas condições educativas, nas mudanças que é preciso fazer nas escolas regulares e na provisão dos recursos para que os alunos com necessidades educacionais especiais recebam nelas um ensino satisfatório. Portanto, a integração não deve ser entendida como movimento que procura unicamente incorporar os alunos das escolas especiais à escola regular, juntamente com seus professores, os recursos materiais e técnicos que nelas existem. A integração não é simplesmente a transferência da educação especial às escolas de ensino comum, mas o objetivo principal é a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Essa integração desenvolve em todos os alunos atitudes de respeito e de solidariedade em relação a seus colegas com maiores dificuldades, o que constitui um dos objetivos mais importantes da educação.

A inclusão das pessoas com necessidades especiais, vem ganhando a cada dia, mais espaço nas prioridades da sociedade. Isto porque a competitividade não admite que talentos sejam desperdiçados ou inibidos por rotulação, discriminação, ou algo parecido. Entretanto, ainda existe a resistência à essas pessoas.

No âmbito da educação, pode-se indicá-la como a arma mais poderosa da sociedade para coibir a rejeição, de toda forma. A educação tem avançado muito neste sentido, e uma de suas prioridades neste século XXI, é ensinar as pessoas a viverem juntas.

No Brasil, a Educação Especial sempre esteve calcada em duas vertentes: a médico-pedagógica e a psicopedagógica. A primeira tem grande influência das ciências médicas e biológicas e a segunda, parte da introdução dos testes de inteligência e da adequação de procedimentos para a educação dos deficientes mentais, segundo Kassar (1995).

Em razão desses aspectos, o interesse do tema da Educação Especial, foi quase exclusivo de áreas do conhecimento como a Biologia e a Psicologia. O enfoque atual da Educação Especial é relativamente recente e esse posicionamento vem abrindo possibilidades para uma discussão mais abrangente sobre o tema.

Sendo assim, a Educação Especial, como modalidade da educação escolar,



definida em uma proposta pedagógica que assegura um conjunto de recursos, apoios e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar, complementar e, em alguns casos substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação. Para melhor atender a esses serviços, ela organiza-se, ressignifica-se de modo a considerar uma aproximação sucessiva dos pressupostos e da prática pedagógica social da educação inclusiva, a fim de cumprir os seguintes dispositivos legais e político-filosóficos:

- A Constituição Federal de 1988;
- Plano Nacional de Educação - aprovado pela Lei nº 10.172/01;
- Estatuto da Criança e do Adolescente - aprovado pela Lei nº 8.069/90;
- A Declaração Mundial de Educação para Todos - Jomtien (1990);
- A Declaração de Salamanca (1994);
- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996);
- PCN's - Adaptações Curriculares (1999);
- Deliberação nº 02/03 - CEE;
- Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (2001).

Entre esses dispositivos, cabe destacar que a Declaração de Salamanca em 1994, contempla a necessidade de implementação de uma Pedagogia voltada para a diversidade e necessidades específicas do aluno em diferentes contextos, com a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas que possam beneficiar a todos os alunos, desde a Educação Infantil e até o Ensino Superior, especialmente quanto à inclusão escolar, que precisa também da participação da família num esforço conjunto de aprendizagem compartilhada.

Por sua vez, nos termos do artigo I da Constituição Federal Brasileira a democracia estabelece as bases para viabilizar a igualdade de oportunidades, e também, um modo de sociabilidade que permite a expressão das diferenças, a expressão dos conflitos, em uma palavra, a pluralidade. Portanto, no desdobramento do que se chama de conjunto central de valores, devem valer a liberdade, a tolerância, à sabedoria de conviver com o diferente, tanto do ponto de vista de

valores quanto de costumes, crenças religiosas, expressões artísticas, capacidades e limitações.

Conforme Carvalho (2003), a lei é clara, porém as lutas continuarão intensas visto que existem distorções entre o discurso e a prática. Resta lembrar, que a garantia de ingresso e a permanência com evolução na vida escolar são direitos de cidadania de todos, para que possam cumprir com seus deveres participando e contribuindo para uma vida em sociedade.

No Paraná, a Educação Especial, dever constitucional do Estado e da família, é oferecida tanto na rede escolar de ensino quanto nas instituições especializadas conveniadas ou não com início na faixa etária de zero a seis anos prolongando-se durante toda a educação básica até o ensino superior.

### **Alunos Com Necessidades Especiais**

As tentativas de se entender o que significa a terminologia de necessidades educacionais são muitas. Muitas áreas, como a medicina, a psicologia, o serviço social e a educação, vêm se preocupando com crianças, jovens e adultos que apresentam essas necessidades, cada uma delas imprimindo a sua própria perspectiva.

A adoção da terminologia necessidades educacionais especiais para referir-se às crianças, adolescente, jovens e adultos, cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender tem o propósito de deslocar o foco das condições pessoais do aluno, que possam interferir em sua aprendizagem, para direcioná-lo às respostas educativas que ele requer, desde aqueles que apresentam deficiências permanentes até aqueles que, por razões diversas, fracassam em seu processo de aprendizagem escolar.

As necessidades educacionais especiais são definidas pelos problemas de desenvolvimento da aprendizagem, apresentados pelo aluno em caráter temporário ou permanente, bem como, pelos recursos e apoios que a escola deverá proporcionar, objetivando a remoção das barreiras para a aprendizagem e compreendem:

**I) Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento** que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, não vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a distúrbios, limitações ou deficiência;

**II) Dificuldades de comunicação e sinalização**, demandando a utilização de outras línguas, linguagens e códigos aplicáveis;

**III) Condutas típicas** de síndromes e quadros psicológicos, neurológico ou psiquiátricos;

**IV) Superdotação / Altas Habilidades;**

No Estado do Paraná, o Departamento de Educação Especial é o órgão responsável pela orientação da política de atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais em cumprimento aos dispositivos legais e filosóficos estabelecidos na esfera federal e em consonância com os princípios norteadores da Secretaria do Estado da Educação - SEED, que fixa as normas para a educação especial, modalidade da educação básica para alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema de Ensino do Estado, onde assegura oferta de atendimento educacional especializado, amparado pela Deliberação nº 02/03 - CEE.

Os principais dispositivos legais, políticos e filosóficos que possibilitam estabelecer os horizontes das políticas educacionais asseguram o atendimento educacional especializado, com oferta preferencial na rede regular de ensino, de modo a promover a igualdade de oportunidade e a valorização da diversidade no processo educativo.

A oferta de atendimento educacional aos educandos com necessidades educacionais especiais no Estado, vem sendo orientada de acordo com a legislação vigente com destaque aos documentos:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394/96 Capítulo 5, art. 58, 59 e 60;
- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - Parecer nº. 17/01 - CNE e Resolução CNE nº. 02/01;
- Deliberação nº. 02/03 - CEE.

### **A Necessidade Da Inclusão Social Do Aluno Com Necessidades Especiais E O Papel Da Escola**

O processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais deve ter o caráter de um programa aberto que dá lugar a projetos

diversificados nos diferentes centros educacionais.

O objetivo da inclusão está atualmente no coração da política educacional e da política social.

No campo da educação a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisição acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação, assim também os aspectos referentes a todos os que trabalham na escola, entendidos como agentes educativos.

A finalidade principal da reforma é garantir o acesso e a participação de todo alunado em todas as possibilidades de oportunidades oferecidas e garantidas pela escola pública àqueles que a elas se reportam, impedindo a segregação e o isolamento. Apenas a matrícula não garantem a permanência do aluno na escola a cultura escolar deverá permitir aos educandos um transcurso contínuo e progressivo no Estabelecimento de Ensino, com apresentação de resultados positivos de aprendizagem.

No Paraná, a inclusão educacional é um projeto gradativo, dinâmico e em transformação, que exige do Poder Público, em sua fase de transição o absoluto respeito e reconhecimento às diferenças individuais dos alunos e a responsabilidade quanto à oferta e a manutenção dos serviços mais apropriados ao seu atendimento, tais como: Sala de Recursos de 5ª a 8ª séries na área da Deficiência Mental e Distúrbios de Aprendizagem, Sala de Recursos na área da Superdotação / Altas Habilidades, para o enriquecimento curricular, Profissional Intérprete para educandos surdos com domínio de língua de sinais / LIBRAS e Professor de Apoio Permanente para os alunos com acentuado comprometimento físico / neuromotor e de fala.

Como observamos o Paraná, através da sua Secretaria de Estado da Educação, assume o compromisso de direcionar o respeito às diferenças individuais dos alunos com necessidades educacionais especiais e prevê a continuidade da oferta de apoios e serviços especializados, tanto em contexto inclusivo, preferencialmente, quanto "*in lócus*" específico (classes e escolas especiais).

Neste sentido, promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos exige a avaliação permanente da eficácia dos serviços educacionais prestados, permitindo, quando indicada, a mobilidade dos educandos entre as diferentes opções de apoios e serviços especializados.

Portanto, o caminho para uma inserção pode estar no reconhecimento de que a diferença entre os alunos com necessidades especiais e os outros, por mais acentuada que seja, representa apenas um dado a mais num universo plural, sem que isso signifique a perda do essencial da existência.

Neste contexto, o papel da escola, é o fazer intervenções e oferecer desafios com todos os alunos, além de valorizar as habilidades, trabalhar sua potencialidade educacional, reduzir suas limitações e apoiar na sua inserção profissional, almejando o seu desenvolvimento integral, ou seja, a sua inclusão na sociedade

### **Reflexão Sobre A Filosofia Da Inclusão**

A discussão referente à inclusão dos alunos com necessidades especiais não é recente. No final do século XIX, esses alunos eram tidos como indignos de educação escolar. No século XX ocorreu o atendimento a esses alunos em instituições apropriadas. A partir da década de 60, surgiram as políticas públicas e, mais tarde, as classes especiais dentro das escolas comuns. Na década de 70, ocorreu a fase de integração, permitindo nas escolas comuns a aceitação das crianças ou alunos com necessidades educacionais especiais. Mas, foi a partir do final da década de 80, que intensificou-se a atenção à necessidade de educar esses alunos no ensino regular.

As iniciativas em prol da inclusão são muitas. A Declaração de Salamanca (1994) ressaltou que os alunos com necessidades educacionais especiais devem receber apoio suplementar de que precisam para assegurar uma Educação eficaz, apostando que a Educação Inclusiva pode ser a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos especiais e aqueles considerados normais.

Diante dos movimentos para universalizar o acesso às escolas, conclui-se que o paradigma da inclusão vem caracterizar uma orientação que, necessariamente, diz respeito à melhoria da qualidade das respostas educativas de nossas instituições de ensino-aprendizagem, para todos.

Embora este movimento esteja predominantemente relacionado ao alunado da Educação Especial, é um equívoco supor que a proposta diz respeito apenas a

este sujeito. A inclusão educacional implica no reconhecimento e atendimento as diferenças de qualquer aluno que, seja por causas endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresenta dificuldades de aprendizagem.

Ora, é importante salientar que a inclusão educacional depende não só da capacidade do sistema escolar em buscar soluções para o desafio da presença de alunos com necessidades especiais nas classes, como também de fazer tudo para que nenhum aluno seja excluído com base em alguma necessidade educacional especial. Para tanto é importante que cada escola tenha assegurado em seu Projeto Político Pedagógico o estudo e a sua reorganização para atender todos os alunos que dela necessitam e que sirva de referência para poder, a partir dela fazer as adaptações curriculares pertinentes.

Assim, a adaptação curricular, será, portanto, a modificação do currículo que se faz para dar resposta às necessidades educacionais especiais do alunado, quer seja de forma grupal ou individual, com caráter temporal ou permanente. Será o mecanismo que uma escola inclusiva tem para poder atender, com critérios de qualidade, seus alunos.

Portanto, a operacionalização da inclusão de qualquer aluno no espaço escolar deve resultar de relações dialógicas, envolvendo família, escola e comunidade, de modo que cada escola reconheça o atendimento educacional, bem como reexamine a sua própria prática pedagógica.

Como se percebe, a inclusão depende de uma comunidade eficiente e satisfatória. Isso serve para reforçar a importância de se pensar a inclusão de forma conjuntiva, ou seja, do apoio sincronizado de pais, alunos, professores, diretores, enfim, a sociedade como um todo.

A criação de comunidades escolares bem sucedidas, dinâmicas, acolhedoras e bem informadas, deve, segundo Stainback e Stainback (1999), estar baseada nos princípios igualitários da inclusão, da inserção e da provisão de uma educação de qualidade para todos os alunos. Os princípios fundamentais dessa filosofia escolar passam pelo enfrentamento dos desafios e o apoio às interações e aos processos que se compatibilizam com a filosofia da escola, sem esquecer de desenvolver redes de apoio na escola, tanto para professores quanto para alunos que precisem de estímulo e de assistência.

Quanto ao trabalho do professor comprometido com a filosofia da inclusão, sugerimos alguns métodos que são essenciais. O primeiro deles é respeitar o

potencial de cada aluno e aceitar todos os estudantes igualmente. Em seguida, acreditar nos alunos e em sua capacidade de aprender, aumentar a autoconfiança dos alunos, estar preparado para indicar recursos adequados às necessidades dos alunos, ser flexível nos métodos de avaliação, dentre outros.

Certamente, se propõe que os alunos sejam ouvidos e possam exigir decidir e contribuir para o seu próprio desenvolvimento. Contudo, não é só o professor que precisa estabelecer ações voltadas à inclusão.

Segundo Rita Thompson citada por Assad (2005), o papel do gestor na transformação de uma escola comum inclusiva depende de alguns fatores, como a oferta de meios para que o professor possa aprender novas técnicas educacionais; o estabelecimento de relações pessoais entre os alunos; uma concepção de disciplina bem formada, que vigore em toda a escola e um ambiente acolhedor, além de promover uma filosofia baseada em princípios de igualdade, justiça e imparcialidade para todos. Esta autora elenca seis regras fundamentais que devem ser seguidas pela escola e pelo professor para maximizar os efeitos positivos da inclusão:

- a) perceber discrepâncias entre o que aluno quer fazer e o que permitem os atuais limites, relacionamentos e estruturas;
- b) adaptar esses limites, relacionamentos e estruturas para possibilitar os próximos passos para a inclusão;
- c) obter um maior conhecimento da realidade existente na escola, no que tange à inclusão escolar de crianças com necessidades especiais;
- d) abrir um espaço canalizador de angústias e dificuldades sentidas pelos docentes na busca de alternativas para solucionar as questões evidenciadas no cotidiano escolar;
- e) buscar mudanças atitudinais através de um olhar diferenciado para o aluno, que deixa de ser percebido como doente, para ser olhado como um indivíduo capaz de aprender;
- f) desenvolver um maior aprofundamento dos conhecimentos teóricos e práticos necessários para atuar frente à diversidade do alunado.

A adoção dessas regras não encerra a matéria, mas abre espaço para uma profunda reflexão sobre o assunto, pois é nessa perspectiva que os gestores e professores precisam se referir aos alunos com necessidades especiais, que antes de serem especiais são alunos e sujeitos e suas necessidades só são especiais porque a sociedade assim as consideram.

Não há dúvida que a inclusão é necessária visto que a segregação torna-se atualmente inaceitável. Porém, é necessário assegurar condições para que a inclusão educacional ocorra, pois as simples discussões e imposições de leis, dissociadas da prática, não garantem que aquela seja efetivada de maneira adequada. É importante não só criar leis, mas imaginar maneiras de assegurá-las na prática, estimulando a inclusão e o respeito decorrentes.

É essencial considerar que todos os professores devem refletir nas opiniões propostas neste trabalho, que são fruto de consagrados teóricos, visto que são eles que conhecem seus potenciais e suas limitações e, conseqüentemente as intervenções necessárias para melhores condições da inclusão educacional.

É importante lembrar que o papel fundamental da escola no processo de inclusão educacional do aluno com necessidades especiais, não se resume apenas em desenvolver com eles habilidades essenciais para a conquista de uma maior autonomia, mas também na possibilidade de poder contribuir com a sua evolução como pessoa.

Um processo de inclusão precisa estar apoiado em valores, políticas e princípios, que definirão o papel da escola, quais as suas funções, os seus problemas e a maneira de solucioná-los. Isso se concretizará de maneira distintas conforme a realidade da escola, as características dos professores e a natureza da tarefa.

Nesse contexto, a formação do pessoal envolvido com a educação é de fundamental importância, assim como a assistência às famílias, enfim, uma sustentação aos que estão diretamente implicados com as mudanças é condição necessária para que estas não sejam impostas, pois a meta da inclusão educacional deve ser a de não deixar ninguém fora do sistema escolar, que precisa se adaptar às particularidades dos alunos.

Como se observou, a inclusão educacional não uma estrada fácil e nenhuma escola poderá ter sucesso neste contexto, se não desenvolver uma rede de parcerias envolvendo profissionais, professores, comunidade local, pais e alunos e com outras escolas.

## **2. OBJETIVOS:**



## **2.1 Objetivo Geral:**

- Adquirir embasamento teórico que favoreça condições de diferenciações pedagógicas próprias para o trabalho com o aluno portador de algum tipo de necessidade educacional especial, assim como também com aluno de aprendizagem lenta, o superdotado e o talentoso.

## **2.2 Objetivos específicos:**

- Identificar os diferentes tipos de excepcionalidade.
- Identificar possíveis causas das deficiências e tornar-se agente de disseminação das mesmas, visando eliminá-las. Conhecer as principais medidas que devem ser tomadas nos diferentes níveis (municipal, estadual, federal, pessoal), que minimizam ou se possível, eliminam o maior número de fatores que originam qualquer tipo de deficiência (prevenção). Refletir, baseado na Declaração dos Direitos Humanos, sobre os direitos do Excepcional, as modalidades e programas de atendimento.
- Pensar numa sociedade para todos na qual se respire a diversidade da raça humana, atendendo às necessidades das majorias e minorias, visando a sociedade inclusiva.
- Eliminar barreiras dos preconceito no ambiente próximo e no mais remoto.

## **3. CONTEÚDO ESTRUTURANTE:**

Reflexão crítica de questões ético-políticas e educacionais nas áreas das deficiências: mental, física, neuro-motor, visual, da surdez, das condutas típicas, da superdotação e altas habilidades.

### **3.1 CONTEUDOS ESPECIFICOS:**

- Reflexão crítica de questões ético-políticas e educacionais na ação do educador quanto à interação dos alunos com necessidades educacionais especiais:
  - Conceito de Educação Especial

- Fundamentos Históricos, sócio-políticos e éticos da Educação Especial:
- A proposta de inclusão visando à qualidade de aprendizagem e sociabilidade para todos, e principalmente, ao aluno com necessidades educacionais especiais:
  - Princípios norteadores da Educação Especial
- Fundamentos da Educação Especial: sob o ponto de vista legal
- Formas de Atendimentos da Educação Especial nos Sistemas de Ensino:
  - Organização do Atendimento na Rede Regular de Ensino;
  - Organização do Atendimento em Escola Especial;
  - Etapas da Escolarização de alunos com Necessidades Especiais em qualquer Espaço Escolar.
- A ação do Educador junto a comunidade escolar, ao corpo discente e docente da escola: inclusão e prevenção das Deficiências:
  - Período Pré-natal
  - Preríodo Péri-natal
  - Período Pós-natal
- As especificidades de Atendimento Educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais e apoio pedagógico especializado nas áreas da Educação Especial.
- Áreas das deficiências: -
  - Deficiência Mental
    - Condutas típicas
    - Síndrome de Down -
  - Deficiência Física -
  - Deficiência Visual -
  - Deficiência Auditiva
    - Superdotação/Altas Habilidades -
  - Múltiplas Deficiências
- Flexibilização curricular, serviços e apoios especializados:
  - Educação Profissional

## **Formas de atendimento da Ed. Esp. Nos sistemas de ensino**

### **4. METODOLOGIA DA DISCIPLINA**

A assimilação de novas informações novos conceitos, visando à modificação de comportamento e atitudes, depende tanto do envolvimento cognitivo como do emocional das pessoas. Ao tratarmos de um assunto como tipos de deficiências e pessoas com deficiência, é muito natural que estejam envolvidos sentimentos de medo, pena, raiva e repulsa. Essas emoções estão muito ligadas ao desconhecimento e às idéias preconcebidas que existem em relação às pessoas com necessidades especiais. Permitir que esses sentimentos venham à tona e trabalhar com eles, com certeza, é a melhor forma de lidar com estas questões. Por isso, o encaminhamento dos conteúdos a serem trabalhados em Educação Especial, dar-se-á por meio de atividades através das quais serão trabalhados os sentimentos e as informações básicas e adequadas para uma melhor compreensão das várias deficiências: física, mental, sensorial, etc. Assim, os conceitos serão transmitidos de forma clara e lúdica visando a participação do aluno.

Serão utilizadas ou desenvolvidas basicamente dois tipos de atividades:

- As que envolvem mais a reflexão intelectual sobre o assunto: discussão em grupo sobre filmes que tenham como personagens principais pessoa com deficiência; redação sobre um personagem existente; familiarização com equipamentos e salas de aula com alunos portadores de Educação Especial; coleta de notícias sobre o tema em jornais e revistas; estudo de diferentes conteúdos.

- As que permitem a vivência emocional de deficiências como por exemplo, corrida de obstáculos onde os participantes simulam deficiências físicas; cinema mudo, comunicação não verbal, etc. Através das quais serão incentivados momentos de partilha dos sentimentos o que favorece o enriquecimento das experiências.

### **5. AVALIAÇÃO**

A avaliação é essencial á educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. As várias

formas de avaliação poderiam ser enumeradas neste texto, porém torna-se indispensável, pois acreditamos que ela deve ser processual e contínua, independente de recursos que possamos utilizar, o que não podemos tornar distintas são a ação da avaliação.

### **5.1 Critérios de Avaliação:**

Na avaliação serão considerados os seguintes aspectos:

- O aluno demonstra capacidade de análise.
- Apresenta capacidade de teoricamente, diferenciar a criança de aprendizagem lenta da criança portadora de algum tipo de deficiência.
- Reconhece a importância das medidas preventivas e as possíveis causas das deficiências.
- Identifica as modalidades e programas de atendimento como um direito de cidadão.
- 

### **5.2 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO**

Serão observados diariamente através das exposições individuais, das atividades desenvolvidas, das atividades individuais e grupais, o comprometimento individual com a problemática, isto é com as causas e possíveis prevenções, a nível individual e comunitário, buscando conscientemente ser um elemento que contribui com a construção de uma sociedade inclusiva para todos.

### **5.3. Registro**

Estes critérios nortearão o processo de construção das notas que serão registradas bimestralmente no livro de chamada.

## **6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ASSAD, G. **Revista Sinpro**. Disponível em: <[www.tistu.com.br](http://www.tistu.com.br)>. Acesso em: 5 jul. 2005.

BRASIL. **Lei 9394/96** - Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 2000. V.1-2.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Enquadramento da ação**: necessidades educativas especiais. In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso e Qualidade UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994.

GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GORTÁZAR, O. O professor de apoio na escola regular. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J. MARCHESI. (org.) **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KARAGIANNIS, A.; SAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Fundamentos do ensino inclusivo**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

KASSAR, M. de C. M. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais**. Campinas: Papyrus, 1995.

LOPES, M. R. (coord.). **Constituição Federal**. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

MARCHESI, A. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MAZZOTTA, J. de O. **Fundamentos de educação especial**. São Paulo: Enio Matheus Guazzelli & Cia. Ltda., 1997.

NERIS, E. A. O direito de ser diferente. **Mensagem da APAE**, n. 83, p. 4-6, out./dez. 1998.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº. 02/03**. Curitiba, 2003.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

# **TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

## **1. APRESENTAÇÃO GERAL DA DISCIPLINA**

A criança, para desenvolver-se não deve somente olhar e escutar, mas agir e produzir. Esta necessidade de criação de movimento de jogo produtivo, deve ser livre.

Froebel (Criador dos jardins de infância)

Historicamente, no Brasil, a Educação Infantil tem sido encarada de diversas

formas: como função de assistência social, como função sanitária ou higiênica e, mais recentemente, como função pedagógica.

Pesquisas e práticas vêm buscando afirmar a importância de se promover uma educação de qualidade para todas as crianças, o que envolve também o ambiente construído. A Constituição de 1988 representou um grande avanço, ao estabelecer como dever do Estado, por meio dos municípios, garantia à Educação Infantil, com acesso para todas as crianças de 0 a 6 anos a creches e pré-escolas.

A Educação Infantil é apresentada na atual legislação brasileira como a primeira etapa da educação básica, onde a prática pedagógica deve favorecer a construção do conhecimento das crianças de 0 a 6 anos de idade.

Segundo a LDB 9394/96, a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (LDB, art. 29). Esse trabalho integral dos vários aspectos do desenvolvimento infantil evidencia a indissociabilidade do educar e cuidar no atendimento às crianças.

A educação infantil, como dever de Estado, é ofertada em instituições próprias – creches (de zero a três anos) e pré-escolas (de quatro a seis anos) em jornada de horário integral e parcial – por meio de práticas pedagógicas cotidianas, intencionalmente planejadas e sistematizadas em um projeto pedagógico coletivo.

Para atuar na educação infantil é indispensável que todos os profissionais que atuam desempenhando a função de docente possuam habilitação para o exercício do magistério. A LDB define que:

Para atuar na educação básica a formação dos docentes deve ser em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil a formação em nível médio, na modalidade Normal (art. 62).

Em decorrência da inserção da Educação Infantil na Educação Básica, a formação exigida para o profissional que atua com essa faixa etária passa a ser a mesma daquele que trabalha nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Considerando que o professor tem um papel extremamente importante na garantia da qualidade do trabalho realizado na educação, além de tratar da formação inicial dos profissionais de Educação Infantil.

A disciplina de Trabalho Pedagógico da Educação Infantil vem colaborar para que o aluno(a) do Curso de Formação de Docentes possa refletir sobre a concepção de criança e suas implicações, bem como preparar esse aluno(a) para atuar nos Centros Municipais de Educação Infantil, através de estudos, pesquisas, estágios de observação, entre outras estratégias.

É importante que o aluno(a) do Normal compreenda a função que o profissional exerce na Educação Infantil, estudando o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança de 0 a 6 anos, além de destacar o papel do jogo, do brinquedo e da brincadeira.

Estudar as teorias de estudiosos consagrados na Educação Infantil, como Froebel, Montessori, Freinet, Piaget, Vygotsky é fundamental, pois a criança é um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura.

Olhar a criança como ser que já nasce pronto, ou que nasce vazio e carente dos elementos entendidos como necessários à vida adulta ou, ainda, a criança como sujeito conhecedor, cujo desenvolvimento se dá por própria iniciativa e capacidade de ação, foram, durante muito tempo, concepções amplamente aceitas na Educação Infantil até o surgimento das bases epistemológicas que fundamentam, atualmente, uma pedagogia para a infância. Os novos paradigmas englobam e transcendem a história, a antropologia, a sociologia e a própria psicologia resultando em uma perspectiva que define a criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra. Essa perspectiva é hoje um consenso entre estudiosos da Educação Infantil (BONDIOLI e MANTOVANI, 1998; SOUZA; KRAMER, 1991; MYERS, 1991; CAMPOS ET AL., 1993; OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1993; MACHADO, 1998; OLIVEIRA, 2002).

### **Contribuições da história, antropologia, psicologia, sociologia**

Os estudos históricos, a antropologia, a psicologia, a psicanálise e, mais tarde, a sociologia muito contribuíram para esse processo de desnaturalização da infância.

Os conceitos de criança, de infância, de educação da primeira infância não são naturais. Não foram sempre como é hoje. Mas variam de acordo com as sociedades, as culturas, as tradições, a história.



Podemos citar: Froebel, Montessori, Freinet, Piaget, entre outros. Alguns princípios foram incorporados nas práticas da educação infantil.

Friedrich August Froebel (1782-1852), cria os jardins-de-infância e é atribuída a este pedagogo, que reconhecia a infância como uma etapa especial da vida humana compreendendo características e peculiaridades próprias como a curiosidade espontânea, a necessidade de movimento, a capacidade de imitar, inventar e observar. (CAMBI, 1999).

Froebel propôs a criação de locais especiais para a educação das crianças pequenas, os jardins-de-infância (*Kindergarten*) aparelhados para o jogo e o trabalho infantil, para as atividades de grupo (canto), organizado por uma professora especializada para orientar as atividades. A educação deveria partir da atividade da criança e dos processos intuitivos de aquisição do conhecimento.

O método intuitivo consistia na valorização da intuição como fundamento de todo conhecimento, a compreensão, a aquisição do conhecimento seguia leis naturais e decorria dos sentidos e da observação. Froebel propunha uma educação que respeitasse a atividade espontânea da criança, que valorizasse os jogos e brincadeiras como elementos essenciais da aprendizagem.

Maria Montessori (1870 – 1952) nasceu em Chiaravalle (Ancona), diplomou-se em medicina em Roma e iniciou seu trabalho com crianças excepcionais e estudos experimentais sobre a natureza da mente infantil. Posteriormente, passou a atuar com crianças normais.

Montessori elaborou suas formulações pedagógicas com bases científicas, dando ênfase à atividade da criança, o papel formativo do ambiente e à concepção da mente infantil como mente absorvente.

Montessori considerava que o ambiente deveria ser devidamente preparado e adequado à criança. local ideal, nem pequeno demais, restringindo o movimento, nem grande demais que impedisse o desenvolvimento de atividades e a concentração, os móveis deveriam ser pequenos e adaptados ao tamanho das crianças, permitindo que as crianças realizassem atividades diversas relacionadas com a vida cotidiana, por exemplo: arrumar a mesa, servir o jantar, lavar os pratos, etc. proporcionando a elas maior autonomia e controle sobre o espaço.

Maria Montessori inventou o mais rico conjunto de brinquedos educacionais concebidos para guiar o progresso da criança e torná-la independente, tanto física quanto mentalmente. Esses materiais compreendem: quebra-cabeças, jogos,

molduras de abotoar, molduras de atar, encaixes geométricos, séries de pinos com as peças correspondentes para desenvolver o conceito de número, caixa de fuso, tentos, pesos para ajustar orifícios progressivamente mais fundos e maiores; mapas de armar com pequenos botões para desenvolver o tipo de destreza necessária à escrita, letras de lixa para as crianças tatearem, alfabeto móvel, entre outros.

Jean PIAGET (1896 – 1980), segundo ele, o pensamento e sua teoria epistemológica (conhecimento científico) e biológica, tem fundamentado vários programas de educação pré-escolar em vários países e, também, no Brasil.

Um dos conceitos fundamentais que norteia a proposta é o construtivismo, que segundo Piaget, é entendido como “o processo pelo qual um indivíduo desenvolve sua própria inteligência adaptativa e o conhecimento”.

O objetivo principal é o desenvolvimento infantil dando ênfase à autonomia intelectual e moral. Favorecer o desenvolvimento infantil significa auxiliar a criança na construção do conhecimento encorajando-a à atividade e à autonomia.

São três os tipos de conhecimento indicados por Piaget: físico, lógico-matemático e social. A fonte do conhecimento físico vem do mundo externo, dos objetos. Decorre, portanto, agir sobre os objetos para descobrir como eles reagem em suas interações.

O conhecimento social não chegou a ser estudado profundamente por Piaget e refere-se ao conhecimento construído pela criança na relação com as pessoas.

A educação pré-escolar piagetiana, leva em consideração os domínios do desenvolvimento das crianças: o socioemocional e o cognitivo. Nesta proposta os objetivos educacionais socioemocional são determinados. Sentir-se segura numa relação não-coercitiva com adultos, respeitar os sentimentos e direitos dos outros, ser independente, alerta e curiosa. E o cognitivo, surge com idéias interessantes, problemas e questões.

Para o “desenvolvimento” da criança, é dada ênfase à realização de atividades que favorecem o desenvolvimento físico, socioemocional e cognitivo. Portanto, as atividades envolvem situações da vida cotidiana (contato com diferentes objetos, desenvolvimento da linguagem e jogos em grupos).

Célestin FREINET (1896 – 1966), desenvolveu uma pedagogia fortemente caracterizada pelo seu engajamento político a favor da classe proletária. Tomando como base sua atuação como professor primário, Freinet posicionou-se contra a

escola tradicional e foi um crítico perspicaz da Escola Nova. Dedicou toda a sua vida à experimentação de princípios, métodos e técnicas educacionais alternativos.

Na pedagogia Freinet a organização da proposta pedagógica supõe: oficinas de trabalhos manuais e intelectuais, projetos de trabalho e cooperativa escolar que consiste em reuniões periódicas envolvendo toda a classe e os professores para discussão do plano de trabalho escolar, as dificuldades e regras de vida da classe.

No século XIX abriu-se o caminho para que cientistas e educadores estudassem a infância em grande escala. Mantiveram-se, no entanto, velhas maneiras de pensar sobre a infância no século XX. Toda a ênfase da antropologia, da psicologia, da psicanálise, da sociologia recairá sobre a evolução e a socialização. O importante era encontrar formas de transformar a criança imatura, irracional, incompetente, associal e acultural em um adulto maduro, racional, competente, social e autônomo.

A criança é um construtor social que se transforma com o passar do tempo e, não menos importante, varia entre grupos sociais e étnicos dentro de qualquer sociedade

As crianças são seres que sentem e pensam de um jeito próprio. Outro aspecto importante é o destaque dado à diversidade social e cultural como fatores dessa singularidade da criança

Nos últimos anos essa forma de ver a infância e as crianças tem sido crescentemente questionada, por novos paradigmas de uma “emergente” sociologia da infância. Destaca-se três de suas proposições:

- a infância deve ser compreendida como construção social;
- reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprio, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, deve buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores;
- a criança é uma variável da análise social, ao lado das variáveis classe, gênero e etnicidade.

Para que as crianças incorporem a atitude de aceitação do outro elas

precisam ser respeitadas pelos adultos. Nesse sentido, é relevante o respeito à diversidade seja ela manifestada pela diferença étnica, social, religiosa e mesmo física, como é o caso das crianças com necessidades especiais.

As crianças devem ser consideradas como partes ativas na determinação de suas vidas e das vidas daquelas que estão ao seu redor – é a criança concebida como ator social.

Para a criança desenvolver sua auto-estima, mediante a manutenção de um clima de confiança e respeito mútuo, é importante que os adultos organizem a rotina e disponham o ambiente de modo a favorecer escolhas e exercerem sua autonomia e independência são fundamentais. Por exemplo, situações em que as crianças possam se ajudar mutuamente ou em que elas sejam solicitadas a colaborarem como andamento das atividades.

Nos últimos 50 anos surgem trabalhos que falam de uma história social das crianças – experiências cotidianas das crianças no passado – e também de uma história cultural da infância – aquilo que os adultos pensavam e sentiam sobre os mais jovens.

Considera-se que todas as sociedades tiveram, em todas as épocas, o conceito de infância, ou seja, “a noção de que as crianças podem ser diferenciadas dos adultos de várias formas.”

Uma história cultural pode ter como tema a produção para a criança. Veiculam-se representações sociais da criança envolvendo valores, comportamentos, atitudes, estereótipos, imagens.

Os espaços da criança - a criança e a cidade, por exemplo, nos dão também uma medida das concepções e do lugar da infância em uma determinada sociedade.

Nós podemos perguntar muito mais: onde está a criança ?

- no âmbito dos espaços públicos, quais espaços públicos ?
- escolas, creches, pré-escolas, brinquedotecas, clubes de natação, na rua com os pais ou parentes (irmãos mais velhos, por exemplo)
- esses espaços públicos, como estão estruturados ?
- neles a criança está com quais adultos/responsáveis? Quais profissionais?
- no âmbito dos espaços privados: a família, casa de parentes, de terceiros

(tipo creche domiciliar, ou vizinha que toma conta

## **As principais fontes legais para as políticas de atendimento à criança**

A Constituição Brasileira de 1988 garante a criança direitos: “direito à assistência gratuita desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré – escolas” ( art. 7 - inciso XXV /Const./1988).

A Constituição afirma a natureza educativa das creches e pré-escolas: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento em creche e pré-escolas de zero a seis anos de idade.”

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Fed. 8.969/90), lei da cidadania da criança e do adolescente, determina que creches e pré-escolas fazem parte dos direitos da criança à educação (art.54 inciso IV).

Lei Orgânica da Assistência Social (Lei Fed. 8.742/93) estabelece parte dos objetivos da assistência social: “I - Proteção à família, à maternidade, à infância e à velhice. (art.2 / I). II - Amparo às crianças e adolescente carentes; (art. 2 / II).”

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Fed. 9394/96), define a Educação Infantil, destinada às crianças de zero a seis anos, como a primeira etapa da educação básica ( art. 21 / I e art. 29) a ser oferecida em creches ou entidades equivalentes até a idade de 3 anos (art. 30 / I) e pré-escolas dos três aos seis anos (art. 30 / II). (Craidy, 2005 p. 71).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (MEC 1988) oferece à creches e pré-escolas uma proposta articulada na orientação do trabalho educativo com as crianças de 0 a 6 anos.

No documento do MEC *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação* (2005), dispões sobre as Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil. Abaixo será citado as mais relevantes:

- A educação e o cuidado das crianças de 0 a 6 anos são de responsabilidade do setor educacional;
- A Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação.
- A Educação Infantil tem função diferenciada e complementar à ação da

família, o que implica uma profunda, permanente e articulada comunicação entre elas.

- É dever do Estado, direito da criança e opção da família o atendimento gratuito em instituições de Educação Infantil às crianças de 0 a 6 anos.
- A educação de crianças com necessidades educacionais especiais deve ser realizada em conjunto com as demais crianças, assegurando-lhes o atendimento educacional especializado mediante avaliação e interação com a família e a comunidade.
- A qualidade na Educação Infantil deve ser assegurada por meio do estabelecimento de parâmetros de qualidade.
- O processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar.
- As professoras e professores e os outros profissionais que atuam da Educação Infantil exercem um papel socioeducativo, devendo ser qualificados especialmente para o desempenho de suas funções com as crianças de 0 a 6 anos.
- **O processo de seleção e admissão de professoras e professores que atuam nas redes pública e privada deve assegurar a formação específica na área e mínima exigida por lei. Para os que atuam na rede pública, a admissão deve ser por meio de concurso. (grifo nosso)**
- A política de Educação Infantil em âmbito nacional, estadual e municipal deve se articular com as de Ensino Fundamental, Médio e Superior, bem como as modalidades de Educação Especial e de Jovens e Adultos, para garantir a integração entre os níveis de ensino, a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, bem como o atendimento às crianças com necessidades especiais.

O mesmo documento estabelece os **Objetivos** para a Educação Infantil,. Destaca-se os seguintes:

- Garantir o acesso de crianças com necessidades educacionais especiais nas instituições de Educação Infantil.
- Assegurar a valorização das professoras e professores de Educação

Infantil, promovendo sua participação em Programas de Formação Inicial para professores em exercício, garantindo, nas redes públicas, a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério.

- Fortalecer parcerias para assegurar, nas instituições competentes, o atendimento integral à criança, considerando seus aspectos físico, afetivo, cognitivo/lingüístico, sociocultural, bem como as dimensões lúdica, artística e imaginária.

Mesmo com todos os problemas e ambigüidades é possível reconhecer pelo menos três aspectos que podem ser considerados avanços na legislação atual:

- define creches e pré-escolas como instituições educacionais, integrando sistemas de ensino;
- contempla o atendimento em creches e pré-escolas como tarefa pública a ser compartilhada com a família, reconhecendo a educação infantil como uma política pública;
- prevê ações e medidas para responder aos direitos da criança referentes à saúde, à educação e cultura, à assistência social, à dignidade e ao respeito, à convivência familiar e comunitária, definindo e nomeando o sujeito do dever, que é o Estado, complementando a ação da família e da sociedade.

No plano da lei, rompe-se com a tradição de atribuir à família a responsabilidade exclusiva pela socialização e educação de crianças nessa faixa etária.

- reconhece que além da família existem outros contextos em que a criança vive e se desenvolve, cada qual apresentando potencial diverso para o desenvolvimento;
- leva ao reconhecimento do papel das políticas públicas no processo de tornar humanos os seres humanos, o que requer olhar a criança de forma contextualizada, compreendendo que seu bem-estar e desenvolvimento está diretamente relacionado com o bem-estar e o desenvolvimento das pessoas que fazem parte do seu processo de socialização;
- leva à compreensão das instituições de educação infantil como contextos potenciais de desenvolvimento humano, não só das crianças, mas também de seus pais, profissionais, comunidade e sociedade em geral;
- pensar e implementar políticas integradas que promovam o bem-estar

das crianças e de suas famílias, bem como a ampliação da sua experiência social e cultural, pode se constituir em uma meta a ser perseguida pelos Governos e pela sociedade, passando a se constituir como uma política pública.

### **Como concebemos a infância hoje ?**

A criança como sujeito de direitos: na sua dignidade própria, como pessoa em processo de desenvolvimento, que deve ser protegida, frente à sua condição de ser dependente. Dependente, mas não “deficiente”.

Sujeito de quais direitos ? Direitos Sociais (saúde, moradia, educação, cultura, lazer, convivência familiar e comunitária, renda); Direitos Cívicos – tem um nome e uma filiação, um registro civil, que lhe garante condição de cidadania, e de pertencente a uma população e um território: faz relação com o Estado; Direitos Políticos: participação; Direitos de Proteção

A criança como ser social, como ator que interage, modifica e é modificada pelo meio, é parte da sociedade e tem que ser levado em conta na vida social e institucional de um país.

Criança como sujeito que aprende intervindo no mundo, interagindo, construindo conhecimento pela mediação com a cultura.

### **A infância de 0 a 6 anos**

A formação pessoal e social referem-se a todas as oportunidades que as creches e pré-escolas possam criar para a criança desenvolver sua auto-estima, mediante a manutenção de um clima de confiança e respeito mútuo. Além disso, é importante que os adultos organizem a rotina e disponham o ambiente de modo a favorecer escolhas

O faz-de-conta é fundamental para as crianças de zero a três anos e pode ser trabalhado mediante os jogos de aparecer e esconder, da imitação e da manipulação de objetos diversos.

Para as crianças de quatro a seis anos ressalta-se a importância da identificação do nome e acrescenta-se o interesse por sua representação e escrita.

Independência e autonomia implicam em capacidade de fazer escolhas. No dia-a-dia das creches e pré-escolas o favorecimento de atividades que permitam às crianças fazerem escolhas e exercerem sua autonomia e independência são fundamentais. Por exemplo, situações em que as crianças possam se ajudar



mutuamente ou em que elas sejam solicitadas a colaborarem como andamento das atividades.

Para que as crianças incorporem a atitude de aceitação do outro elas precisam ser respeitadas pelos adultos. Nesse sentido, é relevante o respeito à diversidade seja ela manifestada pela diferença étnica, social, religiosa e mesmo física, como é o caso das crianças com necessidades especiais, para desenvolver o tipo de destreza necessária à escrita, letras de lixa para as crianças tatearem, alfabeto móvel, entre outros.

A seleção cultural para o currículo dessa primeira etapa da educação básica compreende, portanto, saberes, códigos, habilidades e valores. Trata-se de uma seleção abrangente relacionando o desenvolvimento infantil com os mais diferentes aspectos de compreensão da realidade natural, social e cultural.

Silva (2003) informa que alguns cursos de Pedagogia, de universidades públicas brasileiras, tem valorizado a multiplicidade e a simultaneidade das formas de ser criança na formação de educadores infantis, apesar da dificuldade de tratar das especificidades da criança de 0 a 3 anos. O se quer é que o Curso de Formação de Docentes médio reconheça esta necessidade e importância em tratar as particularidades do trabalho pedagógico com a criança pequena.

Vários dados indicam existir correlação entre uma boa formação de pessoal, boas condições de trabalho e salário e a qualidade de serviços de Educação Infantil - (LANTNER, 1999; CAMPOS, 1997; UNESCO, 2002). Segundo Campos (1997, p.125) os programas de Educação Infantil de “melhor qualidade apresentam um impacto mais duradouro” e as crianças pobres “são justamente aquelas que mais se beneficiam de um bom atendimento”.

Segundo Kramer (1994) os professores só poderão favorecer a construção de conhecimentos pelas crianças, caso eles também sejam desafiados a construir os seus. Para isto, durante sua formação inicial e após, no seu exercício profissional, eles precisam ter acesso aos conhecimentos da cultura geral, bem como, aos conhecimentos da área.

Os documentos oficiais explicitam alguns destes ideários e reconhecem a educação infantil como essencial na atualidade (Brasil, 1994, p.11): "Não há mais controvérsia sobre a importância da Educação Infantil para a criança nem sobre a necessidade social desse segmento do processo educativo. Trata-se de um fenômeno mundial e que, no Brasil, também alcança significativa expressão." No

entanto, qualquer governo, ao deixar de assegurar sua exeqüibilidade, por não garantir seu financiamento e operacionalização, perpetua a ameaça a sua existência, principalmente das formas dignas e de qualidade deste serviço.

É preciso colocar os conhecimentos acerca da Educação Infantil de forma consistente nos cursos de formação inicial. É neste sentido que, para além de formarmos profissionalmente os/as alunos/as destes cursos, futuros/as docentes, estaremos formando pessoas conhecedoras de um direito social das crianças pequenas, já estabelecido como campo profissional.

Na seqüência são apresentadas as proposições das ementas e respectivas bibliografias, das disciplinas relativas ao conteúdo da Educação Infantil.

## **2. OBJETIVOS:**

### **2.1 OBJETIVO GERAL:**

- Espera-se que o(a) professor-aluno(a) adquira progressivamente uma competência em relação as Organizações e Políticas para Educação Infantil, as naturezas e especificidades do trabalho pedagógico, a Organização Curricular da Disciplina e a Importância da Ludicidade na Educação Infantil.

### **2.1 OBJETIVOS ESPECIFICOS:**

- Pensar criticamente, não só sobre a política que vem direcionando o atendimento da educação Infantil no Brasil, mas também, sobre a prática desenvolvida e a teoria que o fundamenta;
- Analisar a prática do professor em sua relação com os alunos, os diferentes enfoques curriculares e a ideologia subjacente a cada um;
- Discutir conceitos como aptidão, prontidão, maturidade, coerência, jogo, trabalho, arte-educação, expressão criadora, psicomotricidade e avaliação.

## **3. CONTEÚDO ESTRUTURANTE:**

Os processos de desenvolvimento, aprendizagem e desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos .

### **3.1 Conteúdos Específicos:**

1. O jogo , o brinquedo e a brincadeira na EI. Relações entre público e privado. Gestão democrática, autonomia, descentralização.

1. A história dos brinquedos
2. Bolas e bonecas: O jogo simbólico
3. Como surgiu cada brincadeira
4. O papel do brincar
5. Os primeiros desenhos
6. Brincar: um jeito especial de aprender
7. Como trabalhar o esquema corporal

2. Políticas Públicas e financiamento da EI e suas implicações para organização do trabalho pedagógico. Propostas pedagógicas para a EI.

2.1 Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil

2.2 Elaboração da proposta pedagógica: DCN

2.3 Educação Infantil Direito do cidadão e dever do Município

3. Legislação , demais documentos normativos e documentos de apoio, de âmbito federal ( SEED e CEE) e local ( sistemas municipais) para a organização do trabalho na EI: Política curricular para a educação infantil no Brasil

1. Currículo e proposta pedagógica da E.I.
2. Diretrizes Curriculares Nacionais para a E.I.
3. Referencia curricular Nacional para a E.I

4. Política curricular para a educação infantil no Brasil, contexto de elaboração, interpretações e implicações para as intuições.

4.1 Integração de creches e pré-escolas, e a habilitação de professores na E.I

4.2 Conteúdos

4.3 Organização do Referencial curricular Nacional para a E.I.

4.4 Organização por idade

4.5 Organização em âmbitos e eixos

5. Relações entre família e instituição de EI.

6. A educação inclusiva na E.I.

#### **4. Encaminhamento Metodológico**

A metodologia usada na disciplina de Trabalho Pedagógico na Educação Infantil será de: proporcionar situações em que o futuro professor tenha condições de veicular a sua formação com a atuação do professor, dentro da perspectiva histórico-crítica da seguinte forma:

- possibilitar, em diferentes níveis, a formação teórico prático do aluno;
- elaborar hipóteses;
- realizar atividades, como, seminários, debates, observação de práticas pedagógicas, análises de filmes e experiências profissionais;
- análise crítica de documentos relativos aos conteúdos;
- interpretações e estruturações de textos críticos;
- promover experiências significativas de aprendizagem.
- estudos individuais e em grupos;
- análise de filmes e textos;
- análise crítica de documentos relativos aos conteúdos;
- debate: troca de experiências;
- proporcionar situações em que o futuro professor possa enfrentar na sua atuação;
- promover experiências significativas de aprendizagem.
- Observação participativa
- Seminários e apresentação de trabalhos
- Elaboração do relatório de observação na EI e séries iniciais

#### **5. Avaliação**

A avaliação será formativa. Deve se ter em conta que não se trata de avaliar os alunos, mas sim as situações de aprendizagem e todo o processo de avaliação desde o planejamento até o resultado obtido na aprendizagem dos alunos, dentro da perspectiva histórico crítico.

Deverá ser coerente com o enfoque dado aos princípios básicos da disciplina .

Será de grande relevância durante o processo de avaliação do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil o aprendizado do conteúdo teórico pois para que a prática seja instrumentalizada com bases consistente pelos alunos e alunas do Curso Normal, faz-se necessária conhecimentos adquiridos pela humanidade sobre os assuntos trabalhados nesta disciplina.

### **Critérios Gerais De Avaliação**

- Conhece a história do homem e da educação num contexto amplo
- Diferencia as tendências presentes na educação, respeitando as diferenças e percebendo as especificidades nas demandas sociais e políticas.

O professor de Trabalho Pedagógico Educação Infantil poderá avaliar o conhecimento adquirido pelos seus alunos se utilizando da pesquisas bibliográficas, observando a exposição oral, as comparações dos diferentes pensamentos de autores.

Também se utilizará de vários recursos como: aulas expositivas com multimídia , de trabalhos em grupos e individuais, provas , auto-avaliação, debates de situações do contexto, participação e interesse.

O ato avaliativo, não é um ato isolado , mas faz parte do conjunto de atividades docentes, que precisam ser coerentes entre si.

## **6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALMEIDA A. M.; RUBIANO, M. R. B. Vínculo e compartilhamento na brincadeira de crianças. In: ROSSETTI, F. M. C. et al. **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

ALVES, N.; GARCIA, R. (orgs.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

ANTUNES, C. **A grande jogada**: manual construtivista de como estudar. Petrópolis, Vozes, 1996.

BADINTER, E. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BENJAMIN, W. **A criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo, Summus, 1984.

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOMTEMPO, E. (Coord.) **Psicologia do brinquedo**: aspectos teóricos e metodológicos. São Paulo, EDUSP, 1986.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos. Uma abordagem reflexiva. Porto Alegre, ArtMed, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB nº 22, de 17 de dezembro de 1998**. Brasília, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB nº 1, de 29 de janeiro de 1999**. Brasília, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999**. Brasília, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999**. Brasília, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB nº 4, de 16 de fevereiro de 2000**. Brasília, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Educação infantil no Brasil**: situação atual. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direitos das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC, SEB, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de

Educação Infantil. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998. v. 1/3

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Subsídios para credenciamento e funcionalismo de instituições de educação infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998. v. 1 e 2.

BRASLAVSKY, C. (org.) **Aprender a viver juntos: educação para a integração na diversidade.** Brasília: UNESCO, IBE, SESI, UnB, 2002.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura.** São Paulo: Cortez, 1995. BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. BROUGÈRE, G.

**Brinquedos e Companhia.** São Paulo: Cortez, 2004. BROUGÈRE, G. O que é brincadeira? In: **Revista Criança do professor de educação infantil.**

Ministério da Educação e do Desporto. Novembro, 1998.

BRZEZINSKI, Í.(org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo: Cortez, 1997.

BUFFA, E. Educação e cidadania burguesa. In: BUFFA, E.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CAMPOS, M. M. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC, 1995.

CARVALHO, A.; GUIMARÃES, M.; SALLES, F. **Desenvolvimento e Aprendizagem.** Belo Horizonte: UFMG, 2002.

CASTRO, M. F. **Aprendendo a argumentar: um momento na construção da linguagem.** Campinas: UNICAMP, 1992.

CAVALCANTI, Z. (coord.). **Trabalhando com história e ciência na Pré-escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CAVALCANTI, Z. **Alfabetizando.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CIPOLLONE, L. Diferença sexual, dimensão interpessoal e afetividade nos contextos educacionais para a infância. **Revista Pro-Posições,** Campinas, v. 1, nº

3, set./dez. 2003.

CIVILETTI, M. V. P. O cuidado das crianças pequenas no Brasil escravista.

**Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 76, p. 31-40, 1991.

CRAIDY, C.; KAERCHER G. (org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre, Artmed, 2001.

CUNHA, J. A. **Filosofia na Educação Infantil**. Campinas: Alínea, 2002.

DAHLBERG, G; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre, Artmed, 2003.

DANTAS, H. **A infância da razão**. São Paulo, Manole, 1990.

DEHEINZELIN, M. **A fome com a vontade de comer. Uma proposta curricular de educação infantil**. Petrópolis, Vozes, 1994.

DIAS, J; BHERING, E. A Interação Adulto/Crianças: foco central do planejamento na Educação Infantil. **Revista Contrapontos**. Itajaí: v. 4, nº 1, p. 91-104. jan./abr. 2004.

EDWARDS, C. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre, ArteMed, 1999.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (orgs.) **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados/FE/UNICAMP; Florianópolis: UFSC; São Carlos: UFSCar, 1999.

FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. de B.; PRATO, P. D. (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002.

FARIA, A. L. G. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil**. Campinas, São Paulo: Cortez, 1999.

FERNANDES, R. S. **Entre nós, o sol: relação entre infância, cultura, imaginário e lúdico na educação não formal**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a Alfabetização**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

FINCO, D. Relações de Gênero nas Brincadeiras de Meninos e Meninas na Educação Infantil. **Revista Pro-Posições**. Campinas: v. 14, nº 3 p. 89-101, set./dez. 2003.

FORQUIN, J.C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo, Scipione, 1991.

FREIRE, M. et al. **Avaliação e Planejamento: a prática educativa em questão**.



São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983. FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**. São Paulo, Paz e Terra.

FREITAS, G. G. **A consciência corporal e a corporeidade**. Ijuí: Unijui, 1999.

FRIEDMANN, A. **Brincar, crescer e aprender. O resgate do jogo infantil**. São Paulo, Moderna, 1996.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GANDINI, L.; EDWARDS, C. (org.) **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIMENO S. J. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, L. E. da et al (org). **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

GOES, M. C.; SMOLKA, A. L. (orgs.). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas: Papyrus, 1997.

HELD, J. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**. São Paulo: Summus, 1980.

HOFFMANN, J. **Avaliação na Pré-escola: um olhar reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

HOFFMANN, J.; SILVA, M. B. da. **Ação Educativa na creche**. Porto Alegre: Mediação, 1995.

HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre, ArtMed, 2003.

KAMII, C.; DEVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, Vozes, 1993.

KISHIMOTO, T. M. (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KISHIMOTO, T. M. (org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. **Infância: desafios da pesquisa**. Campinas, Papyrus, 1996.

KRAMER, S. (coord.). **Com a pré-escola nas mãos. Uma alternativa curricular**

**para a educação infantil.** São Paulo, Ática, 1989.

KRAMER, S. **A Política do Pré-Escolar no Brasil:** a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KRAMER, S. **Propostas Pedagógicas e Curriculares:** subsídios para uma leitura crítica. In: **Educação e Sociedade**, Porto Alegre, v. 18, n. 60, dez. 1997. LARROYO, F. **História geral da pedagogia.** São Paulo: Mestre Jou, s.d.

LIMA, E S. **Desenvolvimento e aprendizagem na escola:** aspectos culturais, neurológicos e psicológicos. São PAULO: GEDH, 1997.

LOURO, G (org) **O corpo educado. Pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MERISSE, A. et al. **Lugares da Infância:** reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte e Ciência, 1997.

MONTENEGRO, T. **O cuidado e a formação moral na educação infantil.** São Paulo: EDUC, 2001.

MORATO, E, M. **Linguagem e cognição:** as reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem. São Paulo: Plexus, 1996.

MORENO, M **Como se ensina a ser menina:** o sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 1999.

MOURA, M. M. D. de et al. **Manual de saúde para a creche.** Rio de Janeiro, FIOCRUZ, 1996.

MOYLES, J. R. **Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

OLIVEIRA, Z. de M. R. (org.). **Educação infantil:** muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, Z. de M. R. (Org) **A criança e seu desenvolvimento** São Paulo, Cortez, 1995.

OLIVEIRA, Z. de M. R. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo, Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Z. de M. R.; ROSSETTI, F. M. C. O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 87, p. 62-70, 1993.

OSTETTO, L. E. (org.) **Encontros e encantamentos na educação infantil.**

Campinas: Papirus, 2000.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Câmara do Ensino Fundamental. **Deliberação CEE nº 03, de 03 de março de 1999**. Curitiba, 1999.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Câmara do Ensino Fundamental. **Deliberação CEE nº 02, de 06 de junho de 2005**. Curitiba, 1999.

PIAGET, J. **A construção do real da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RABBITI, G. **A procura da dimensão perdida**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

REGO, L. B. Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 66, n. 156, jan./abr. 1985.

ROCHA, E. C. **A educação da criança: antigos dilemas, novas relações**. Revista Pátio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RODULFO, R. **O brincar e o significante**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. **Os fazeres em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; VITORIA, T. Processos de adaptação de bebês na creche. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: 55-64, 1986.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al (org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo, Cortez, 1998.

SARMENTO, M. J.; BANDEIRA, A. A.; DORIS, R. Trabalho e lazer no cotidiano das crianças exploradas. IN. GARCIA, R. L. (org.). **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SILVA, D. N. H. **Como brincam as crianças surdas**. São Paulo: Plexus, 2002.

SILVA, I. de O. **Profissionais da Educação Infantil: formação e construção de identidades**. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, M. A. A. S. S. et al. **Memória e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX**. São Paulo, Cortez, 1989.

SILVA, T. T. da (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVIA, M. C. da S.. **A constituição social do desenho da criança**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 9. ed. São Paulo: Ática,

1992.

SOUZA, G. de. Currículo para os pequenos: o espaço em discussão. **Educar**, Curitiba, n.º 17, p.79-99, 2001.

SOUZA, R. C. de; BORGES, M. F. S. T. (org.) **A práxis na formação de educadores infantis**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SPODECK, B.; SARACHO, O. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SURDI, B. M. M. **Corporeidade e aprendizagem: o olhar do professor**. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

TEBEROSKY, A. **Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. [s. n. t].

TIRIBA, L. Pensando mais uma vez e reinventando a relação com entre creche e família. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. **Em Defesa da Educação Infantil**. São Paulo: DP&A, 2000.

TIRIBA, L. Proposta Curricular em Educação Infantil. **Infância na Ciranda da Educação**. Belo Horizonte, n. 4, p. 09-15, fev. 2000.

TONUCCI, F. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

ZABALZA, M. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre, ArtMed, 1998.

ZAN, B.; DEVRIES, R. **A ética na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

## **ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

### **1. APRESENTAÇÃO GERAL DA DISCIPLINA**

A finalidade de nossa escola é ensinar a repensar o pensamento, a 'des-saber` o sabido e a duvidar de sua própria dúvida; esta é a única maneira de começar a acreditar em alguma coisa" (Juan de Mairena,

in: MORIN, 2003, P. 21).

Os conhecimentos que são ministrados nas aulas, nem sempre se integram à vivência dos alunos, pois quando os conteúdos em si não se tornam conteúdos para eles, não entram com eficiência em seu cotidiano. Assim a aprendizagem, muitas vezes, é algo pouco significativo em suas vidas. O cotidiano e o científico não se integram no processo escolar. O empírico e o concreto estão distanciados. Há uma separação entre escola e mundo exterior. É bem verdade que a função da escola não é trabalhar com os conhecimentos cotidianos que podem ser aprendidos sem ela. A tarefa principal da escola é trabalhar com os conhecimentos sistematizados, científicos, mas a partir da realidade.

Fazer com que os conceitos cotidianos ascendam aos científicos para que se tornem científicos também, e o trabalho de possibilitar que os conceitos científicos desçam aos cotidianos para que se tornem científicos no cotidiano, através da mediação do professor, este é o processo pedagógico, a didática necessária para a escola atual.

Para que isso aconteça, é necessário que os conteúdos escolares não sejam vistos e comunicados como uma imposição, mas sim tratados como uma necessidade pessoal e social, a fim de que apreendidos e incorporados possam ser um instrumento de mudança social.

O processo pedagógico para que os conteúdos escolares passem a fazer parte integrante da vida dos educandos requer uma aprendizagem significativa, pois eles somente se interessam por aquilo que, de alguma forma, afeta diretamente suas vidas. É necessário, portanto, envolver intelectual e afetivamente os alunos na elaboração e reelaboração ativa do conhecimento sistematizado. Este processo de trabalho implica que os conteúdos escolares sejam apreendidos dentro de uma totalidade, através de um método que os torne significativos para os educandos.

Procura-se evidenciar que os conhecimentos adquirem significado para os alunos à medida que passam a fazer parte de sua vida fora da escola. Isto significa que a docência deve possibilitar aos educandos que se apropriem dos conteúdos, não de forma isolada, como um saber fragmentado, compartimentado, útil apenas para a escola, mas sim de maneira contextualizada, próxima e remotamente. A contextualização próxima consiste em relacionar cada disciplina com as demais, tentando realizar, em alguma medida, a interdisciplinaridade, mas também ligando

os conteúdos com a vivência extra-escolar imediata. A contextualização remota se realiza à medida que os conteúdos escolares são compreendidos em sua relação com a vida dos educandos no complexo universal, planetário numa grande rede de interconexões.

Os desafios educacionais, no mundo complexo em que vivemos, representam uma tomada de consciência das necessidades a serem assumidas e respondidas pela educação dentro de suas especificidades e limites.

Esta proposição constitui-se, essencialmente, das grandes questões que são propostas à educação atual e à complexidade universal do presente momento histórico.

Aprender, desaprender, reaprender - procurando por em prática a primeira, quando os professores estão em sala de aula realizando o processo ensino-aprendizagem, apresenta-se o Método Dialético de elaboração do conhecimento científico, a partir do materialismo dialético, juntamente com a proposta teórico-metodológica de Vigotski - nível de desenvolvimento atual, zona de desenvolvimento imediato, nível de desenvolvimento atual - e os cinco passos da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani: Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse, Prática Social Final.

Apresenta-se, portanto, uma proposta teórico-prática que busca, em alguma medida, expressar e responder aos desafios da educação na complexidade do mundo atual.

Considerando a educação em sentido lato, pode-se afirmar que ela envolve todas as instâncias sociais. Uma destas é a escola que possui, entre suas funções principais, a de transpor para a sala de aula os conhecimentos científicos e culturais, a fim de que, pela ação docente-discente, os educandos se apropriem deles com sentido para suas vidas. Essa tarefa é um desafio tanto para professores quanto para alunos.

A sociedade, em todos os sentidos, é cada vez mais complexa, por isso, a educação e o processo ensino-aprendizagem escolar também devem ser considerados sob a complexidade dos múltiplos ângulos que os envolve.

Em tempos passados, o mundo era mais simples, por isso, os desafios para os cidadãos eram poucos; o mundo atual é complexo e, conseqüentemente, os problemas a serem superados são múltiplos. Da mesma forma, em sociedades fechadas, a educação era simples porque o mundo também era simples. Naquelas

sociedades, a reprodução era suficiente; nas abertas, não mais. Na sociedade atual, exige-se cada vez mais criatividade, diversidade, iniciativa, responsabilidade individual e coletiva. Esta é a nova forma de sobrevivência social, por isso, a educação deve a ela corresponder e o processo ensino-aprendizagem deverá passar da monocultura escolar para o multiculturalismo a fim de preparar, senão tecnicamente, ao menos em seu espírito, os profissionais do futuro, para que possam fazer frente aos desafios que lhe são propostos.

Por isso, a instituição escolar é sempre uma expressão da estrutura social como todo. A escola não existe em si e para si. Existe para cumprir uma função dentro dessa sociedade, respondendo a seus desafios.

Redescobrir, hoje, a função da escola é o primeiro passo fundamental para definir seu novo papel, bem como a importância da ação docente.

Um breve olhar sobre os problemas que a sociedade precisa enfrentar, no momento presente, de imediato nos mostra os desafios que a escola e o professor são solicitados a enfrentar para responder às exigências dos novos tempos.

Globalização, nova ordem mundial, terceira revolução industrial ou revolução técnico-científica, multipolaridade, competição econômica e tecnológica, crise em todos os setores, novos valores sociais, força e audácia dos meios de comunicação social, tendência neoliberal, fim dos empregos, sociedade pós-capitalista, pós-neoliberalismo, multiculturalismo: estas são algumas das manifestações e desafios que estamos acostumados a ver e a ouvir cotidianamente.

Dentro da escola, esses desafios da sociedade se manifestam em tendências novas como: interdisciplinaridade, psicopedagogia, escola responsável, analfabetos tradicionais e novos analfabetos digitais; qualidade total na educação, sociedade do conhecimento, inclusão; cotas para negros, índios; passagem da monocultura escolar para o atendimento às diversas correntes culturais etc.

Como a escola e os professores darão conta dessa nova realidade? É permitida a omissão? Que caminhos seguir?

Trata-se, aqui, apenas de alguns aspectos que julga-se significativos e que poderão dar um encaminhamento à reflexão sobre o desafio didático, apresentado adiante.

Para uma compreensão mais adequada da educação e do ensino atuais, é urgente desenvolver a capacidade de situar cada objeto do conhecimento, a ser estudado em sala de aula, em seu contexto e no complexo planetário, pois, como

afirma Morin ( 2003, p.15), “uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável”. Não basta conhecer os dados e as informações de maneira isolada. Para que adquiram sentido, é necessário situá-los no contexto mais amplo, pois, conforme ainda Morin (2004, p.37) “o global é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional”.

As disciplinas escolares, tais como as conhecemos hoje, apresentam a superespecialização, o despedaçamento do saber, o que, por um lado, produz conhecimento, mas, por outro, gera ignorância e cegueira. Assim, “ na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a compor; a eliminar tudo o que causa desordens ou contradições em nosso entendimento. Em tais condições, as mentes jovem perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes em integrá-los em seus conjuntos” ( MORIN, 2003, P. 15).

O que deve ocorrer é exatamente o contrário. Todos os educandos devem ser desafiados e orientados a fazer com que o conhecimento científico que vão adquirindo na escola, para que de fato se torne pertinente e significativo para suas vidas é necessário que seja contextualizado próxima e remotamente. É urgente, pois, passar da compartimentação dos saberes e de sua desarticulação para a aptidão de integrar e contextualizar.

Esta tarefa torna-se mais premente à medida que, junto com os desafios da globalidade e da complexidade, há outro fator muito forte e grande: a expansão descontrolada do saber, o que nos impede de o apreendermos de forma sistemática e integrada. Vivemos no mundo das informações, mas nem todas se transformam em conhecimento. No dizer de Morin ( 2003, p.16-17), “o conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionado com as informações e inserido no contexto destas. As informações constituem parcelas dispersas de saber. Em toda parte, nas ciências como nas mídias, estamos afogados em informações. O especialista da disciplina mais restrita não chega a sequer tomar conhecimento das informações concernentes à sua área. Cada vez mais, a gigantesca proliferação de conhecimentos escapa ao controle humano”.

Como organizar de maneira coerente na cabeça dos professores e dos alunos



a quantidade de informações de toda ordem que recebemos cotidianamente? O Próprio Morin (2003, p. 20) responde:

A reforma do pensamento é que permitiria o pleno emprego da inteligência para responder a esses desafios e permitiria a ligação de duas culturas dissociadas. Trata-se de uma reforma não programática, mas paradigmática, concernente a nossa aptidão para organizar o conhecimento

Reformar o pensamento pressupõe, necessariamente, que antes tenha sido formado. Portanto, para reformá-lo devemos des-formá-lo, para reconstituí-lo em seguida em novas bases, em novas dimensões. Este processo é árduo pois implica em despir-nos de algo que construímos ao longo do tempo e que nos dá segurança. O novo, ao contrário, nos inquieta, ao mesmo tempo que nos desafia a assumir riscos. O processo é sempre dialético.

Morin ( 2003, p. 21) aponta a seguinte direção:

A primeira finalidade do ensino foi formulada por Montaigne: mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia. O significado de 'uma cabeça bem cheia' é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. 'Uma cabeça bem-feita' significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de :

- uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas;
- princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido”.

Em primeiro lugar, quanto mais desenvolvida a inteligência geral, mais possibilidade e capacidade possui o indivíduo para tratar e resolver problemas particulares. Uma das formas de incentivar o desenvolvimento da inteligência geral é incentivar a curiosidade, a interrogação, a dúvida, a atividade crítica, a problematização, a resolução de problemas sociais, mas também a solução de questões propostas pelas disciplinas escolares, cujo conhecimento científico, envolvendo a indução, a dedução, a argumentação, a discussão, deve estar ligado à vivência do educando.

Num segundo momento, uma cabeça bem-feita é aquela capaz de organizar os conhecimentos científico-culturais recebidos, evitando acumulação desordenada e inútil. Sendo o conhecimento constituído de tradução e reconstrução, sua organização “comporta operações de ligação (conjunção, inclusão, implicação) e de separação (diferenciação, oposição, seleção, exclusão). O processo é circular,

passando da separação à ligação, da ligação à separação, e, além disso, da análise à síntese, da síntese à análise. Ou seja: o conhecimento comporta, ao mesmo tempo, separação e ligação, análise e síntese” (MORIN, 2003, p. 24). No ensino escolar, a partir de nossa civilização, privilegia-se a acumulação, a separação e a análise, em detrimento da ligação, da síntese e da organização que ligam os conhecimentos. É necessário, pois, descobrir o que une os objetos de conhecimento entre si a fim de que tomem sentido no todo de que fazem parte (o todo sempre envolve dimensões como: ambiente cultural, social, econômico, político, científico, religioso etc). “A partir daí, o desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes torna-se um imperativo da educação” (MORIN, 2003, P. 24 ).

Para realizar este desiderato, torna-se necessário descobrir quais os princípios que elucidam as relações entre o todo e as partes, quais os elos que unem as coisas mais distantes e as mais diferentes, as mediatas e a imediatas. Para isso, segundo Morin ( 2003, p. 89), “é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto”.

A vida nos ensina, por isso aprendemos. A aprendizagem não necessita da escola. A função da escola é fazer-nos desaprender tudo o que aprendemos antes. E no processo de desaprendizagem, reaprendermos.

O processo didático-pedagógico - aprender, desaprender, reaprender - cujo fundamento é o materialismo histórico, trata da apreensão do conhecimento científico-cultural, na escola, através das três fases do método dialético de elaboração do conhecimento que se expressam no processo: prática-teoria-prática. Esses três momentos do método fundamentam a teoria histórico-cultural de Vigotski que se concretiza nos seguintes momentos: a) o nível de desenvolvimento atual do educando, isto é, o que o aluno realiza sozinho, independentemente do professor; b) a zona de desenvolvimento imediato, que consiste no trabalho de aprendizagem que o educando somente consegue desenvolver com o auxílio do professor ou de alguém mais experiente; c) e o retorno ao nível de desenvolvimento atual, em estágio mais elevado e concreto, que passa a ser a nova forma de ação do aluno, sem a presença do mestre.

Essas três fases da ação docente-discente expressam-se na proposta da pedagogia histórico-crítica de Saviani que se traduz em cinco passos

fundamentais: Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final.

Nossa proposta de ação docente-discente traduz, pois, para a didática os pressupostos do método dialético de elaboração do conhecimento, a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. Essa forma de trabalho constitui-se uma nova didática na qual o professor, não trabalha **pelo** aluno, nem **contra** o aluno, mas **com** o aluno. Nessa perspectiva, Vigotski (2001, p. 341), referindo-se à aprendizagem dos conceitos científicos, afirma que o educando os havia aprendido porque “ao trabalhar o tema *com* o aluno, o professor explicou, comunicou conhecimentos, fez perguntas, corrigiu, levou a própria criança a explicar”.

Esta metodologia dialética de ação docente-discente parte da prática social, vai à teoria e retorna à prática social. Estes três momentos do processo representam as fases de aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem. Assim, a prática social que o educando leva para a sala de aula é a aprendizagem que ele realizou fora da escola, anteriormente, sem a ajuda do professor, ou em anos anteriores de escolaridade. É tudo o que já sabe. O segundo momento, a teoria, é um salto para frente, realizado com a ajuda do professor. Numa linguagem figurada, podemos dizer que o aluno, neste passo, desaprende o que já sabia, isto é, passa do empírico, do cotidiano para a dimensão científica do conteúdo, o que possibilita uma nova visão mais elevada teoricamente do saber. Neste processo de passar do que sabia para o que ainda não conhecia, dá-se, intelectualmente, um novo salto que é a reaprendizagem, onde se unem o cotidiano e o científico em uma nova dimensão.

Este processo todo desenvolve-se nos cinco passos propostos por Saviani na Pedagogia Histórico-Crítica.

Cada um dos cinco passos em que se divide a nova didática tem como objetivo envolver o educando na aprendizagem significativa dos conhecimentos científicos. Desta forma, os conteúdos são estudados na interligação que mantêm com a prática social próxima e remota dos educandos.

A primeira fase deste processo pedagógico - **a prática social inicial**: nível de desenvolvimento atual do educando - se expressa pela prática social inicial do conteúdo. Tem seu ponto de partida no conhecimento prévio do professor e dos educandos. É o que professor e alunos já sabem sobre o conteúdo, no ponto de partida, em níveis diferenciados.

Este passo desenvolve-se, basicamente, em dois momentos: a) o professor

anuncia aos alunos os conteúdos que serão estudados e seus respectivos objetivos; b) busca conhecer, através de um diálogo com os educandos, qual a vivência próxima e remota cotidiana desse conteúdo, antes que lhe seja ensinado em sala de aula, desafiando, ao mesmo tempo, os educandos para que manifestem suas curiosidades, ou seja, o que gostariam de saber a mais sobre esse conteúdo.

A segunda fase do método - a teoria: zona de desenvolvimento imediato do educando - estrutura-se em três passos: problematização, instrumentalização e catarse.

A problematização consiste na explicitação dos principais problemas postos pela prática social, relacionados ao conteúdo que será tratado. Este passo desenvolve-se na realização de: a) uma breve discussão sobre esses problemas em sua relação com o conteúdo científico do programa, buscando as razões pelas quais o conteúdo escolar merece ou precisa ser aprendido; b) em seguida, transforma-se esse conhecimento em questões, em perguntas problematizadoras levando em conta as dimensões científica, conceitual, cultural, histórica, social, política, ética, econômica, religiosa etc., conforme os aspectos sob os quais se deseja abordar o tema, considerando-o sob múltiplos olhares.

A instrumentalização se expressa no trabalho do professor e dos educandos para a aprendizagem. Para isso, o professor: a) apresenta aos alunos, através de ações docentes adequadas, o conhecimento científico, formal, abstrato, conforme as dimensões escolhidas na fase anterior; os educandos, por sua vez, por meio de ações específicas para a apropriação do conteúdo, estabelecerão uma comparação mental com a vivência cotidiana que possuem desse mesmo conhecimento, a fim de se apropriar do novo conteúdo; b) neste processo usa-se de todos os recursos necessários e disponíveis para o exercício da mediação pedagógica.

A catarse é a expressão elaborada da nova forma de entender a teoria e a prática social. Ela se realiza: a) por meio da nova síntese mental a que o educando chegou; manifesta-se através da nova postura mental unindo o cotidiano ao científico em uma nova totalidade concreta no pensamento. Neste momento o educando faz um resumo de tudo o que aprendeu, segundo as dimensões do conteúdo estudadas. É elaboração mental do novo conceito do conteúdo; b) esta síntese se expressa através de uma avaliação oral ou escrita, formal ou informal, na qual o educando traduz tudo o que apreendeu até aquele momento, levando em consideração as dimensões sob as quais o conteúdo foi tratado.

A terceira fase do método - nova prática social final: novo nível de desenvolvimento atual do educando - consiste em assumir uma nova proposta de ação a partir do que foi aprendido. Este passo se manifesta: a) pela nova postura prática, pelas novas atitudes, novas disposições que se expressam nas intenções de como o aluno levará à prática, fora da sala de aula, os novos conhecimentos científicos; b) pelo compromisso e pelas ações que o educando se dispõe a executar em seu cotidiano pondo em efetivo exercício social o novo conteúdo científico adquirido.

O desafio que se apresenta, neste momento, à educação, à escola, aos professores e aos alunos é: como iniciar e desenvolver esse processo didático-pedagógico?

Uma possível resposta é: a) assumir o desafio de conhecer teoricamente a proposta e criar condições para implantar essa mudança didático-pedagógica na escola; b) por em prática a nova didática para a pedagogia histórico-crítica, iniciando pela nova forma de planejar os conteúdos e as atividades escolares, e executando-os com os alunos.

Todavia, isso não é tão simples, pois a teoria e a prática dessa proposta implicam numa profunda reforma do pensamento, das idéias, das concepções, o que somente se consegue com muito esforço, dedicação, estudo, experimentações, coragem de inovar, de divergir, de arriscar, de assumir desafios. Daí que não são suficientes boas intenções, nem apenas mudanças de orientação na educação, na reforma de currículo, na elaboração do projeto político-pedagógico. Torna-se necessário transformar a teoria da pedagogia histórico-crítica numa didática e esta numa oficina, num laboratório onde professores e alunos e toda a equipe pedagógica e técnico-administrativa participem ativamente no encaminhamento da nova proposta educacional.

Em sala de aula, contudo, cabe ao professor implementar, na prática, esse desafio. Isso ele conseguirá à medida que, segundo a teoria vigotskiana, **trabalhar com** os alunos explicando, comunicando conhecimentos, fazendo perguntas, corrigindo e possibilitando que os alunos dêem sua explicação, partindo da prática, indo à teoria e retornando à prática.

Acredita-se que esta é uma forma eficaz de enfrentar **os desafios educacionais, num mundo complexo** e, ao mesmo tempo, de iniciar, na prática, o **DESAFIO DIDÁTICO: APRENDER, DESAPRENDER, REAPRENDER**, pois a

“finalidade de nossa escola é ensinar a repensar o pensamento, a ‘des-saber’ o sabido e a duvidar de sua própria dúvida; esta é a única maneira de começar a acreditar em alguma coisa”.

## **2. OBJETIVOS:**

### **2.1 Objetivos Gerais:**

- Efetivar a abordagem da Organização do Trabalho Pedagógico sob a perspectiva de problemas que devem ser expressos em Políticas Educacionais, assumindo a função de fundamentar e instrumentalizar a prática de ensino.
- A Organização do Trabalho Pedagógico deve visar o conhecimento que a partir das condições reais, possa propiciar ao aluno-professor uma ação/reflexão crítica e efetiva nas condições concretas do Ensino Brasileiro, tendo por objetivo de estudo, “a instituição escolar brasileira” em seu desenvolvimento e especificidade, a ser trabalhado sob a forma de problema.

### **2.2 Objetivos Específicos:**

- Relativizar as diversas concepções de Educação e tendências pedagógicas, reconhecendo-as como construções sócio-econômicas no contexto histórico.
- Situar as diversas produções de legislação nos contextos históricos de sua constituição e significação.
- Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos.
- Reconhecer o papel do indivíduo nos processos políticos-históricos, sentido-se sujeito e produto dos mesmos, visando construir uma identidade pessoal e social.
- Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.
- Produzir textos analíticos e interpretativos sobre as questões ligadas a estrutura e funcionamento do ensino.

- Compreender e aplicar no cotidiano os conceitos básicos da legislação, utilizando-se da linguagem específica da área, viabilizando o exercício da cidadania, atuando para que haja uma reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão, e também entre os diferentes grupos.

### 3. CONTEÚDOS ESTRUTURANTES

Organização do sistema escolar de acordo com as políticas públicas para a Educação Básica: Nacional, Estadual e Municipal, em diferentes níveis e modalidades de ensino.

#### 3.1 Conteúdos

- Organização do Sistema Escolar Brasileiro;
- Aspectos Legais, níveis e modalidades de ensino;
- Elementos teórico - metodológicos para análise de Políticas Públicas: Nacional, Estadual e Municipal;
- Políticas para a Educação Básica;
- Análise da política educacional para a Educação Básica- Nacional, Estadual e Municipal ;
- Apresentação e análise das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação.
- Apresentação e análise crítica dos Parâmetros Curriculares e Temas Transversais,
- Financiamento educacional no Brasil.
- Fundamentos **teórico - metodológicos do Trabalho docente na Educação Básica**;
- O trabalho pedagógico como princípio articulador da ação pedagógica ;
- O trabalho pedagógico na Educação Infantil e Anos Iniciais;
- **Os paradigmas educacionais e sua prática pedagógica**;

- Planejamento da ação educativa: concepções de currículo e ensino;
- O currículo e a organização do trabalho escolar.

#### **4. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO**

A metodologia usada na disciplina de Organização do Trabalho Pedagógico será de: proporcionar situações em que o futuro professor tenha condições de veicular a sua formação as informações gerais que envolvem o trabalho escolar dentro da perspectiva histórico-crítica .

A leitura de autores dentro desta perspectiva será de fundamental importância para a formação teórico prático do aluno;

As metodologias mais variada possível serão necessária pois os conteúdos de OTP possui um certo grau de dificuldade para os alunos do nível médio. Por isso serão feitos debates, seminários, observação de práticas pedagógicas, análises de filmes e palestras sobre experiências de profissionais da área da educação.

O estudo de documentos como Leis de Diretrizes e Bases, Estatuto da Criança e do Adolescente, Constituição Federal, Projetos Políticos Pedagógicos, Diretrizes Curriculares Educacionais, e outros, serão dado um enfoque no sentido de orientar o educando a entender que a escola esta inserida dentro de uma sociedade e como tal também segue regras e possui uma legislação. Em hipótese alguma será cobrada “decoreba” mas a contextualização de todo esse conteúdo bem como sua interpretações.

Propõe-se através da disciplina de OTP, formar sujeitos que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e que pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade.

#### **5. AVALIAÇÃO**

A avaliação será formativa. Deve se ter em conta que não se trata de avaliar



os alunos, mas sim as situações de aprendizagem e todo o processo de avaliação desde o planejamento até o resultado obtido na aprendizagem dos alunos, dentro da perspectiva histórico crítico.

No processo educativo, a avaliação deve se fazer presente, tanto como meio de diagnóstico do processo ensino-aprendizagem quanto como instrumento de investigação da prática pedagógica, sempre com uma dimensão formadora, uma vez que, o fim desse processo é a aprendizagem, ou a verificação dela, mas também permitir que haja uma reflexão sobre a ação da prática pedagógica.

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

No cotidiano escolar, a avaliação é parte do trabalho dos professores. Tem por objetivo proporcionar-lhes subsídios para as decisões a serem tomadas a respeito do processo educativo que envolve professor e aluno no acesso ao conhecimento.

A avaliação, nesta perspectiva, visa contribuir para a compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos, com vistas às mudanças necessárias para que essa aprendizagem se concretize e a escola se faça mais próxima da comunidade, da sociedade como um todo, no atual contexto histórico e no espaço onde os alunos estão inseridos.

Não há sentido em processos avaliativos que apenas constatarem o que o aluno aprendeu ou não aprendeu e o fazem refém dessas constatações, tomadas como sentenças definitivas. Se a proposição curricular visa à formação de sujeitos que se apropriam do conhecimento para compreender as relações humanas em suas contradições e conflitos, então a ação pedagógica que se realiza em sala de aula precisa contribuir para essa formação.

## **CRITERIOS DE AVALIAÇÃO**

Para garantir o acompanhamento a aprendizagem dos alunos é preciso considerar a avaliação como parte do processo de ensinar e aprender. Para tanto será feita coleta e análise sistemática de dados para que se possa intervir no

momento necessário objetivando que todos os alunos prossigam aprendendo e o professor possa atingir as metas propostas.

Considerando que a disciplina deve instigar no aluno sua capacidade cognitiva, metodológica, ético-profissional e política, geradora de práticas sociais transformadoras, a avaliação contemplará os seguintes critérios:

- O educando demonstrará consciência crítica, criativa, capaz de gerar respostas adequadas a problemas atuais que enfrentamos e a situações novas decorrentes da reorganização do mundo, do trabalho e da sociedade;
- O educando evidencia comportamentos e atitudes orientadas pelo princípio de solidariedade humana, percebendo-se a si próprio como agente social que intervém na realidade, seja compactuando com ela, seja transformando-a.

Assim a avaliação será descritiva progressiva, contínua e diagnóstica visando a superação das dificuldades encontradas.

Os instrumentos utilizados são: provas, trabalhos em grupo e individual, debates, participação nas atividades em sala de aula, trabalhos de pesquisa e apresentação, leitura e síntese de textos, avaliação escrita com questões objetivas e dissertativas e produção de textos.

## **6.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BAQUERO, R. **Vygotski e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAVALCANTI, L de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

CORAZZA, S M. Manifesto por uma dialética. **Contexto e educação**, Ijuí, v.6, n. 22, p. 83-99, abr./jun, 1991.

CORAZZA, S. M. **Tema gerador**: concepção e práticas. Ijuí: Unijuí, 1992.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DANIELS, H. **Vigotsky e a pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotski**. Campinas: Autores Associados, 1996.

EYNG, A. M. (org.). **Planejamento e gestão educacional numa perspectiva sistêmica**. Curitiba: Champagnat, 2002.

FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. Â. da S (org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FLESHNER, E. A. Psicologia da aprendizagem e da aplicação de alguns conceitos de física. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.; VYGOTSKY, L. S. et al. **Psicologia e pedagogia II: investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos**. Lisboa, Ed. Estampa, 1977.

FONTANA, R. A. **Ação: mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 1996.

FONTANA, R. A.; CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

LEONTIEV, A. et al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MELLO, G. N. de. **Parecer CEB nº 15/98**. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica. Brasília, 1998.

MINGUET, P. A. (org.). **A construção do conhecimento na educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 9.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2004.

MOYSÉS, L. **Aplicações de Vygotsky à educação matemática**. Campinas: Papirus, 1997.

NATADZE, R.G. A aprendizagem dos conceitos científicos na escola. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.; VYGOTSKY L. S. et al. **Psicologia e pedagogia II** : investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos. Lisboa: Ed. Estampa, 1977.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. São Paulo: Plexus, 1994.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Currículo básico para a escola pública do Paraná**. Curitiba: SEED/DEPG, 1992.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

REIG, D.; GRADOLÍ, L. A construção humana através da zona de desenvolvimento potencial: L.S. Vygotsky. In: MINGUET, P. A. (org.) **A construção do conhecimento na educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 32.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados. 1999.

SMOLKA, A. L.; GÓES, M. C. R. de. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. 5.ed. Campinas: Papyrus, 1996.

SNYDERS, G. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

TEIXEIRA, E. **Vigotski e o pensamento dialético: uma introdução aos fundamentos filosóficos da psicologia histórico-cultural**. Pato Branco: FADEP, 2005.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1993.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002

VASCONCELLOS, C.; RAMOS, V. M. de; VALSINER, J. **Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VEIGA, I. P. A. A construção da didática numa perspectiva histórico-crítica de educação - estudo introdutório. In: Oliveria, M. R. N. S. (org.). **Didática: ruptura, compromisso e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1993.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas II**. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC e Visor Distribuciones, 1993.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WACHOWICZ, L. A. **O método dialético na didática.** Campinas: Papirus, 1989.

## **LITERATURA INFANTIL**

### **1. APRESENTAÇÃO GERAL DA DISCIPLINA**

O ato de ler, antes restrito a ambiente fechado, hoje, acontece em todos os lugares. Lê-se em casa, mas lê-se também nos bancos das praças, nas ruas, nos ônibus, no metrô, nos aviões. E além de textos nas mãos, o indivíduo recebe outras mensagens escritas: placas, avisos luminosos, outdoors.

Nos últimos dois séculos, a literatura passou a estar indissociavelmente ligada à escrita. E a história do homem, na era moderna e contemporânea, é toda pontuada por documentos escritos. São muitas e diferentes as circunstâncias da vida e por isso as pessoas produzem suas literaturas de modo diversificado. Todas as formas de ler são relevantes, devendo, pois ser contempladas.

Cabe a escola, formalmente, estabelecer relações entre literatura e indivíduo, ou melhor, entre a literatura/escrita e a criança, aprofundando os níveis de desempenho.

O mundo da literatura tem muitas facetas. Lê-se para ampliar os limites do próprio conhecimento, para obter informações simples e complexa; lê-se em busca de diversão e descontração e, por meio da literatura e ficção e da poesia, lê-se para chegar ao “prazer do texto”.

São muitos os gestos de leitura e diferentes textos que circulam nas instituições e grupos sociais. Obras teóricas, menos e mais complexas juntam-se, em estantes de residências e até em bibliotecas escolares. Textos literários referidos acabam convivendo com escritas voltadas ao puro entretenimento. Versões simplificadas de obras clássicas dividem o mesmo espaço com os originais que lhe deram a vida. Além de revistas, quadrinhos e jornais, os textos que aparecem na mídia eletrônica estreitam mais e mais seus laços com os produtos “tradicionais”.

Podemos estabelecer como princípios norteadores da literatura infantil: a caracterização da literatura do ponto de vista da linguagem e a distinção entre literatura geral e infantil.

Sabe-se que a linguagem do dia-a-dia, e a dos textos informativos procura ser mais objetiva; já na literatura a linguagem possui uma intenção ou várias explícitas. Usando de metáforas a linguagem literária perde de vista o significado imediato e exige para si a multiplicidade deles.

Não há como distinguir a Literatura Infantil da Geral. Cabe a escola optar entre uma literatura infantil com preocupações pedagógicas e uma literatura infantil com preocupações estéticas, resgatando dessa forma a maioridade conferida única e exclusivamente a literatura geral.

A literatura infantil no Curso de Formação de Docentes deve levar o aluno antes de tudo a ser leitor, pois para formar leitores o professor deve antes de tudo gostar de ler para poder trabalhar bem a literatura.

O professor precisa ler muito para os alunos, ler com eles, saber ouvir a leitura, ainda que tímida e descompassada, que os alunos façam estudos de textos que eles mesmos produziram.

Entrando em contato com os diferentes tipos de textos literários o futuro professor terá condições teóricas e metodológicas de desenvolver um programa de literatura infantil.

O ponto em que os professores apresentam maior dificuldade, geralmente é o texto poético. Não se refere ao desconhecimento e confusão, quase geral, em relação à teoria da poesia e ao receio do professor em não designar com propriedade termos como a palavra verso, poema, poesia, estrofe, prosa. Essas são designações específicas que com um pouco de cuidado podem ser facilmente compreendidas. O poema é algo assim como uma casa que pode ser habitada pela poesia. E a poesia pode ou não habitar o poema e pode ir além do poema. Quando a criança comenta depois de olhar para as estrelas

A rima faz parte da sonoridade do poema e está presente também na poesia, antes do verso livre. Ela é gostosa mesmo para brincar. Mas um pouco de cuidado: não pode-se ficar somente na rima, pois esta não garante a poesia. A poesia também quer a imagem, quer também o significado. Do contrário, se ficar apenas no aspecto sonoro, como bem fala Mario Quintana, “a poesia ficaria reduzida a um chocalho de palavras”.

A poesia quer brincar, sim. E pode brincar com voz de adulto e com voz de criança e com voz de professor. Para iniciar o professor numa pedagogia poética é necessário antes que ele mesmo descubra a poesia dentro de si. E isto exige uma escuta especial, um olhar em disposição de mirar e de admirar, de aguardar milagres e como bem explica a poetisa Patrícia Hoffmann, exige também uma disposição para desexplicar:

A Poesia tem o artifício de tornar as coisas mais amenas e despertar o aluno para as aulas e para si mesmo, intertextualizando vida e aprendizado: antídoto precioso contra uma possível institucionalização da mediocridade. Para ensinar com o giz da Poesia é necessário desexplicar, mas desexplicar parece ser a parte mais difícil.

Aprender por aprender é tão inútil quanto injusto. É preciso prazer no feito didático, um prazer que contagie não apenas os alunos, mas que se estenda aos professores, a todo o universo da criança, às árvores, às flores do pátio...

Na literatura infanto-juvenil se tem dois representantes importantes que permitem uma consideração especial, por inaugurarem um olhar de intensidade lúdica, lírica e bem humorada, bem distantes da tradição pedagógica que insistia sempre em moldar, ensinar, explicar, formar, são Cecília Meireles e Sidónio Muralha. Eles podem ser vistos como ponto de partida e como referência estética para a compreensão da arte conjugada ao cotidiano que por si é transdisciplinar.

Neste sentido, apresenta-se como exemplo o poema o “Eco”, de Cecília Meireles. Como se fosse uma caixa de ressonância - do tempo, do mundo e de uma boa conversa com o invisível - garante belos momentos de intimidade e descoberta poética. Vejamos:

O menino pergunta ao eco  
onde é que ele se esconde.  
Mas o eco só responde: “ Onde? Onde?”

O menino também lhe pede:  
“Eco, vem passear comigo!”

Mas não sabe se o eco é  
amigo ou inimigo.

Pois só lhe ouve  
dizer: “Migo!”

É assim que o poema de Cecília Meireles possibilita pela repetição de sons, pela disposição dos versos, pela rima e pelo próprio eco que se desprende do poema, uma oportunidade de canto. Toda carapaça, toda caverna, toda casa é um espaço vazio, um espaço oco que abriga sons. E o diálogo que o menino estabelece como o grande “oikos” (casa) ecologiza seu mundo.

O poeta português, que se radicou em Curitiba, Sidónio Muralha, quando escreveu seu livro “A Dança dos Picapaus” , expressou um desejo: gostaria que esse livro entrasse como fiozinho de música no coração das crianças. Seu mundo de pássaros lembra bem canto e liberdade. Valores caros a todo artista. Valores indispensáveis a toda arte. Era assim Sidónio Muralha, um pouco pássaro



esvaziando gaiolas.

Sai do canto  
o siriri  
e quando o sol  
se levanta  
ele levanta  
o seu canto  
e canta  
seu dó-ré-mi.

Dó-ré-mi  
fá-sol lá-  
si si-ri-ri.

Um dos expoentes da Literatura Infantil é Monteiro Lobato. Encontra-se na obra de Lobato a vertente transdisciplinar a criação de um sítio e o mundo criado e recriado com magistral dose de realidade e imaginário proporcionando ao leitor, de qualquer idade, a suficiente dose transdisciplinar.

Os diálogos que se estabelecem no sítio perpassam a oralidade do conhecimento popular e a erudição clássica. Para ilustrar apenas o ponto da narrativa oral e da leitura dos clássicos, dois exemplos: Tia Nastácia e Dona Benta.

Num jogo de razão e imaginário em vários níveis da narrativa, o leitor acompanha um clássico da literatura que se desdobra em dados, ora históricos e reais, ora imaginários e ficcionais.

Outra autora clássica da Literatura Infantil é Lygia Bojunga Nunes. No livro “Bolsa Amarela” pode-se observar o olhar da escritora diante do conceito de criança que perpassa no espaço familiar e escolar no confronto do conceito da própria criança.

Lygia, no seu livro acima citado, destaca a riqueza de imaginação presente na criança. O imaginário e a fantasia infantil são as armas secretas com as quais a criança se defende das agressões sofridas de parte do mundo dos adultos.

A obra retrata o conceito de infância dos adultos tanto no convívio familiar como na escola. A criança, muitas vezes incompreendida, exerce sua crítica ao mundo dos adultos pela fantasia. E encontra no diálogo com seus personagens

criados pela imaginação a maneira de compensar a discriminação do mundo adulto.

Entre as múltiplas leituras que podem ser feitas nesta obra de Lygia destacam-se:

- A contestação da separação linear e vertical do conceito infância e adulto. Nas vontades reprimidas que encontram seu espaço na bolsa amarela encontramos a vontade de crescer, de ser masculino e de ser escritora. Representam a linearidade de adulto trabalhador e criança brincalhona, de o que é do tipo masculino e do tipo feminino (machismo) e o que é do universo dos adultos e das crianças. O conceito de infância transparece contestado no mundo da fantasia alegórica muito rica nesta obra.

- O protesto diante da falta de liberdade para opinar e optar num mundo já pré-estabelecido pelo adulto. O pensamento costurado do galo de briga o Terrível, faz dele uma alegoria fantástica do sistema capitalista que só vê no ser humano um objeto de trabalho e consumo descartável.

- Desaparece a dicotomia entre trabalho e lazer e a disciplinaridade do que fazer humano que costuma sufocar o desejo, a vontade. Adulto não brinca, não dança só trabalha e criança só brinca e não pode ser levada a sério. As vontades sufocadas encontram seu refúgio e espaço no imaginário da obra onde encontramos a casa de consertos em confronto com a ordem do galinheiro do Afonso. Afonso foge do galinheiro para se refugiar na bolsa amarela de Raquel onde a imaginação perpassa e o liberta do cotidiano chato.

- A rigidez disciplinar se contrapõe à transdisciplinaridade com que a criança consolida sua forma de percepção do mundo. Todos os objetos guardados na bolsa amarela adquirem vida e encontram sua identidade ao se integrarem num ideal mais amplo sem pensamentos costurados. Afonso encontra um objetivo na vida que é lutar para que ninguém mais tenha pensamentos costurados pela disciplina, pela ordem e métodos pré-estabelecidos, mas que possam realizar seus sonhos em liberdade transdisciplinar.

Um capítulo aparte mereceria a linguagem sedutora de Lygia. E não poderia ser diferente, quando numa coerência entre textura textual e trama simples e ao mesmo tempo elaborada, ela desenha personagens que nos fazem pensar, que nos permitem fazer dobras e mais dobras reflexivas, na unidade da complexidade.

Importa também destacar que segundo o conceito de infância do educador seleciona-se o método de ensino-aprendizagem a ser utilizado. E que diante da

maneira transdisciplinar de percepção de mundo da criança, com toda sua carga imaginal, pouco espaço resta para a visão apenas disciplinar. Fica a preocupação e a necessidade de revisar a visão do educador da infância.

A leitura dos clássicos pode começar desde cedo, desde os primeiros anos de vida, pelo canal da narrativa oral. Nosso repertório de leituras salta a vista a história de leitores em qualquer momento. Logo esta vira referência, de oportunas inferências, no momento da escrita ou no momento do discurso de educadores. Como prescindir deles, os clássicos?

E esta não é uma conquista tardia na história da humanidade, como pode-se pensar equivocadamente. La Fontaine deu uma forma especialmente bela às fábulas contadas por Esopo. Capítulo aparte, também mereceria as fábulas reinventadas sobre a formiga e a cigarra. Tem-se Monteiro Lobato, com a inclusão do adjetivo boa ou má para a formiga da fábula, e ainda Millôr Fernandes com uma cigarra que de verdade canta. Mas canta profissionalmente e até fica compadecida pela sofredora formiga.

Este ponto não é estático. Nunca a Literatura Infanto-Juvenil esteve tão em evidência e com tantos títulos publicados. Em especial a Literatura infanto-juvenil brasileira, de fornada em fornada apresenta grande quantidade de livros novos, tanto na sua forma como no assunto abordado.

## **2. OBJETIVOS:**

### **2.1. Objetivo Geral:**

- Saber utilizar diferentes fontes de informações e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos numa perspectiva histórica priorizando esta modalidade de ensino no contexto da sociedade contemporânea.
- Compreender a Literatura Infantil como desenvolvimento integral para a promoção do indivíduo levando-o a construir valores sociocultural e respeitar a diversidade.

### **2.2 Objetivos Específicos:**

- Estudar e compreender as transformações ocorridas na prática da Literatura Infantil entendendo a Educação contemporânea necessária.
- Conhecer a história da Literatura Infantil em contexto nacional e mundial e as características da mesma.
  - Diferenciar os vários estágios psicológicos da criança e desenvolver os conceitos de literatura adequada para cada estágio.
- Interagir com a literatura infantil voltada à criança de 0 a 6 anos, compreendendo seus aspectos lúdicos e formativos.
- Compreender a literatura infantil voltada à criança como um instrumento facilitador da aquisição da linguagem oral e escrita.
- Desenvolver trabalho com clássicos infantis, verificando as possibilidades de adaptações e criações.
- Compreender o papel da literatura infantil no domínio cultural da língua portuguesa e como pressuposto para a educação artística.
- Proporcionar o conhecimento e a interpretação de diferentes correntes literárias.

### **3. CONTEÚDOS:**

#### **3.1 Conteúdos estruturantes:**

- Contexto histórico da Literatura Infanto Juvenil .
- A literatura infantil para crianças de 0 a 6 anos: aspectos lúdico e formativo.
- A importância da literatura para a aquisição da linguagem oral e escrita.
- Clássicos infantis: possibilidade de adaptações e criações.
- A primeira Leitura.
- Natureza mito poética na infância da humanidade e na infância do homem.
- Narrativa oral - o mundo simbólico dos contos de fadas.
- A importância do contador de histórias;
- Universo da poesia para crianças: Cecília Meireles e Sidónio Muralha e outros.

- Monteiro Lobato : realidade e imaginário.
- A formação do conceito de infância no educador: Lygia Bojunga Nunes; Ana Maria Machado e outros;
- Os clássicos reinventados e o panorama atual na narrativa e na poesia.

#### 4. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

A disciplina Literatura Infantil, se estruturara em torno da questão: Como se constitui o trabalho na Literatura Infantil e como este deve ser realizado, bem como sua fundamentação teórica.

Optar por uma metodologia que priorize o ensino da pesquisa, isto é, o questionamento construtivo, visando o aprimoramento do conhecimento já adquirido no percurso escolar de cada educando. Levando o aluno a perceber que a escola é um espaço aberto para o conhecimento, cheio de oportunidades, tendo no professor um orientador motivador, o educando deixará de ser mero espectador para ser parceiro de trabalho, buscando, juntos, a inovação dos conhecimentos ( aprender a aprender) e no decorrer do processo de formação, aprender a ser crítico, autêntico, produtivo, ativo, consciente, participativo, tendo o domínio do conteúdo teórico e prático.

Trabalhar em grupo sempre que possível, proporciona uma melhor intervenção entre os alunos. O docente atuará como elemento esclarecedor nas possíveis dúvidas, mantendo o cuidado para não desestimular o aluno. Oferecendo ao educando atividades construtivas tanto mental como física, que possa permitir o educando a interpretar a realidade e construir significados, e ao mesmo tempo construir novas possibilidades de ação e de conhecimento.

Assim convém ao professor estabelecer critérios para a seleção do livro a ser trabalhado em sala de aula. Ele deve estar atento à escolha do texto e sua adequação ao leitor considerando sua qualidade estética e não veiculando ela apenas ao ensino de regras gramaticais ou normas de obediência. As crianças necessitam ler bons textos para compreenderem a **literatura** como um meio de pensar a realidade e não de apenas vê-la como algo imutável, com regras a serem

obedecidas. E, além disso, enxergar estes textos com um elemento que não traz o ensino da língua como um único fim.

Sendo assim, além da qualidade estética, deve-se considerar o aspecto inovador da obra, assinalando aquilo que vivemos, mas desconhecemos. É relevante analisarmos o enredo, os personagens, os valores impressos, porém é mister notar que “é esta coincidência entre o mundo representado no texto e o contexto do qual participa seu destinatário que emerge a relação entre a obra e o leitor”. E este é o principal critério a ser considerado: escolher um livro que faça nascer uma relação entre ele e a criança, que dificilmente será rompida com o passar do tempo.

Contudo estes critérios não são uma maneira de estar trabalhando determinados gêneros literários, e sim de dar abertura à criança para se envolver com aqueles que teriam mais afinidade. Portanto, cabe ao professor oferecer estes diferentes gêneros como os contos de fadas, fábulas, lendas, poemas e outros.

Cada um destes gêneros traz diferentes valores a serem considerados pelo professor. Estes vêm mudando conforme a realidade que se vive.

## **5. AVALIAÇÃO**

A dinâmica da educação transforma a cada momento todos os campos de atividade humana, essencialmente o conhecimento. Avaliar conteúdos aprendidos por diferentes alunos com os mesmos critérios não pode ser compreendido como fundamento de uma sociedade que vive um tempo de mudanças e transformações.

É importante ressaltar que, a avaliação é pensada como um processo. Tem a perspectiva de ser formativa, contínua, global e adaptável à diversidade que caracteriza os diferentes grupos de alunos.

A avaliação será contínua ao longo do processo de aprendizagem, sendo orientado por objetivos inicialmente propostos. (A avaliação será realizada através de: pesquisa, trabalho em grupo, confecção de livros de pano, resgatando a literatura oral, debate, discussão e análise crítica de livros literários).

A avaliação deverá estar presente em todas as etapas do ensino-

aprendizagem pois é que ela permeará todo o processo educativo.

Em Literatura Infantil faz-se necessário envolver os educadores e alunos, promovendo a reflexão da importância das práticas e também dos estudos teóricos.

### **5.1 Critérios de Avaliação:**

Observar se o aluno é capaz de:

-Participar de momentos em que aprende a desenvolver o prazer da leitura, compreendendo que ler é conhecer;

- Integrar-se à realidade do mundo e da interioridade.

- Criar condições que lhe tragam o interesse para este mundo, em todos os lugares e funções nos quais estiver inserido;

-Compreender que a leitura está diretamente relacionada à elaboração de sentidos produzida pelo leitor que, por sua vez, os elabora de acordo com o contexto cultural que o circunda;

Por fim, serão avaliados, no interesse e pré disposição à leitura desenvolvida. A avaliação do educando contempla o processo e o produto: prever a colaboração do aluno no processo ensino – aprendizagem, ou seja, conscientiza-lo de que ele pode desenvolver a leitura para além da sala de aula, aprendendo a desenvolver este hábito com crianças de todas as idades, percebendo que este saber, além de proporcionar prazer é uma ferramenta de progresso pessoal e profissional.

## **6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e Bobices.**São Paulo: Scipione, 1991.

BASARAB, N **O manifesto da transdisciplinaridade**, São Paulo: Tríoon, 1999.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

COELHO, N. N. **Panorama histórico da literatura infanto juvenil.** São Paulo:Ática, 1991.

\_\_\_\_\_ **Literatura Infantil: teoria, análise didática.** São Paulo: Ática, 1991.

KHÉDE, S. S. **Literatura infanto juvenil: um gênero polêmico.** Petrópolis: Vozes,

1986.

KIRINUS, G. **Criança e poesia na pedagogia Freinet**. São Paulo: Paulinas,

1998. LAJOLO, M. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

LAJOLO, M. **Usos e abusos da literatura na escola**. São Paulo: Ática, 1991.

MAFFESOLI, M. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

MEIRELES, C.. **Problemas da literatura infantil**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1984.

PHILIPPE, À. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

PONDÉ, G. **A arte de fazer artes**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1985.

RESENDE, V. M. **Literatura infantil e juvenil. Vivências de leitura e expressão criadora** . São Paulo: Saraiva, 1993.

\_\_\_\_\_ **O menino na literatura brasileira**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

RODARI, G . **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus Editorial, 1987. ROSELL,

J. F. . **La literatura infantil: um ofício de centauros y sirenas**. Buenos Aires: Lugar editorial, 2001.

ZIBERMAN, R. A. **Literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

ZOTZ, W.; CAGNETI, S. . **Livro que te quero livre**. Florianópolis: Letras Brasilienses, 2005.



# **METODOLOGIA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E ALFABETIZAÇÃO**

## **1. APRESENTAÇÃO GERAL DA DISCIPLINA:**

A palavra possui significado quando é portadora da síntese de experiências acumuladas pelas gerações anteriores e de que o falante se apropria e reconstrói um novo contexto significativo.

Neste sentido, se a palavra por si só não garante apropriação das possibilidades amplas de significado, o que dizer, então, da sílaba e da letra?

Se a língua é significação, representação que se materializa através de sons de letras, o que se importa, na alfabetização é a apropriação do código escrito enquanto veículo de significação.

Nesta perspectiva desloca-se a ênfase do aspecto material da língua (gráfico-sonoro), para a constituição de sentido, a alfabetização não pode mais ser tomada enquanto mero domínio do sistema gráfico. Aqui o conceito de alfabetização evolui para “um processo de aquisição de uma forma particular de linguagem dotada de significação”.

Considera-se que a língua não é um todo, uniforme e acabado, regulado por regras fixas, mas o próprio processo dinâmico de interação verbal, oral ou escrito, onde os interlocutores instituem o sentido do seu discurso. Efetivamente tomar as palavras, fora do contexto de interação, é descaracterizar a própria língua. Assim, pra tomar a palavra língua, a palavra significativa, é necessário aprendê-la enquanto interlocução, no processo de interação verbal.

A linguagem verbal, atividade discursiva que é, tem como resultado textos orais e escritos. Textos que são produzidos para serem compreendidos. Os

processos de compreensão e produção, por sua vez, se desdobram respectivamente em atividades de fala e escrita, leitura e escuta. Quando se afirma, portanto, que a finalidade do ensino de língua portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às 4 habilidades lingüísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever.

Pode-se afirmar que a formação do professor alfabetizador exige então, a compreensão da alfabetização com bases científicas para que possa definir os procedimentos metodológicos e atividades coerentes com esta concepção.

Os dados relativos à aquisição da leitura e da escrita no Brasil são muito preocupantes. O SAEB ( Sistema de Avaliação do Ensino Básico) categorizou o aproveitamento em Língua Portuguesa , dos alunos que concluem a quarta série do Ensino Fundamental em quatro grandes estágios: Muito Crítico, Crítico, Intermediário e Adequado.

O critério “Muito Crítico” foi considerado para os alunos que não desenvolvem habilidades mínimas condizentes com quatro anos de escolarização. Não foram alfabetizados adequadamente e não conseguem responder os itens da prova.

A categoria “Crítico” apontou os alunos que não são leitores competentes, lêem de forma ainda pouco condizente com a série e construíram apenas o entendimento de frases simples. São leitores ainda no nível primário, decodificam apenas a superfície de narrativas simples e curtas, localizando somente informações explícitas.

No nível denominado “Intermediário” fizeram parte os alunos que estão começando a desenvolver as habilidades de leitura mais próximas do nível exigido para a série. Inferem informações explícitas em textos mais longos; identificam a finalidade de um texto, a idéia principal e são capazes de apontar os elementos que formam uma narrativa, tais como o conflito gerador, os personagens e o desfecho do conflito; entre outras habilidades.

O conceito “Adequado” foi utilizado para os alunos considerados leitores com nível de compreensão de textos adequados à série. São leitores com habilidades consolidadas. Estabelecem a relação de causa e consequência em textos narrativos mais longos, reconhecem o efeito de sentido decorrentes do uso da pontuação; distinguem efeitos de humor mais sutis; identificam a finalidade de um texto com base em pistas textuais mais elaboradas, depreendem relação de causa e

conseqüência implícitas no texto; além de outras habilidades.

As avaliações divulgadas em 2001 e 2003 com base nas categorias expostas acima, revelaram que os alunos da quarta série do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa, foram classificados como:

Estágio:	2001	2003
Muito Crítico	22,2%	18,7%
Crítico	36,8%	36,7%
Intermediário	36,2%	39,7%
Adequado	4,9%	4,8%

Embora tenha havido uma pequena melhora de aproveitamento na comparação dos indicativos de 2001 e 2003, podemos concluir que mais da metade dos alunos de quarta série do Ensino Fundamental: 59% em 2001 e 55% em 2003, não apresentaram um nível satisfatório de domínio da leitura e da escrita na sua língua materna, ou seja, são limitados na capacidade de leitura e interpretação de textos escritos.

Sabe-se , por outro lado, que a participação numa sociedade letrada depende, fundamentalmente, do acesso aos instrumentos que expressam, identificam ou registram o conhecimento acumulado. Acompanhar o desenvolvimento e alterações do mundo contemporâneo requer, portanto, como condição básica, o domínio das formas pelas quais as pessoas se comunicam, codificam e expressam suas aquisições e conquistas.

A leitura e a escrita atuam como instrumentos básicos e ferramentas necessárias para que a humanidade se aproprie do conhecimento acumulado, registrado no código escrito.

Assim, a prioridade da escola básica é promover, no indivíduo, a aquisição da leitura e da escrita , na sua forma mais completa, de modo a possibilitar o exercício competente do entendimento e da expressão escrita na Língua Portuguesa.

Neste sentido fica clara a importância da formação dos alfabetizadores nos cursos de Magistério e conseqüentemente a abordagem dada às diferentes disciplinas que contribuem para esta formação.

A redefinição de disciplinas e conteúdos têm revelado o esforço da Secretaria de Educação do Estado do Paraná na busca de uma formação satisfatória para os

futuros professores do Ensino Fundamental.

Nesta tarefa de análise curricular dos cursos de Formação Docente vêm recebendo destaque especial a questão da qualificação do professor alfabetizador. Esta preocupação tem sido alicerçada pelo fato dos índices relativos à alfabetização no Brasil serem bastante críticos ( aponta-se que existam hoje quase 20 milhões de pessoas consideradas analfabetas e em torno de 34 milhões de analfabetos funcionais, ou seja, sujeitos que têm um domínio tão precário de leitura e escrita que não são capazes de fazer uso efetivo dessas habilidades), o que tem apontado a necessidade da preparação de um professor que seja capaz de alfabetizar com sucesso.

Partindo do pressuposto que as atividades educacionais não podem ser percebidas e analisadas independentemente das situações históricas. Para entender a educação hoje, temos que entender o momento histórico que tem o capitalismo como modo de produção, compreendendo questões que vão desde a acumulação primitiva, ou seja, o processo histórico real através do qual a classe operária sem propriedades e a classe capitalista rica foram criadas, até as conseqüências da acumulação, tais como: a concentração econômica, as crises econômicas e a miséria crescente do proletariado. E, evidentemente, as implicações deste movimento histórico nas representações sociais e, portanto, na educação.

Assim, para entender as questões educacionais é preciso contextualizar o momento histórico em que estas questões se configuram. Portanto, um primeiro ponto a ser abordado decorre da interrogação: - Que tipo de sociedade temos, da qual a escola, o ensino e a educação são expressões?

Não podemos ignorar que com o advento do capitalismo o que determina as atividades científicas e educacionais é o conhecimento útil ao capital. Então nos perguntamos: - Interessa ao capital garantir a alfabetização a todos? Em que medida é fundamental para o tipo de sociedade em que vivemos a existência de sujeitos que não saibam apenas decifrar um código, mas que sejam de fato leitores e escritores, com possibilidade de uma verdadeira leitura do mundo?

Seria desnecessário lembrar o caráter dispensável da alfabetização, enquanto pré-requisito para que trabalhadores operem máquinas de trabalho simples. Como o capitalismo acentua o corte entre trabalho intelectual e trabalho manual, cabe aos primeiros a aquisição da leitura e da escrita, enquanto que para os segundos, este é um saber que não se faz necessário.

Reconhecendo que a análise educacional enquanto processo e produto histórico nos aponta limites e possibilidades, nos indagamos:- Afinal, hoje, como podem e devem ser formados os futuros professores?

Nos parece que a questão fundamental é trabalhar com uma concepção de alfabetização ligada a uma concepção de linguagem e a uma concepção de linguagem escrita.

Um dos caminhos para o desenvolvimento deste trabalho poderia ser o estudo das diferentes propostas de alfabetização e ensino da língua portuguesa utilizados, analisando, com os futuros professores, os procedimentos de cada um deles, de forma a evidenciar os pressupostos teóricos que os sustentam; explicitar a concepção de ensino e de aprendizagem, a concepção de língua escrita e a corrente da psicologia a que estão atrelados.

A concepção de língua escrita enquanto um sistema de representação, em que a grafia das palavras e seu significado estão associados, encaminha o processo de alfabetização e ensino da Língua Portuguesa para além do mero domínio do sistema gráfico, propondo um efetivo domínio da língua escrita, tomada na sua totalidade.

O futuro professor precisa entender a leitura e a escrita como atividades sociais significativas, sustentando-se, por conseguinte, em atividades pedagógicas que envolvem o uso da língua em situações reais, através de textos significativos e contextualizados. Nesta direção, o domínio do sistema gráfico é parte de um processo mais amplo.

Uma ação pedagógica pressupõe, além da concepção de língua, de escola, de educação e de sociedade, o conhecimento das diferentes dimensões da alfabetização. Portanto não se forma o professor alfabetizador apenas com a disciplina Metodologia da Língua Portuguesa e Alfabetização, mas com a articulação desta com as diferentes disciplinas do currículo do curso de Magistério. Há que se buscar a necessária unidade teórica entre as diversas disciplinas estudadas durante o curso. A formação do futuro professor exige profundo domínio teórico de modo que as disciplinas desenvolvidas no curso contribuam para a compreensão do homem como ser histórico e para uma leitura mais abrangente da realidade.

É necessário que os futuros docentes compreendam a existência de uma relação íntima entre concepção filosófica, correntes da psicologia, idéias pedagógicas e a concepção do objeto de conhecimento, ou seja, a Língua

Portuguesa.

Outro aspecto que deve ser considerado na formação dos docentes é o fato de que as diferenças econômicas, culturais e sociais determinam homens diferentes.

Desta forma, a ação pedagógica não pode deixar de levar em conta tais diferenças. Contudo, não se há de, ingenuamente, acreditar que estas impossibilitam qualquer aprendizagem ou que a escola possa suprir todas as desvantagens determinadas pela condição social.

É preciso destacar as contribuições da Lingüística no preparo dos docentes, garantindo aos futuros mestres algumas noções básicas como: - conceito de texto, características do sistema gráfico da Língua Portuguesa, vogais e consoantes na sua dimensão gráfica e fonética, padrões silábicos da Língua, tipologia textual, funções da linguagem, trama dos textos, unidade temática, consistência argumentativa, coerência, unidade estrutural, coesão, emprego da norma padrão, adequação lexical, redundâncias e repetições, ambigüidade, respeito as convenções do código, relação oralidade -escrita, variedades lingüísticas e uso adequado de recursos gráficos. E como considerar didaticamente estas questões enquanto direcionador do processo de aquisição da leitura e da escrita.

Do ponto de vista de uma proposta metodológica de Língua Portuguesa, propomos que a prática pedagógica leve em consideração três grandes eixos: - compreensão da função social da leitura e da escrita; aquisição da leitura e da escrita; domínio do sistema gráfico

Estes eixos não significam etapas sucessivas; deverão constituir-se num trabalho distinto, mas não disjunto.

Desta forma o trabalho metodológico em Língua Portuguesa deverá garantir quatro práticas fundamentais:

- Leitura e Interpretação;
- Produção de Textos Orais e Escritos;
- Análise Lingüística;
- Atividades de Sistematização para o Domínio do Código.

Se considerarmos a Língua na perspectiva do que a leitura e a escrita representam, de seus valores e usos sociais, bem como a compreensão da estrutura

desse sistema de representação, então o trabalho estará direcionado para um ensino que permita ao aluno (criança, jovem ou adulto) compreender, desde o início, a função social da leitura e da escrita; e delas faça isso efetivo, constituindo-se como leitor e escritor.

O futuro docente deve estar preparado para criar uma prática rica em estimulações e significações, garantindo, no interior da escola, a forma de aprender que acontece fora dela, ou seja, pela interação entre os sujeitos.

O trabalho que envolve a leitura e a produção de textos representa o caminho mais coerente para efetivar o processo de alfabetização e de ensino da Língua Portuguesa.

Os discentes dos cursos de Magistério devem ter consciência de que a oralidade é um aspecto fundamental e que precisa ser desenvolvida. Torna-se necessária uma organização das atividades orais, de forma a ir além do espontaneísmo e garantir, através de situações significativas, ricas e variadas, o desenvolvimento da expressão oral do aluno.

O trabalho com a leitura e a produção de textos dá-se simultaneamente às atividades orais. Em situações concretas, o aluno participa ativamente, ditando textos ao professor, ajudando a escrevê-los, depois lendo o que escreveu, discutindo o conteúdo dos textos, realizando atividades de sistematização, estabelecendo relações entre palavras, sílabas e letras, descobrindo e formando novas palavras e voltando a novos textos produzidos por eles e/ou pelo professor.

Estas atividades serão realizadas segundo um planejamento prévio, no qual o professor poderá estabelecer um roteiro para o seu desenvolvimento, assegurando ao aluno tanto o trabalho de produção como de discussão dos conteúdos desenvolvidos nos textos e de domínio sistemático da grafia.

Neste sentido, impõe-se, nos cursos de Formação de Professores, um trabalho que vá além ao da abordagem dos chamados “métodos tradicionais” ou do estudo da Psicogênese da Língua Escrita. Centrar a formação docente apenas nestas duas perspectivas é reduzir a qualificação do professor da Língua Portuguesa e Alfabetização.

Quer trabalhando com os métodos ou com os estudos da Psicogênese da Língua Escrita, os formadores de professores não dão conta da questão da Alfabetização, pois ambos, cada um em sua perspectiva, trabalham apenas com um dos aspectos da questão, ou seja, como se ensina ou como se aprende.

A prática pedagógica dos docentes capacitados na perspectiva “tradicional” esteve muitas vezes traduzida num aluno que aprendeu a escrever, mas não a se expressar e aprendeu a ler, mas não a compreender o seu mundo. Por outro lado os professores formados apenas a partir dos estudos psicogenéticos, nem sempre realizaram sua prática pedagógica de forma a resultar em uma melhoria substantiva do processo ensino-aprendizagem desenvolvido na escola.

Assim, a formação docente em Língua Portuguesa e Alfabetização exige a superação daquele rol de conteúdos considerados básicos.

A disciplina Metodologia da Língua Portuguesa e Alfabetização precisa desenvolver conteúdos envolvendo:

- concepção de linguagem;
- concepção de linguagem escrita;
- concepção de alfabetização e de letramento;
- concepção de ensino e de aprendizagem;
- teorias sobre a aquisição do conhecimento e da leitura e da escrita;
- concepção de variação lingüística, conceito de leitura e de texto;
- processo de avaliação;
- história da escrita;
- análise crítica dos processos de alfabetização;
- técnicas e recursos;
- noções de fonética e do sistema gráfico do português;
- procedimentos metodológicos.

Deve-se ter clareza que a qualificação docente necessita da articulação das diferentes disciplinas que compõem o currículo dos cursos de Formação de Professores.

A verdadeira formação do professor exige, efetivamente, um repensar de toda a organização e desenvolvimento deste curso, consoante com as condições históricas que hoje determinam o perfil da realidade humana.

A superação do quadro crítico de rendimento dos alunos da escola básica passa, entre outras questões, por uma formação mais consistente dos docentes oriundos das Escolas de Formação de Professores. É impossível qualificar um bom professor de Língua que não domine a Língua Portuguesa; que não compreenda de que forma ocorre a relação ensino/aprendizagem; que não saiba planejar e



organizar coerentemente sua atividade pedagógica e que não tenha compromisso político com o desenvolvimento de uma prática educativa da melhor qualidade possível no momento histórico atual.

## **2 OBJETIVOS:**

### **2.1 Objetivos Gerais:**

- Valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, idéias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessários.
- Conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia

### **2.2 Objetivos Específicos:**

- Conhecer o processo histórico da alfabetização e da escrita.
- Compreender o que é ler e escrever e a função social da escrita.
- Conhecer as áreas de conhecimento e a alfabetização.
- Conhecer o processo de aquisição da leitura e da escrita.
- Trabalhar a escrita em seu aspecto formal.
- Compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os e inferindo as intenções de quem os produz.

## **3. CONTEÚDOS**

### **3.1 Conteúdos Estruturantes**

- A leitura e a escrita como atividades sociais significativas.

- A atuação do professor de Língua e Alfabetização: pressupostos teórico-práticos.
- As contribuições das diferentes Ciências (História, Filosofia, Psicologia, Pedagogia, Linguística, Psicolinguística, Sociolinguística) na formação do professor de Língua Portuguesa e Alfabetização.
- Estudo e análise crítica dos diferentes processos de Ensino da Língua Portuguesa, da Alfabetização e do Letramento .
- Considerações teórico-metodológicas para a prática pedagógica de Alfabetização e Letramento.

### **3.2 Conteúdos Específicos**

- Linguagem e Sociedade;
- Concepção de Linguagem, de linguagem escrita, de alfabetização e de letramento;
- Concepção de Ensino e de Aprendizagem;
- Teorias sobre aquisição do conhecimento e sobre aquisição da leitura e escrita;
- Concepção de variação linguística; -
- Conceito de texto, de leitura e de escrita;
- Padrões silábicos da Língua;
- Tipologia Textual e funções da linguagem; -Processo de avaliação;
- História da escrita;
- Análise crítica dos processos de alfabetização; -Noções básicas e fonética;
- Características do sistema gráfico da Língua Portuguesa; -Procedimentos metodológicos;
- Leitura e Interpretação; -
- Produção e reescrita de textos;
- Análise Linguística;
- Atividades de sistematização para o domínio do código; -Análise crítica dos PCNs w dos RCNEI;

-Análise crítica dos diferentes Programas de Alfabetização desenvolvidos no Brasil;

-Análise Crítica de materiais didáticos de alfabetização e ensino da Língua Portuguesa;

-O papel da escola como promotora de alfabetização e letramento;

- Como alfabetizar letrando.

#### **4. METODOLOGIA**

Mesmo diante da diversidade de técnicas inovadoras que envolvem a prática docente no ensino da Língua Portuguesa, hoje, ainda, o que se percebe é uma certa deficiência quanto a formação de indivíduos leitores e ou escritores.

A Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa/Alfabetização deve levar em consideração três grandes eixos: - compreensão da função social da leitura e da escrita; aquisição da leitura e da escrita; domínio do sistema gráfico.

Para tanto se acredita que o professor não pode e não deve confiar em uma metodologia especial, milagrosa, mas na prática fundamentada por uma competência pedagógica. É ele quem, observando seus alunos, repetindo sobre sua prática e aprofundando seus conhecimentos sobre leitura e aprendizagem pode compreender e atender às necessidades, às dificuldades e ao interesse de cada criança num dado momento.

É importante, nesse contexto, trazer para sala de aula todos os tipos de textos e colocar estas linguagens em confronto com o próprio conteúdo. Faz-se necessário também, oportunizar aos alunos, situações concretas de aprendizagem, bem como, discussões e questionamentos que suscitem reflexões críticas.

A disciplina pretende ainda realizar debates, conversações dirigidas, criar painéis, produzir material de ensino aprendizagem, desenvolver projetos, entre outros.

A metodologia do ensino de Português/alfabetização constitui-se de inúmeras estratégias para desenvolver o comportamento, a autonomia e a responsabilidade com a Língua Portuguesa estratégias estas que serão através de:

- Leitura de bibliografia exigida pelo curso.

- Aulas expositivas que serão de forma dialógica onde o discente não será apenas ouvinte mas também debaterá o tema em discussão.
- Pesquisa bibliográfica que será realizada em sala de aula e também de forma extracurricular, pois se faz necessária para fundamentar a prática que será aplicada em forma de projetos nos horários de contra turnos e na disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil e Séries Iniciais
- Apresentação de trabalhos em grupo e individual.
- Análise de filmes e recortes de filmes.
- Elaboração de planos de aula.

## 5. AVALIAÇÃO

A avaliação deve ser um instrumento que nos dê pistas concretas do caminho que o aluno está fazendo para se apropriar dos conteúdos.

Deve contemplar a produção oral e escrita do aluno e ter o próprio aluno como ponto de partida.

É importante para o professor não perder a função diagnóstica da avaliação, ou seja, ela deve ser usada como subsídio para revisão do processo ensino-aprendizagem, como instrumento de diagnóstico do próprio trabalho.

A prova não será abolida pois é o momento do professor diagnosticar o que o aluno sabe fazer sozinho como diz Vygotsky quando fala sobre o desenvolvimento potencial. Em hipótese alguma a prova deverá ser utilizada como forma de repressão e autoritarismo ou como diz Vasconcellos ter “um momento sacramentado e destacado”. (2006, p.73).

A avaliação deverá ser realizada no decorrer de todo o processo de ensino-aprendizagem; ou seja, constitui um todo interligado de maneira que estará presente desde o planejamento elaborado pelo professor da disciplina até a execução do plano, plano este que será dentro da Pedagogia Histórico Crítica sendo que todas as etapas serão avaliadas.

Também é necessário instrumentalizar a avaliação para ver qual a síntese mental que o discente do Curso Normal fez sobre os temas estudados então se utilizará de recursos como: apresentação de trabalhos, relatórios, avaliação escrita,

provas testes, discussão oral e outros.

### **5.1 Critérios de Avaliação:**

O aluno dever ser capaz de:

- Demonstrar compreensão das teorias que embasam os processos de aquisição da leitura e da escrita;
- Encaminhar sua prática pedagógica considerando a compreensão da função social da escrita, da aquisição da leitura e da escrita e o domínio do sistema gráfico;
- Realizar atividades práticas que permitam o contato direto com a leitura e a escrita através de materiais que envolvam rótulos, revistas, Jornais, audição de histórias, poemas, notícias, leituras dirigidas de textos criados pelos próprios alunos, desenhos...
- Implementar situações didáticas com alunos em processo de alfabetização;
- refletir sobre o sistema alfabético da escrita e a correspondência fonográfica e a interpretação de textos.

## **6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BASTOS, L. K.; MATTOS, M. A. de. **A produção escrita e a gramática**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1992.

BETTELHEIM, B.; ZELAN., K. **Psicanálise da Alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo 1995.

CHARTIER, A. M. et al. **Ler e Escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas:1994.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo. Editora Unesp. 1997.

COLOMER, T.; AMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a emprender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COOK, G. J. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável? In: COOK, G. J. (org.). **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1992.

FRANCHI, E. P. **Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita**. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1982.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

GRAFF, H. J. **Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente na alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

JOLIBERT, J. et al. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas:, 1994.

KAUFMAN, A M.; RODRIGUES, M. H. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIN, L. R. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** São Paulo: Cortez, 1996.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KLEIMAN, A. B. et al. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. Rio de Janeiro: Escola de Professores, 1995.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1994.

MASSINI, C, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

MORAIS, J. **A Arte de Ler**. São Paulo: Unesp, 1994.

MOLLICA, M. C. **A influência da fala na alfabetização**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.

MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora Unesp: Comped, 2000.

OLSON, D. R. **O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. São Paulo: Ática, 1997.

POSSENTI, S., **Por que (não ) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

ROJO, R. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

SCLIAR, C.,L. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SMOLKA, L. B., **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Unicamp, 1988.

SOARES, M. B. **Linguagem e escola**. São Paulo. Ática, 1988.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. São Paulo: Pontes Editores, 1998.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## **METODOLOGIA DO ENSINO DE MATEMÁTICA**

### **1. APRESENTAÇÃO GERAL DA DISCIPLINA**

A matemática comporta um campo de relações, regularidades e coerências que despertam a curiosidade e instigam a capacidade de generalizar, projetar, prever e abstrair, favorecendo a estruturação do pensamento e o desenvolvimento do raciocínio lógico. Faz parte da vida de todas as pessoas nas experiências mais simples como contar, comparar e operar sobre quantidades. Nos cálculos relativos a salários, pagamentos e consumo, na organização de atividades como agricultura e pesca, a Matemática se apresenta como um conhecimento de muita aplicabilidade. Também é um instrumento importante para diferentes áreas do conhecimento, por ser utilizada em estudos tanto ligados às ciências da natureza como às ciências sociais e por estar presente na composição musical, na coreografia, na arte e nos esportes.

Essa potencialidade do conhecimento matemático deve ser explorada, da forma mais ampla possível, na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, sabendo que ela desempenha importante papel na formação básica do cidadão brasileiro . Falar em formação básica para a cidadania significa falar da

inserção das pessoas no mundo do trabalho, das relações sociais e da cultura, no âmbito da sociedade brasileira.

Os alunos trazem para a escola conhecimentos, idéias e intuições, construídos através das experiências que vivenciam em seu grupo sociocultural. Eles chegam à sala com diferenciadas ferramentas básicas para, por exemplo, classificar, ordenar, quantificar e medir. Além disso, aprendem a atuar de acordo com os recursos, dependências e restrições de seu meio.

A par desses esquemas de pensamentos e práticas, todo aluno brasileiro faz parte de uma sociedade em que se fala a mesma língua, se utiliza o mesmo sistema de numeração, o mesmo sistema de medidas, o mesmo sistema monetário, além disso, recebe informações veiculadas por meio de mídias abrangentes, que se utilizam de linguagens e recursos gráficos comuns, independentemente das características particulares dos grupos receptores.

Desse modo, um currículo de Matemática deve procurar contribuir, de um lado, para a valorização da pluralidade sociocultural, impedindo o processo de submissão no confronto com outras culturas; de outro, criar condições para que o aluno transcenda um modo de vida restrito a um determinado espaço social e se torne ativo na transformação de seu ambiente.

A compreensão e a tomada de decisões diante de questões políticas e sociais também dependem da leitura e interpretação de informações complexas, muitas vezes contraditórias, que incluem dados estatísticos e índices divulgados pelos meios de comunicação. Ou seja, para exercer a cidadania, é necessário saber calcular, medir, raciocinar, argumentar, tratar informações estatisticamente, etc.

Da mesma forma, a sobrevivência numa sociedade que, a cada dia, torna-se mais complexa, exigindo novos padrões de produtividade, depende cada vez mais de conhecimento.

Uma característica contemporânea marcante é que na maioria dos campos profissionais o tempo de um determinado método de produção não vai além de cinco a sete anos, pois novas demandas surgem e os procedimentos tornam-se superados. Isso faz com que o profissional tenha que estar num contínuo processo de formação e isso demanda novos conhecimentos necessários para utilizar diferentes tecnologias e linguagens que vão além da comunicação oral e escrita, resolvendo e propondo problemas em equipe.



É importante destacar que a Matemática deverá ser vista pelo aluno como um conhecimento que pode favorecer o desenvolvimento do seu raciocínio, de sua capacidade expressiva, de sua sensibilidade estética e de sua imaginação.

A Metodologia do Ensino da Matemática deverá trabalhar os conteúdos, as formas, os métodos e as técnicas de forma a superar a polaridade entre a teoria e a prática, sujeito e objeto, concreto e abstrato, promovendo unidade dialética através da tonalidade entre ambas.

A educação na área da matemática deve estar voltada para a superação do saber fazer e, ao mesmo tempo, desenvolver formas que passem a exigir a incorporação do pensamento de caráter cognitivo mais elaborado, isto é, como o domínio de análise e síntese estabelecendo relações internas como conteúdo matemático e demais ciências, resolução de situações – problemas, compreensão e agilidade nos cálculos e/ou algoritmos, interpretação de problemas sociais, o raciocínio lógico – formal e dialético aliado a produção tecnológica e também, as diversas formas de desenvolvimento do relacionamento humano e solidário.

Esta deverá adotar pressupostos teóricos – metodológicos que articulem conteúdos e métodos, o ensino da matemática deverá privilegiar o desenvolvimento da ciência e da tecnologia nos fundamentos de suas produções e aprimorar o pensamento reflexivo para que possamos pensar e interferir na realidade humana.

A Metodologia do Ensino de Matemática deverá estar demarcada pela superação do(s):

- . os projetos pedagógicos concernentes à área da matemática que não têm adotado pressupostos teórico-metodológicos que articulem conteúdo e método, gerando um empobrecimento do conteúdo científico trabalhado no ensino desta disciplina;
- . ensino que tem privilegiado a técnica em detrimento da compreensão;
- . o rigor matemático em prejuízo à linguagem matemática e suas representações;
- . as definições estanques no lugar da conceituação;
- . a técnica de resolver problemas em detrimento da Resolução de Problemas;
- . a seqüência de fatos, datas, produções científicas como sinônimo de História da Matemática em prejuízo à História da Humanidade;
- . o método de “ações mecânicas e repetitivas” em detrimento da construção

do pensamento formal.

Acredita-se que a finalidade da resolução de problemas, em primeira instância, é a de incorporar no educando que o conhecimento científico é a sistematização da produção material da vida de todos os homens e mulheres, e que o mesmo, representa o resultado coletivo do esforço do Homem no entendimento do mundo social e natural.

Em decorrência desta suposição, aponta-se que a Metodologia do Ensino de Matemática deverá contribuir para o aprimoramento do pensamento reflexivo, ou ainda, concebê-lo como elemento constitutivo da consciência, para que se possa de maneira cada vez mais elaborada, pensar e interferir na realidade humana.

O interesse, nesta disciplina, não se restringe apenas em fornecer os conteúdos matemáticos e métodos que devem estar contidos nos currículos das escolas públicas, ou seja, nas Propostas Curriculares, mas, principalmente, discutir a articulação no ensino e aprendizagem de matemática, entre os pólos: lógica formal e lógica dialética; parte e todo; teoria e prática; sujeito e objeto; abstrato e concreto; unidade e totalidade; conhecimento científico-tecnológico e conhecimento sócio-histórico; individual e coletivo; como categorias que nos remetem ao plano do método do conhecimento.

Também pretende-se identificar que a Metodologia do Ensino de Matemática deverá: explicitar a concepção de ciência e tecnologia determinadas pelas relações sociais e produtivas; recuperar o conteúdo matemático, a linguagem matemática, o raciocínio lógico-matemático e as formas metodológicas adequadas a cada conteúdo; avançar no método de ensino e aprendizagem de matemática, que tem como último elemento o processo de abstração - conceitos - que se caracterizam por um processo descritivo; reconhecer a importância pedagógica da transposição didática, ou seja, da elaboração do pensamento reflexivo - concreto pensado -, e, identificar que o processo de conhecer vai além da relação do homem com o conhecimento, ele é o produto das múltiplas relações sociais e históricas do trabalho dos seres humanos.

A Metodologia do Ensino de Matemática, nesses termos, com esses “novos” encaminhamentos, tais como, os conceitos matemáticos e sociais, a linguagem matemática e suas representações, os cálculos e/ou algoritmos, a resolução de problemas, a modelagem matemática, a história da matemática e os jogos e desafios, volta a ser elemento constitutivo do desenvolvimento do pensamento

humano.

## **2. OBJETIVOS:**

### **2.1. Objetivos Gerais:**

- Refletir sobre Matemática enquanto uma forma de perceber e compreender o mundo , que tem uma linguagem e uma estética própria sobre a possibilidade de os alunos apreciarem o conhecimento matemático enquanto um desafio intelectual.
- Possibilitar a interação entre professores e especialistas no ensino da Matemática, para enriquecimento profissional de ambos.
- Possibilitar uma reflexão sobre a relação da Matemática com as demais áreas.

### **2.2. Objetivos Específicos:**

Numa reflexão sobre o ensino de Matemática é de fundamental importância que o professor-aluno desenvolva formas de:

- identificar as principais características dessa ciência, de seus métodos, de suas ramificações e aplicações;
- conhecer a história de vida dos alunos, sua vivência de aprendizagens fundamentais, seus conhecimentos informais sobre um dado assunto, suas condições sociológicas, psicológicas e culturais;
- ter clareza de suas próprias concepções sobre a Matemática, uma vez que a prática em sala de aula, as escolhas pedagógicas, a definição de objetivos e conteúdos de ensino e as formas de ensino e de avaliação estão intimamente ligadas a essas concepções;
- identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e transformar o mundo à sua volta e perceber o caráter de jogo intelectual, característico da Matemática, como aspecto que estimula o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e do desenvolvimento da capacidade para resolver problemas;
- fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos do ponto de vista do conhecimento e estabelecer o maior número possível de relações entre

eles, utilizando para isso o conhecimento matemático (aritmético, geométrico, métrico, algébrico, estatístico, combinatório, probabilístico); selecionar, organizar e produzir informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las criticamente;

- resolver situações-problemas, sabendo validar estratégias e resultados, desenvolvendo formas de raciocínio e processos, como dedução, indução, intuição, analogia, estimativa, e utilizando conceitos e procedimentos matemáticos, bem como instrumentos tecnológicos disponíveis;
- comunicar-se matematicamente, ou seja, descrever, representar e apresentar resultados com precisão e argumentar sobre suas conjecturas, fazendo uso da linguagem oral e estabelecendo relações entre ela e diferentes representações matemáticas;
- estabelecer conexões entre temas matemáticos de diferentes campos e entre esses temas, o conhecimentos de outras áreas curriculares;
- sentir-se seguro da própria capacidade de construir conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a auto-estima e a perseverança na busca de soluções;
- interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente na busca de soluções para problemas propostos, identificando aspectos consensuais ou não na discussão de um assunto, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.

### **3.CONTEÚDOS:**

#### **3.1. Conteúdos Estruturantes**

- Pressupostos teóricos metodológicos do ensino e aprendizagem de Matemática.

#### **3.2. Conteúdos específicos**

- Concepções de Ciência e de conhecimento matemático das Escolas Tradicional, Nova, Tecnicista, Construtivismo e Pedagogia Histórico-Crítica.
- Pressupostos teórico-metodológicos do ensino e aprendizagem de Matemática e/ou tendências em Educação Matemática.
- Conceitos matemáticos, linguagem matemática e suas representações.

- Cálculos e/ou algoritmos.
- Resolução de problemas;
- Etnomatemática.
- Modelagem matemática.
- Alfabetização tecnológica.
- História da matemática.
- Jogos e desafios.
- Pressupostos teórico-metodológicos da alfabetização matemática.

#### **4. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO**

É fundamental refletir sobre os princípios metodológicos específicos de um trabalho com ensino de matemática. Alguns deles podem derivar diretamente de princípios metodológicos gerais, mas, para que se concretizem na prática de sala de aula, devem ser detalhados de maneira a se compatibilizar as características do conhecimento matemático.

Estamos vivendo um momento da lógica dialética e, portanto os pressupostos metodológicos para o ensino da Matemática deverão levar em conta esta articulação, ou seja, a relação entre os homens e a natureza, os próprios homens e a práxis social; a teoria e a prática, o conteúdo e as formas, o sujeito e o objeto, o indivíduo e a sociedade.

O professor pode montar sua técnica operatória a partir de um trabalho pedagógico adequado.

Então é importante que o professor se utilize de recursos que envolva teoria e prática para que o discente entenda onde está a aplicabilidade dos conceitos estudados em sala de aula transformando toda a fundamentação em atividades que o levará a saber o “como” ensinar este ou aquele conteúdo matemático.

Por isso a disciplina de Metodologia do Ensino da Matemática se utilizará de aulas práticas em sala de aula, aplicação de projetos em turmas de Educação Infantil e séries Iniciais, seminários, utilização e demonstração dos recursos que serão utilizados na Educação Infantil e séries Iniciais como jogos, material montessoriano, quadro valor lugar, cartaz de pregas, material dourado, blocos

lógicos, sólidos geométricos, material de frações etc, confecção de cartazes, análise de filmes, aulas expositivas, leituras de bibliografias da disciplina, Leitura de textos, aulas práticas elaborada pela professora e pelos alunos com uso de materiais pedagógicos, confecção de jogos relacionados aos conteúdos matemáticos com uso de sucatas, seminários, palestras e filmes.

## **5. AVALIAÇÃO**

A avaliação deve ser feita através do caminho percorrido pelo aluno, as suas tentativas de solucionar o problema que lhes são propostos e, a partir do diagnóstico se suas deficiências, procurar ampliar sua visão, o seu saber sobre o conteúdo em estudo.

A avaliação deve ocorrer ao longo do processo de aprendizagem proporcionando ao aluno múltiplas possibilidades de expressar e aprofundar a sua visão do conteúdo.

Para esta disciplina será de relevância a demonstração expositiva feito pelos alunos do Curso de Formação de Docente através de: trabalho individual e em grupo, participação das atividades em sala de aula, relatórios, síntese de livros, apresentação dos jogos elaborados em relação ao conteúdo.

### **5.1. Critérios de Avaliação:**

- Percebe que além de buscar a solução para uma situação proposta, deve cooperar para resolvê-la e chegar a um consenso;
- Sabe explicitar o próprio pensamento e tenta compreender o pensamento dos outros;
- Discute as dúvidas, assume que as soluções dos outros fazem sentido e persiste na tentativa de construir suas próprias idéias;
- Incorpora soluções alternativas, reestrutura e amplia a compreensão acerca dos conceitos envolvidos nas situações e, desse modo, aprende;
- Explora e faz uso das metodologias que priorizem a criação de estratégias, a comprovação, a justificativa, a argumentação, o espírito crítico, e favoreçam a

criatividade, o trabalho coletivo, a iniciativa pessoal na solução de situações-problema.

- Resolve situações-problemas, sabendo validar estratégias e resultados, desenvolvendo formas de raciocínio e processos, como dedução, indução, intuição, analogia, estimativa, e utilizando conceitos e procedimentos matemáticos, bem como instrumentos tecnológicos disponíveis;
- Percebe que a compreensão e a tomada de decisões diante de questões políticas e sociais também dependem da leitura e interpretação de informações complexas, muitas vezes contraditórias, que incluem dados estatísticos e índices divulgados pelos meios de comunicação. Ou seja, para exercer a cidadania, é necessário saber calcular, medir, raciocinar, argumentar, tratar informações estatisticamente.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. **Sobre a reprodução**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

ALVES, G. A. A produção da escola pública contemporânea. Campinas: 1998. Tese (Doutorado).

ALVES, J. **Educação matemática & exclusão social**. Brasília: Plano, 2002.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARRETO, E. S. de S.(org.) **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados/Fundação Getúlio Vargas, 1998.

BICUDO, M. A. V. (org.) **Educação matemática**. São Paulo: Moraes, s.d.

BICUDO, M. A. V.,(org.) **Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1999.

BICUDO, M. A. V. **A história da matemática: questões historiográficas e políticas e reflexos na educação matemática**. São Paulo: UNESP, 1999.

BRANDÃO, C. R. **LDB: passo a passo: lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9394/96), comentada e interpretada artigo por artigo**. São Paulo: Avercamp, 2003.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRITO, M. R. F. de.(org.) **Psicologia da educação matemática: teoria e pesquisa**.

Florianópolis: Insular, 2001.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPOS, T.M.M.; NUNES, T. **Tendências atuais do ensino e aprendizagem da matemática**. Brasília: UnB, 1994.

CANDAU, V. M. (org.) **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CANDAU, V. M. **A Didática em Questão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

CARAÇA, B. J. **Conceitos fundamentais da matemática**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1984.

CARVALHO, D. L. de. **Metodologia do ensino da matemática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

CHEVALLARD, Y. **Estudar matemáticas: o elo perdido entre o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COMENIUS. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CONDORCET. **Matemáticas y sociedad**. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.

CONDORCET. **Reformateurs Sociaux**. Paris: Librairie Félix Alcan, 1929 (Texto digitado; Tradução de Maria Auxiliadora Cavazotti)

D'AMBROSIO, U. **A história da matemática: questões historiográficas e políticas e reflexos na educação matemática**. São Paulo: UNESP, 1999.

D'AMBROSIO, U. **A era da consciência**. São Paulo: Peirópolis, 1997.

D'AMBROSIO, U. **Da realidade à ação: reflexões sobre educação e matemática**. Campinas: Summus, 1986.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papyrus, 1996.

D'AMBROSIO, U. **Educação para uma sociedade em transição**. Campinas: Papyrus, 1999.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

D'AMBROSIO, U. História da Matemática e Educação. **Caderno CEDES**, Campinas, 40, p. 7-17, 1996 .

DAVIS, P. J., HERSH, R. **A experiência matemática**. Rio de JANEIRO: Alves, 1989.

DUARTE, N. (org.). **Sobre o construtivismo, construtivismo piagetiano:**



considerações críticas à concepção de sujeito e objeto. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1999 .

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, s.d..

FIORENTINI, D. **Rumos da pesquisa brasileira em educação matemática**: o caso da produção científica em cursos de pós-graduação. Campinas, 1994. Universidade Estadual de Campinas. Tese (Doutorado).

FIORENTINI, D.; MIORIN, M. A. **Por trás da porta, que matemática acontece?**. Campinas, Unicamp, 2001.

FRANCHI, A. **Considerações sobre a teoria dos campos conceituais. Educação matemática**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 1999.

GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

GIARDINETTO, J. R. B. **Matemática escolar e matemática da vida cotidiana**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.

GOLDDDFARB, A. M. A. **História da ciência**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

GUEVARA, A. J. de H.; HÖEFFEL, J. L.; VIANA, R. M.; D'AMBRÓSIO, U. **Conhecimento, cidadania e meio ambiente**. São Paulo: Petrópolis, 1998. v.2

HALMENSCHLAGER, V. L. da S. **Etnomatemática**: uma experiência educacional. São Paulo: Summus, 2001.

HOGBEN, L. **Maravilhas da matemática**: influência e função da matemática nos conhecimentos humanos. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1970.

KLEIN, L. R. **Uma leitura de Piaget sob a perspectiva histórica**. 1996. (Tese de Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

KLEIN, L. R. **Alfabetização**: quem tem medo de ensinar? São Paulo: Cortez, 1997.

KLINE, M. **O fracasso da matemática moderna**. São Paulo: Ibrasa, 1976. KRULIK, S.; REYS, R. E.(org.) **A resolução de problemas na matemática escolar**. São Paulo: Atual, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, E. L, et al. **A matemática do ensino médio**. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Matemática, 1998.

LINS, R. C. I.; GIMENEZ, J. **Perspectiva em aritmética e álgebra para o século XXI**. Campinas: Papirus/SBEM, 1997.

LOPES, E.M.T.(org.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LORENZATO, S.; FIORENTINI, D. **Iniciação à investigação em educação matemática**. Campinas: CEMPEM/COPEMA, 1999.

LUNGARZO, C. **O que é matemática?** São Paulo: Brasiliense, 1989.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1993. v.1.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MACHADO, N. J. **Epistemologia e didática**: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. São Paulo: Cortez, 1999.

MACHADO, N. J. **Matemática e realidade**. São Paulo: Cortez, 1987.

MACHADO, S. D. A. et al. **Educação Matemática**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 1999.

MARX, K. Cartas: Marx a P. V. Annenkov. In: MARX, K. ENGELS, F. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Alfa-Ômega, s. d. v. 3.

MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MICOTTI, M. C. de O. **O ensino e as propostas pedagógicas. Pesquisa em Educação Matemática**: concepções & perspectivas. São Paulo: UNESP, 1999.

MIGUEL, A. **Três estudos sobre história e educação matemática**. Campinas: 1993. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas.

MIORIN, M. A. **Introdução à história da educação matemática**. São Paulo: Atual, 1998.

MOYSÉS, L. **Aplicações de Vygotsky à Educação Matemática**. Campinas: Papirus, 1997.

NAGEL, L. H. **A educação que não conhecemos**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 1991.

PAIS, L. C. **Didática da matemática**: uma análise da influência francesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PEREIRA, C. P. da. **A matemática no Brasil**: uma história do seu desenvolvimento. São Leopoldo: Unisinos, 1999.

- PEREIRA, O. **O que é teoria**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- PIAGET, J. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- PIRES, C. M. C. **Currículos de matemática: da organização linear à idéia de rede**. São Paulo: FTD, 2000.
- POLYA, G. **A arte de resolver problemas**. Rio de Janeiro: Interciência, 1995.
- POZO, J. I. (org.) **A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1983.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SCHAFF, A. **A sociedade informática**. São Paulo: UNESP /Brasiliense, 1990.
- SCHEFFER, N. F. Modelagem Matemática: uma abordagem para o ensino-aprendizagem da matemática. **Educação Matemática em revista**. Porto Alegre, v. 1. p. 11-15, jun. 1999.
- SCHLIEMANN, A.; CARRAHER, D. **A compreensão de conceitos aritméticos: ensino e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1998.
- SILVA, C. P. da. **A matemática no Brasil: uma história de seu desenvolvimento**. 2. ed. São Leopoldo: UNISINOS, 1999.
- SKOVSMOSE, O. **Educação matemática crítica: a questão da democracia**. Campinas: Papirus, 2001.
- TAHAN, M. **Didática da matemática**. São Paulo: Saraiva, 1962, v. 2.
- VALENTE, W. R. **Uma história da matemática no Brasil**. São Paulo: Annablume-FAPESP, 1999.
- VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança - por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 1998.
- VASCONCELLOS, C. dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.
- VASCONCELOS, M. L. M. C. (In) **Disciplina, escola e contemporaneidade**. São Paulo: Mackenzie, 2001.
- VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- VERGANI, T. **Educação etnomatemática: o que é?** Lisboa: Pandora, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WACHOWICZ, L. A. **O método dialético na didática**. Campinas: Papirus, 1995.

## **METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA**

### **1. APRESENTAÇÃO GERAL DA DISCIPLINA:**

O ensino de História possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes o que se relaciona à constituição da noção de identidade. Assim, é primordial que o ensino de História estabeleça entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais.

Para a sociedade brasileira atual, a questão da identidade tem se tornado um tema de dimensões abrangentes, uma vez que se vive um extenso processo migratório que tem desarticulado formas tradicionais de relações sociais e culturais. Nesse processo migratório, a perda da identidade tem apresentado situações alarmantes, desestruturando relações historicamente estabelecidas, desagregando valores cujo alcance ainda não se pode avaliar. Dentro dessa perspectiva, o ensino de História tende a desempenhar um papel mais relevante na formação da cidadania, envolvendo a reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais, com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo.

Surgem a partir dessa dimensão, desafios para o trabalho histórico que visa à constituição de uma identidade social do estudante, fundada no passado comum do seu grupo de convívio, mas articulada à história da população brasileira. Assim, os estudos históricos devem abranger três aspectos fundamentais.

Inicialmente, a inclusão da constituição da identidade social nas propostas educacionais para a Metodologia do ensino da História, necessita um tratamento capaz de situar a relação entre o particular e o geral, quer se trate do indivíduo, sua ação e seu papel na sua localidade e cultura, quer se trate das relações entre a localidade específica, a sociedade nacional e o mundo.

Do trabalho com a identidade decorre, também, a questão da construção das noções de diferenças e de semelhanças. Nesse aspecto, é importante a compreensão do “eu” e a percepção do “outro”, do estranho, que se apresenta como alguém diferente. Para existir a compreensão do “outro”, os estudos devem permitir a identificação das diferenças no próprio grupo de convívio, considerando os jovens e os idosos, os homens e as mulheres, as crianças e os adultos, e o “outro” exterior, o “forasteiro”, aquele que vive em outro local. Para existir a compreensão do “nós”, é importante a identificação de elementos culturais comuns no grupo local e comum a toda a população nacional e, ainda, a percepção de que outros grupos e povos, próximos ou distantes no tempo e no espaço, constroem modos de vida diferenciados.

O trabalho com a identidade envolve um terceiro aspecto: a construção de que o “eu” e o “nós” são distintos de “outros” de outros tempos, que viviam, compreendiam o mundo, trabalhavam, vestiam-se e se relacionavam de outra maneira. Ao mesmo tempo, é importante a compreensão de que o “outro” é, simultaneamente, o “antepassado”, aquele que legou uma história e um mundo específico para ser vivido e transformado.

O conhecimento do “outro” possibilita, especialmente, aumentar o conhecimento do estudante sobre si mesmo, à medida que conhece outras formas de viver, as diferentes histórias vividas pelas diversas culturas, de tempos e espaços diferentes. Conhecer o “outro” e o “nós” significa comparar situações e estabelecer relações e, nesse processo comparativo e relacional, o conhecimento do aluno sobre si mesmo, sobre seu grupo, sobre sua região e seu país aumenta consideravelmente. Esses aspectos são fundamentais para o trabalho em Metodologia da História.

Considera-se então, que o ensino de História envolve relações e compromissos com o conhecimento histórico, de caráter científico, com reflexões que se processam no nível pedagógico e com a construção de uma identidade social pelo estudante, relacionada às complexidades inerentes à realidade com que convive.

Cabe ao educador, da disciplina de Metodologia do Ensino de História promover a realização de aprendizagem com o maior grau de significado possível uma vez que esta nunca é absoluta – sempre é possível estabelecer alguma relação entre o que se pretende conhecer e as possibilidades de observação, reflexão e informação que o sujeito já possui.

A aprendizagem significativa implica sempre em alguma ousadia: diante do problema posto, o aluno precisa elaborar hipóteses e experimentá-las. Fatores e processos afetivos, motivacionais e relacionais são importantes nesse momento. Os conhecimentos gerados na história pessoal e educativa têm um papel determinante na expectativa que o aluno tem na escola, do professor e de si mesmo, nas suas motivações e interesses, em seu auto conhecimento e em sua auto-estima. Assim como os significados construídos pelo aluno estão destinados a ser substituídos por outros no transcurso das atividades, as representações que o aluno tem de si e de seu processo de aprendizagem também. É fundamental, portanto, que a intervenção

educativa escolar propicie um desenvolvimento em direção à disponibilidade exigida pela aprendizagem significativa.

Se a aprendizagem for uma experiência de sucesso, o aluno constrói uma representação de si mesmo como alguém capaz. A aprendizagem é condicionada, de um lado, pelas possibilidades do aluno, que englobam tanto os níveis de organização do pensamento como os conhecimentos e experiências prévias, e, de outro, pela interação com os outros agentes.

Posicionar-se com visão crítica da realidade enquanto totalidade, vinculando o homem ao seu desenvolvimento social e a relação entre a noção de tempo e espaço pelo educando dando ênfase a fatos históricos, geográficos, políticos, sociais e econômicos da humanidade.

Nessa trajetória, o papel do educador e das interações sociais nas atividades torna-se, sem dúvida, elementos centrais nos debates sobre aprendizagem de história. Há necessidade da escola reencontrar as memórias perdidas da história, resgatar o cotidiano, “memória enfim dos ‘abandonados’ da história, camponeses, pescadores, artesãos, operários, culturas desprezadas, cujos gestos e trabalho são estranhos à memória da escola.” (CITRON, 1990, p. 114).

O professor ao tomar as experiências de vida pelas pessoas comuns, como objeto de ensino da história, romperá com conteúdos tradicionalmente selecionados que pouco sentido fazem ao educando, bem como precisará de metodologias de ensino adequadas para o trabalhado em sala de aula.

## **2. OBJETIVOS:**

### **2.1. Objetivo Geral:**

Compreender que o ensino de História envolve relações e compromissos com o conhecimento histórico, de caráter científico, com reflexões que se processam no nível pedagógico e com a construção de uma identidade social pelo estudante, relacionada às complexidades inerentes à realidade com que convive.

### **2.2. Objetivos Específicos:**

Espera-se que, ao longo do trabalho com a Metodologia da História, os alunos gradativamente possam ler e compreender sua realidade: posicionar-se, fazer escolhas e agir criteriosamente, sendo capazes de:

- identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços;
- organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhes permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado;
- conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles;
- reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço;
- questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de situação política institucionais e organizações coletivas da sociedade civil;
- utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros;
- valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia.

### **3. CONTEÚDOS**

#### **3.1 Conteúdos Estruturantes:**

Pressupostos teóricos metodológicos no ensino e aprendizagem de História.

#### **3.2 Conteúdos Específicos:**

- História e memória social.
- As finalidades do ensino de História na sociedade brasileira



contemporânea.

- A transposição didática da história e a construção da compreensão e explicação histórica.
- Relação entre a construção da noção de tempo e espaço e leitura do mundo pela criança.
- O trabalho com as fontes históricas .
- Objetivos e conteúdos programáticos de história dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Planejamento, seleção e avaliação em história .
- Análise crítica do material didático.

#### **4. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO**

As aulas deverão ser conduzidas a levar o aluno do Curso Normal a superar os desafios e desenvolver o senso crítico rompendo com a valorização do saber enciclopédico, socializando a produção da ciência história passando da reprodução à compreensão do conhecimento, formando um homem político capaz de compreender a estrutura do mundo da produção onde se insere e nela interferir.

A proposta metodológica do ensino de história para os alunos em formação na Educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental deve dar ênfase à importância dos conteúdos serem trabalhados valorizando, a realidade da criança porém sempre a levando a chegar ao conhecimento científico . Também deve ser valorizado todas as formas de material lúdico, ser dado ênfase à pesquisa e a importância do conhecimento de história que o professor deve ter para ensinar seus alunos.

Os conteúdos de Metodologia do Ensino de História se utilizarão de planos de aula dentro da Pedagogia Histórico-Crítica no que se refere a parte prática da atuação do discente do Curso Normal.

#### **5. AVALIAÇÃO:**

Para a avaliação dever-se-á verificar a aprendizagem à partir daquilo que é básico, fundamental para que ela se processe. Isto implica em definirmos o que é necessário para que o aluno avance no caminho da aquisição do conhecimento e envolve a participação efetiva dos professores na definição dos conteúdos básicos, a democratização da relação professor aluno, o processo de construção do conhecimento pelo aluno uma nova concepção de história, e a definição de estratégias de ensino.

Nessa concepção de avaliação, o professor assume o papel de um pesquisado que investiga quais problemas os alunos enfrentam e por quê: estudando com cuidado as produções realizadas, conversando com os alunos sobre elas, considerando as razões que os levaram a produzi-las de uma determinada maneira e não de outra, ouvindo suas justificativas, detecta os “nós” que estão emperrando o processo. Assim, percebe o que não entenderam bem, por que fizeram esta ou aquela interpretação, por que cometeram este ou aquele engano...

Ao tentar compreender o que cada aluno produziu e as soluções que apresenta, o professor pode orientar melhor os alunos e transformar os eventuais erros de percurso em situações de aprendizagem.

Sendo assim, serão utilizados de vários recursos: provas, trabalhos em grupos, debates e participação de todas as atividades propostas.

### **5.1 Critérios de Avaliação:**

- Compreende de modo amplo, a delimitação de três conceitos fundamentais: o de fator histórico, de sujeito histórico e de tempo histórico.
- Percebe que a transposição dos métodos de pesquisa da História para o ensino de Metodologia da História propicia situações pedagógicas privilegiadas para o desenvolvimento de capacidades intelectuais autônomas do estudante na leitura de obras humanas, do presente e do passado.
- Compreende que os estudos da história dos grupos de convívio nas suas relações com outros grupos e com a sociedade nacional, considerando vivências nos diferentes níveis da vida coletiva (sociais, econômicas, políticas, culturas, artísticas, religiosas), exigem métodos específicos, considerando a faixa etária e as condições sociais e culturais dos alunos.

- Percebe que a escolha metodológica representa a possibilidade de orientar trabalhos com a realidade presente, relacionado-a e comparando-a com momentos significativos do passado.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BURKE, P. **A escola dos annales 1929-1989**: a revolução francesa da historiografia. São Paulo: UNESP, 1997.

CAMARGO, D. M. P. de; ZAMBONI, E. A Criança, novos tempos, novos espaços: a história e a geografia na escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 7, n. 37, p. 25-30, jan./mar. 1988.

CARDOSO, C. F. S. **Uma introdução à história**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CITRON, S. **Ensinar a história hoje**: a memória perdida e encontrada. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

HOSBAWN, Eric. A história de baixo para cima. In: HOSBAWN, E. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. A outra história: algumas reflexões. In: KRANTZ, Frederick. **A outra história**: Ideologia e protesto popular nos séculos XVII a XIX. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1988. p. 18-33.

HUNT, L. Apresentação: história, cultura e texto. In: HUNT, L.. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LE GOFF, J. **História e memória**. São Paulo: Unicamp, 1992.

McLAREN, P. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

NADAI, E . A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de história e o ensino temático. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 6, n.11, p.99-116, set. 1985/fev.1986.

NILDECOFF, M. T. **A escola e a compreensão da realidade**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

PENTEADO, H. D. **Metodologia de ensino de história e geografia**. São Paulo: Cortez, 1991.

SCHMIDT, M. A. O uso escolar do documento histórico. **Caderno de História**:

ensino e metodologia. Curitiba, n. 2, 1997.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

## **METODOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA**

### **1. APRESENTAÇÃO GERAL DA DISCIPLINA**

A Geografia se faz presente nos currículos escolares em nosso país desde longa data. Precisamos de uma reflexão consistente em torno da presença da Geografia nos currículos escolares. Essa reflexão é muito significativa, pois dela que podem ser extraídos os conteúdos fundamentais da Geografia da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, bem como seus encaminhamentos metodológicos.

Portanto, a discussão sobre a Metodologia do Ensino de Geografia, hoje, assume novas formas em vista da compreensão que se tem da relação conteúdo-forma no cotidiano da sala de aula e do entendimento do que instrumentaliza o

professor. Precisamos advertir que as metodologias não são meras formas neutras nas quais se depositam conteúdos. Os conteúdos em suas especificidades pedem coerência nas suas formas de produção/transmissão/produção. As metodologias são evidentemente formuladas mediante concepção de homem, de mundo e de educação e, portanto, veiculam teoria.

Nessa perspectiva podemos afirmar que a metodologia não deve ser vista como mero instrumento que leva ao conhecimento, mas sim, como conhecimento que é instrumento do professor no seu cotidiano. Instrumento de quê? No caso da Geografia é um instrumento na construção da compreensão da produção/organização do espaço geográfico, junto aos alunos, com vistas, a partir do entendimento das mediações espaciais, estudar a sociedade.

Para fazê-los se entenderem como determinados e determinantes do/no espaço, os professores precisam também se comprometer como determinados/determinantes no espaço social e, particularmente, no espaço da escola. O método é algo ligado, de modo inextricável, à epistemologia, sendo impossível separar metodologia da teoria do conhecimento. Portanto quando nos referimos à metodologia do ensino de geografia precisamos posicionar de que Geografia estamos falando. Se estamos falando de uma Geografia que têm seus estatutos epistemológicos ainda fundados na concepção denominada hoje de tradicional nos círculos geográficos, que ainda vemos ensinada em muitos lugares, por muitos professores e presente num grande número de livros didáticos, não causa nenhum espanto se a metodologia desenvolvida por estes professores estiver calcada na pura e simples descrição dos fenômenos físicos e humanos. Neste sentido, é fundamental para a compreensão da questão do método/metodologia de Geografia o entendimento/leitura/relação com a epistemologia da Geografia.

Ao longo do tempo, houve diversos conceitos para a Geografia, epistemologicamente sua denominação procede dos vocábulos gregos: geo “Terra” e graphos “escrever” (MORAES, 1998). Assim, a geografia em seu conceito mais usual seria “o estudo da superfície da Terra”. Outros autores irão definir a Geografia como o estudo da paisagem; da individualidade dos lugares; do estudo do espaço e, finalmente, alguns autores definem a Geografia como o estudo das relações entre o homem a natureza (CAVALCANTE, 2008, p. 12). Mas se a Geografia Tradicional, saber fragmentado e de discurso pedagógico enciclopédico (Lacoste, 1989), no rigor de sua epistemologia e no desenvolvimento

de suas metodologias tem se mantido acrítica e ahistórica, ainda é muito recorrente nas escolas de ensino fundamental e médio, não se diferencia em quase nada de sua origem no século XIX. Rocha (1996, p.178), afirma ser mais do que urgente a compreensão e crítica desse processo a fim de superá-lo. É importante também pautar nessa discussão a Geografia que se ensina e que, pelo menos em tese, rompeu com a Geografia Tradicional. A Geografia gestada a partir do movimento epistemológico, teórico-metodológico e político de ruptura realizado na Geografia brasileira nos anos 70 e 80. O movimento de Renovação e que teve como principais atores/interlocutores professores de 1º e 2º graus, estudantes e professores universitários, e que teve na Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) um dos mais importantes veículos de difusão potencializou a chamada Geografia Crítica. Será que o rompimento que se deu com a Geografia Tradicional chegou de fato às escolas de ensino fundamental e médio? Será que a Geografia Crítica consolidou possibilidades metodológicas de ensino capazes de propor a construção coletiva do conhecimento? Essas são perguntas de respostas difíceis. Mas a constatação dos problemas já é um bom começo. “A Geografia é uma dessas coisas chatas que inventaram para ser a palmatória intelectual das crianças”. Este fragmento do texto “Das coisas sem serventia uma delas é a geografia” de Sousa Neto (1996, p.5), talvez indique o caminho da primeira constatação a ser efetuada. Que Geografia está sendo ensinada? E de que forma está se dando? A primeira pergunta remete-se à epistemologia da Geografia e a segunda à metodologia, par inseparável. A Geografia era uma espécie de remédio ruim, considerava as crianças como folhas em branco, recipientes vazios, objetos nos quais se devia gravar as coisas que eram verdades.

Assim as crianças só podiam memorizar o que viam, mas não aprendiam a pensar o espaço geográfico imediatamente vivido e relacioná-los à outros espaços geográficos. Essa prática educativa se apresentava dissociada da realidade, negando o aluno, fazendo com que ele não se visse, não se reconhecesse. A escola e a Geografia ensinam, assim, um espaço que não é o do aluno. Prática essa presente e reforçada pelos livros didáticos (com suas orientações cosmopolitas).

Desse modo os conceitos geográficos já vinham prontos, eram coisas definidas, acabadas. Logo não havia diálogo porque se pagava um certo imposto conceitual aos livros didáticos – as crianças não sabiam, nem eram capazes de criar, nada – o que era certo estava nos livros para ser memorizado.

Por muito tempo esse tipo de Geografia impediu ou deseducou as pessoas para a prática da cidadania. O homem era visto/entendido como mais um elemento da paisagem para ser descrito. A forma ganha mais importância do que o homem, a forma mais importante que o processo; a aparência constituída que se descreve sem importar sua essência.

Na atualidade é crescente a idéia de que á Geografia cabem dois objetivos e finalidade que se complementam. De um lado, proporcionar o desenvolvimento do raciocínio geográfico e, de outro, assegurar a formação de uma consciência espacial, contribuindo assim para um verdadeiro **pensar o espaço**.

A Geografia acompanha o movimento da própria sociedade na qual ela se encontra inserida. Se a sociedade muda, a Geografia também muda. Foi isso o que ocorreu, de modo que, nos dia de hoje, a Geografia pode ser concebida como o estudo da organização do espaço **geográfico pela sociedade humana**.

E importante destacar que o ser humano vivendo em sociedade realiza desde o passado remoto, há dezenas de milhares de anos, verdadeiras intervenções na natureza. Tais intervenções, como bem sabemos, se dão por meio do trabalho humano, no que resulta uma natureza transformada, ou seja, uma natureza humanizada. Em suma, as ações humanas geram, produzem, o espaço geográfico.

Contudo, o processo de produção é cercado de intenções, guardando com isso as finalidades, os interesses, os objetivos dos grupos humanos com ele comprometidos. E nesse sentido, portanto, que o espaço geográfico deve ser concebido como possuidor de uma organização, de um arranjo. Portanto, a disposição dos diversos objetos espaciais que compõem o espaço possui uma lógica, obedece a um sentido. Nada há de aleatório ou gratuito em sua organização. Por conseguinte, cabe a Geografia interpretar, desvelar, explicar essa lógica.

Então, se nossa intenção for, como professores de Geografia, a de ajudar a formar cidadãos, é preciso que as crianças aprendam a pensar seus espaços geográficos desde cedo. Para isso é fundamental entrar em contato com as experiências sociais tecidas no seu fazer cotidiano. Tentando considerar como é que meninos e meninas vêem as coisas onde suas vidas são vividas, como se relacionam com os grupos sociais nos locais por onde circulam, quais são as representações sociais que tem desses lugares. Enfim, considerar a realidade em que as crianças estão inseridas, levando em conta as informações que já possuem e as experiências vivenciadas.

Contextualizar o ensino de Geografia é perceber o mundo, considerar o saber que retrata a realidade e entender a educação como forma de intervenção no mundo, comprometida com a condição de educador e com a realidade social dos alunos. E assim, muito mais do que respostas que não levam a lugar nenhum, é aconselhável um diálogo acerca dos conceitos. Esta, nos parece, é a melhor maneira: partir do universo conceitual das crianças, do senso comum (que é o nível de compreensão inicial das crianças) para construir, junto com elas, os conceitos científicos. O conhecimento disciplinar deve ser dinâmico para poder gerar novos conhecimentos. Para reforçar a importância da construção conceitual Callai (1999) nos ensina que:

ao construir conceitos, o aluno realmente aprende, por exemplo, a entender um mapa, a compreender o relevo, o que é região, nação, município. Ao conhecer, analisar e buscar explicações para compreender a realidade que está sendo vivenciada no seu cotidiano, ao extrapolar para outras informações e ao exercitar a crítica sobre essa realidade, ele poderá abstrair essa realidade concreta, ir teorizando sobre ela e ir construindo o seu conhecimento. Ao construir conceitos, o aluno aprende e não fica apenas na memorização. (p. ??)

A construção de conceitos é, assim, uma habilidade fundamental para a vida cotidiana, uma vez que possibilita às pessoas organizar a realidade, estabelecer classes de objeto, trocar experiências com o outro, construir conhecimento. Os instrumentos conceituais são importantes porque ajudam as pessoas a caracterizar o real, a classificá-lo, a fazer generalizações. “Os conceitos são importantes mediadores da relação das pessoas com a realidade; ele nos liberta da escravidão do particular” (Coll, 1997 apud Callai, 1999).

A idéia é partir do concreto, daquilo que está à mão, diante dos olhos – aquilo que pode ser sentido – para construir então abstrações que nos façam entender melhor o mundo por nós percebido na instância do concreto. Dessa forma, aprender a pensar o espaço, construir e difundir uma outra representação do mundo e perceber e compreender as estratégias de organização do espaço, estabelecendo relações existentes entre os alunos, o espaço que ocupam, as condições de vida, saúde, escolaridade e entendendo o homem como um ser social que constrói seus conhecimentos através de suas experiências de vida. No dizer de Cavalcanti (1998, p.88),



seja como ciência, seja como matéria de ensino, a Geografia desenvolveu uma linguagem, um corpo conceitual que acabou por constituir-se numa linguagem geográfica. Esta linguagem está permeada por conceitos que são requisitos para a análise dos fenômenos do ponto de vista geográfico.

Callai (1999), destaca que as representações sociais dos alunos são importante recurso na formação dos conceitos, porque expressam o conhecimento cotidiano do aluno, ou seja, o que ele conhece e que já é compartilhado socialmente, ajudam na superação do relativismo e do subjetivismo no ensino. Essa idéia implica em se preocupar menos com os conteúdos e suas quantidades e mais com a qualidade da construção do pensamento geográfico das crianças, imaginando que se as crianças são capazes de aprender a se situar e se orientar onde quer que estejam, fazem isso à medida que aprendem a observar, descrever, construir explicações e relacionar lugares, pessoas e fenômenos. Conteúdos, conceitos, objetivos remetem inevitavelmente à discussão acerca do currículo, a construção de um currículo em uma abordagem democrática onde a produção do conhecimento pode e deve fazer-se rigorosa, porém solidária e fundamentalmente comprometida com os valores legítimos da sociedade brasileira. Currículo consiste numa realidade histórica específica que expressa um modo particular de relação entre os homens. Currículo, não é, como muitas vezes fomos levados à pensar, coisa estática e imutável, realizado apenas como desdobramento de programas e normas pré-estabelecidas. Currículo é também expressão de movimento, diferença, controvérsia, luta, história, processo, relação. A construção do currículo deve pautar-se pelo resgate da cultura de que o aluno é portador. Nesse sentido, compreender que o saber geográfico da sala de aula é diferente do saber geográfico científico. Na sala de aula gesta-se um novo, um outro. Metodologicamente implica em ver os estudantes como construtores do conhecimento, responsáveis pela elaboração de um saber novo e, portanto, autores e não somente atores.

Entendemos ser o ponto de partida a prática social de alunos e professores enquanto indivíduos histórica e socialmente situados, onde, a partir de atividades desafiadoras de amplo questionamento sobre o conteúdo em foco para compreensão do fenômeno, podemos construir o conhecimento numa perspectiva coletiva, crítica e que tenha incluído os agentes como autores de produção do saber. A partir daí, obter informações e estabelecer relações necessárias ao entendimento dessa realidade numa dimensão de totalidade (conceito fundamental para

apreensão do espaço geográfico), e elaborar, dar uma nova forma de entendimento das práticas sociais, da reelaboração, da recontextualização lógica que funda o conhecimento escolar.

De fato, criar situações devidamente problematizadoras e contextualizadas, podem servir para que as crianças se apropriem do real significado e mesmo vivenciem aquilo que conhecemos por lugar, paisagem e território. Isso pressupõe um trabalho pedagógico que de a devida atenção as diversas práticas sociais que se desenrolam no e pelo espaço.

Como se vê , a disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia se constitui num importantíssimo instrumento para que as finalidades e os objetivos da Geografia Escolar possam se efetivar.

## **2. OBJETIVOS:**

### **2.1. Objetivos Gerais:**

- Possibilitar aos alunos, a compreensão de sua posição no conjunto das relações da sociedade com a natureza, como e por que suas ações, individuais ou coletivas, em relação aos valores humanos ou à natureza, têm conseqüências - tanto para si como para a sociedade.
- Adquiram conhecimentos para compreender as diferentes relações que são estabelecidas na construção do espaço geográfico no qual se encontram inscritos, tanto em nível local como mundial, e perceber a importância de uma atitude de solidariedade e de comprometimento com o destino das futuras gerações.
- Compreender os avanços na tecnologia, nas ciências e nas artes como resultantes de trabalho e experiência coletivos da humanidade, de erros e acertos nos âmbitos da política e da ciência, por vezes permeados de uma visão utilitarista e imediatista do uso da natureza e dos bens econômicos.
- Mostrar ao aluno que cidadania é também o sentimento de pertencer a uma realidade na qual as relações entre a sociedade e a natureza formam um todo integrado - constantemente em transformação - do qual ele faz parte e, portanto,

precisa conhecer e sentir-se como membro participante, afetivamente ligado, responsável e comprometido historicamente.

## **2.2. Objetivos Específicos:**

- Conhecer e comparar o papel da sociedade e da natureza na construção e reconstrução dos espaços.
- Reconhecer semelhanças e diferenças entre as paisagens, espaço urbano e rural, modos de vida e expressões de suas culturas, trabalho e lazer.
- Reconhecer diferenças entre as sociedades, as relações de trabalho, os movimentos sociais e lutas dos povos por seus objetivos.
- Conhecer o mundo em que vivemos em seus aspectos físicos, humanos e econômicos.
- Conhecer o papel da tecnologia, informação, transporte e comunicação, estrutura da vida em sociedade.
- Usar a linguagem cartográfica para facilitar a compreensão sobre as paisagens, com noções de distância, direção, orientação e medida dos espaços.
- Fazer da tecnologia em defesa do meio ambiente e melhoria da qualidade de vida, valorizando os avanços tecnológicos.
- Conhecer os problemas sociais e buscar soluções para os conflitos existentes.

## **3. CONTEÚDOS:**

### **3.1 Conteúdos Estruturantes:**

Pressupostos teóricos metodológicos no ensino e aprendizagem de Geografia.

### **3.2. Conteúdos Específicos:**

- Concepções de Geografia. A geografia como Ciência;
- Compreensão do Espaço produzido pela sociedade (espaço relacional).

- Aspectos teóricos – metodológicos do ensino da geografia:
- Objetivos e finalidades do Ensino da Geografia na Proposta Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atendendo as especificidades do estado do Paraná (quilombolas indígenas, campo e ilhas );
- Relação entre conteúdos, Método e Avaliação;
- Os conteúdos básicos de Geografia, na Educação Infantil e Anos Iniciais;
- Diferentes Tendências da Geografia, Bibliografia e concepção de Geografia como ciência;
- Análise crítica e elaboração de recursos didáticos para Educação Infantil e Anos iniciais;
- Análise crítica dos livros didáticos dos Anos Iniciais.

#### **4. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO:**

A disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia deverá fazer uma ligação com os conceitos básicos adquiridos na Geografia do núcleo comum.

O Ensino de Metodologia do Ensino de Geografia será realizado por meio de aulas dinâmicas e instigantes para os alunos do Curso Normal mediante situações que problematizem os diferentes espaços geográficos materializados em paisagens, lugares e territórios, comparando a relação entre o passado e o presente.

É fundamental, assim, que o professor crie e planeje situações nas quais os alunos possam conhecer e utilizar esses procedimentos. A observação, descrição, experimentação, analogia e síntese devem ser ensinadas para que os alunos-professores possam aprender a explicar, compreender e até mesmo representar os processos de construção do espaço e dos diferentes tipos de paisagens e territórios. Isso não significa que os procedimentos tenham um fim em si mesmo: observar, descrever, experimentar e comparar servem para construir noções, espacializar os fenômenos, levantar problemas e compreender as soluções propostas, enfim, para conhecer e começar a operar com os procedimentos e as explicações que a Geografia como ciência produz.

A Geografia trabalha com imagens, recorre a diferentes linguagens na busca de informações e como forma de expressar suas interpretações, hipóteses e conceitos. Pede uma cartografia, conceitual, apoiada numa fusão de múltiplos tempos e numa linguagem específica, que faça da localização e da espacialização uma referência da leitura das paisagens e seus movimentos.

Na escola, assim, fotos comuns, fotos aérea, filmes, gravuras e vídeos também podem ser utilizados como fontes de informação e de leitura do espaço e da paisagem. É preciso que o professor analise as imagens na sua totalidade e procure constextualizá-las em seu processo de produção: por quem foram feitas, quando, com que finalidade, etc., e tomar esses dados como referência na leitura de informações mais particularizadas, ensinando aos alunos que as imagens são produtos do trabalho humano, localizáveis no tempo e no espaço, cujas intencionalidades podem ser encontradas de forma explícita ou implícita.

O estudo da linguagem cartográfica, por sua vez, tem cada vez mais reafirmado sua importância, desde o início da escolaridade. Contribui não apenas para que os futuros professores venham a compreender e utilizar uma ferramenta básica da Geografia, os mapas, como também para desenvolver capacidades relativas à representação do espaço.

A cartografia é um conhecimento que vem se desenvolvendo desde a pré-história até os dias de hoje. Por intermédio dessa linguagem é possível sintetizar informações, expressar conhecimentos, estudar situações, entre outras coisas - sempre envolvendo a idéia da produção do espaço: sua organização e distribuição.

As formas mais usuais de se trabalhar com a linguagem cartográfica na escola é por meio de situações nas quais os alunos têm de colorir mapas, copiá-los, escrever os nomes de rios ou cidades, memorizar as informações neles representadas. Mas esse tratamento não garante que eles construam os conhecimentos necessários, tanto para ler mapas como para representar o espaço geográfico. Para isso, é preciso partir da idéia de que a linguagem cartográfica é um sistema de símbolos que envolve proporcionalidade, uso de signos ordenados e técnicas de projeção. Também é uma forma de atender a diversas necessidades, das mais cotidianas chegar a um lugar que não se conhece, entender o trajeto dos mananciais, (por exemplo) às mais específicas (como delimitar áreas de plantio, compreender zonas de influência do clima). A escola deve criar oportunidades para que os alunos construam conhecimentos sobre essa linguagem nos dois sentidos

como pessoas que representam e codificam o espaço e como leitor das informações expressa por ela.

Através de observação e dos conhecimentos transmitidos pelo professor e os já adquiridos pelo aluno (senso comum) e através do método dialético pois:

O método dialético traz consigo a recuperação de um espaço crítico que a geografia precisa ter, portanto, esta geografia que incorpora a dialética é uma geografia essencialmente crítica. Sendo que, através da crítica, é que se produz e reproduz uma ciência viva. Pois ciência que não se renova não se transforma, é ciência morta, é droga. Este caminho dialético pressupõe que o professor se envolva não só com os alunos, mas sobretudo com os conteúdos a serem ensinados. Ou seja, o professor deve deixar de dar os processos de construção de conceitos e de saber. Nesse processo, o professor deixa de ser transmissor de conhecimentos e o aluno mero receptáculo do saber. ( OLIVEIRA et al, 1989, p.140).

Por isso a Metodologia do Ensino de Geografia se utilizará de vários recursos metodológicos como: trabalho individual e em grupo, painéis, estudos de textos, literaturas da ementa, aulas práticas, aplicação de projetos, sínteses de livros, análise de filmes, enfim, todo o conhecimento da realidade social para adquirir o conhecimento elaborado sobre como ensinar Geografia.

## **5. AVALIAÇÃO:**

A avaliação deve tanto acompanhar a aprendizagem dos alunos quanto nortear o trabalho do professor devendo ser considerada como parte integrante do trabalho realizado em sala de aula e tem como objetivo principal ajudar o aluno a aprender, diagnosticando sempre o conteúdo teórico e prático que o aluno domina, através de vários recursos.

É por meio dela que podemos repensar o trabalho e os procedimentos adotados em sala de aula e identificar os avanços e as dificuldades do grupo, sendo um meio de reorientar a prática pedagógica em busca dos objetivos da aprendizagem, num processo diagnóstico e contínuo.

A avaliação de Metodologia do Ensino de Geografia será através de práticas em sala de aula onde vários recursos deverão ser utilizados: mapas, maquetes, sempre de forma a diagnosticar o conteúdo teórico e prático que o aluno domina.

O conteúdo de Metodologia do Ensino de Geografia deve ser trabalhado numa perspectiva interacionista, e desenvolvido levando/se em conta sua realidade dinâmica, ou seja, seu caráter de processo. A geografia precisa questionar as contradições existentes na vida social econômica e todos os segmentos da sociedade, principalmente aqueles que estão a margem do processo.

Portanto, a avaliação se caracteriza com um processo que objetiva explicitar o grau de compreensão da realidade, emergentes na construção do conceito.

### **Crítérios de Avaliação:**

- Comparar o papel da sociedade e da natureza na construção e reconstrução dos espaços;
- Reconhece semelhanças e diferenças entre as paisagens, espaço urbano e rural, modos de vida e expressões de suas culturas, trabalho e lazer;
- Reconhece diferenças entre as sociedades, as relações de trabalho, os movimentos sociais e lutas dos povos por seus objetivos;
- Conhece o mundo em que vivemos em seus aspectos físicos, humanos e econômicos;
- Conhece o papel da tecnologia, informação, transporte e comunicação, estrutura da vida em sociedade;
- Usa a linguagem cartográfica para facilitar a compreensão sobre as paisagens, com noções de distância, direção, orientação e medida dos espaços;
- Faz da tecnologia em defesa do meio ambiente e melhoria da qualidade de vida, valorizando os avanços tecnológicos.

## **6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALMEIDA, R.; PASSINI, E. **O espaço geográfico, ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 1991.

ALMEIDA, R. D. de. **Do desenho ao mapa**. São Paulo: Contexto, 2003.

ANDRADE, M. C. de. **Uma geografia para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1994.

ANDRADE, M. C. de. **Geografia ciência da sociedade**. São Paulo: Atlas, 1987.

ARCHELA, R. S.; GOMES, M. F. V. B. **Geografia para o ensino médio**: manual de aulas práticas. Londrina: UEL, 1999.

CALLAI, H. Ci. A Geografia no Ensino Médio. **Revista Terra Livre**, São Paulo, n.14, 1999.

CARLOS, A. F. A. (org.). **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

CARLOS, A. F. A. (org.). **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

CARVALHO, M. I. **Fim de século**: a escola e a geografia. Ijuí: Unijuí, 1998.

CASTELLAR, S. M. V. A Formação de professores e o Ensino de Geografia. **Revista Terra Livre**, São Paulo, n.14, 1999.

CASTRO, I. et al (org.). **Geografia**: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

CASTROGIOVANNI, A. C. (org). **Geografia em sala de aula, práticas e reflexões**. Porto Alegre: Ed. UFRS, 1999.

CASTROGIOVANNI, A. C. **Ensino de geografia práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. Campinas: Editora Papirus, 1998.

CHRISTOFOLETTI, A. (org.). **Perspectivas da geografia**. São Paulo: Difel, 1982.

CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. **Introdução à geografia cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1995.

EDWARDS, V. **Os sujeitos no universo da escola**. São Paulo: Ática, 1997.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUREZ, G. A construção das ciências: introdução à filosofia e a ética das ciências. São Paulo: Unesp, 1995.

FRIGOTTO, G. Trabalho: educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 14, p. 17-28, jan./jun. 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, M. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GIANSANTI, R.; OLIVIA, J. **Temas da geografia do Brasil**. São Paulo: Atual, 1999.



GOMES, P. C. da C. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

GONÇALVES, C. W. P. **Os (des) caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 1999.

GOODSON, Y. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995. GUIMARÃES, R. et al. **Geografia: pesquisa e ação**. São Paulo: Moderna, 2000.

HAESBAERT, R. **Territórios alternativos**. Niterói: EDUFF; São Paulo: Contexto, 2002.

KAERCHER, N. A. **Desafios e utopias do ensino de Geografia**. 2. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998.

KOSEL, S.; FILIZOLA, R. **Didática da geografia: memórias da terra – o espaço vivido**. São Paulo: FTD, 1996.

LACOSTE, Y. **A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas: Editora Papirus, 1989.

MORAES, A. C. R. **Geografia: pequena história crítica**. São Paulo: HUCITEC, 1987.

MORAES, A. C. R. **Geografia crítica: a valorização do espaço**. São Paulo: HUCITEC, 1984.

MORAES, A. C. R. **Ideologias geográficas**. São Paulo: HUCITEC, 1991.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, R. **O círculo e a espiral (a crise paradigmática do mundo moderno)**. Rio de Janeiro: Coautor, 1993.

MOREIRA, R. **O discurso do avesso: para a crítica da geografia que se ensina**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

NILDECOFF, M. T. **A escola e a compreensão da realidade: ensaios sobre a metodologia das ciências sociais**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

OLIVEIRA, A. U. **Para Onde Vai o Ensino da geografia?** São Paulo: Contexto. 1989.

OLIVEIRA, A. U. (org.). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto. 1999.

PASSINI, E. Y. **Alfabetização cartográfica e o livro didático**. Belo Horizonte: Lê, 1994.

PEREIRA, R. M. A. **Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna**. Florianópolis: UFSC, 1993.

- PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de (org.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002.
- QUAINI, M. **A construção da geografia humana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- ROCHA, G. O. R. da. Ensino de geografia e a formação do geógrafo-educador. **Revista Terra Livre**, São Paulo, n.11-12, 1996.
- RUA, J.; WASZKIAVICUS, F. A.; TANNURI, M. R.; PÓVOA, Neto, H. **Para ensinar geografia: contribuição para o trabalho com 1º e 2º graus**. Rio de Janeiro: Access, 1993.
- SANTOS, M. **Por uma globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- SANTOS, M. **A natureza do espaço técnico e tempo razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SANTOS, M. **Técnica, espaço e tempo: o meio técnico científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SANTOS, M. **Por uma geografia nova**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- SANTOS, M. **Metamorfose do espaço batido**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- SANTOS, M. **A construção do espaço**. São Paulo: Nobel, 1986.
- SANTOS, M. **O espaço interdisciplinar**. São Paulo: Nobel, 1986.
- SANTOS, M. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1985.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1986.
- SILVA, A. C. da. **De quem é o espaço? Espaço e cultura**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- SILVA, A. **O espaço fora do lugar**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- SOUZA, J. G. de; KATUTA, Â. M. **Geografia conhecimentos cartográficos**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- STRAFORINI, R. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.
- VESENTINI, J. W. **Para uma geografia crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1992.
- VLACH, V. **Geografia em construção**. Belo Horizonte: Lê, 1991.

## **METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS**

### **1. APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA**

A proposta da disciplina do ensino de ciências tem por objetivo possibilitar a compreensão do mundo natural nas relações sociais de produção, com vista a garantir ao aluno uma análise concreta de realidade através de apropriação do conhecimento científico, ao mesmo tempo em que permite comparar a explicação científica do mundo com outras explicações como aquelas proporcionadas pela arte, religião entre outras. A disciplina de ciências deve possibilitar espaços efetivos de discussão e reflexão a respeito de uma identidade científica, ética, social e cultural,

enfim uma disciplina que instrumentaliza os alunos para compreenderem e intervirem no mundo de forma consciente.

Mostrar a ciência como um conhecimento que colabora para a compreensão do mundo e suas transformações, reconhecendo o homem como parte do universo, também é um dos objetivos da ciência. A apropriação de seus conceitos e procedimentos pode contribuir para o questionamento do que se vê e ouve, para a ampliação das explicações a cerca dos fenômenos da natureza, para a compreensão e valorização dos modos de intervir na natureza, para a compreensão dos recursos tecnológicos que realizam estas mediações, para a reflexão sobre as questões éticas implícitas nas relações entre ciência, sociedade e tecnologia.

O ensino de Ciências Naturais é espaço privilegiado em que as diferentes explicações sobre o mundo, os fenômenos da natureza e as transformações produzidas pelos homens podem ser expostas e acompanhadas. É o espaço de expressão das explicações espontâneas dos alunos e daquelas oriundas de vários sistemas aplicativos. Contrapor e avaliar diferentes explicações favorecem o desenvolvimento de postura reflexiva, crítica, questionadora e investigativa, de não aceitação de ideias e informações. Possibilita a percepção dos limites de cada modelo explicativo, inclusive dos modelos científicos, colaborando para a construção da autonomia de pensamento e ação.

Para o ensino de ciências naturais será necessária à construção de uma estrutura geral da área que favoreça a aprendizagem significativa do conhecimento histórico acumulado e a formação de uma concepção de ciência, suas relações com a tecnologia e com a sociedade. Portanto, é necessário considerar as estruturas de conhecimento envolvidos no processo de ensino e aprendizagem – do aluno, do professor e da ciência.

É fundamental que os alunos do Curso de Formação de Docentes se dêem conta de que o conhecimento científico não é neutro e que o desenvolvimento técnico e científico atendem sobretudo aos interesses das classes dominantes, portanto é fundamental analisar as causas e conseqüências dos avanços da ciência e não, simplesmente apresentar o conteúdo. É fundamental que os alunos aprendam a questionar o conhecimento científico refletindo se sua aplicação é prudente e se irá tornar melhor a vida de todos, ou se irá beneficiar apenas uma pequena minoria de pessoas enquanto grande parte da sociedade e da natureza é explorada ou prejudicada. Uma boa maneira de se questionar um conhecimento

pode ser buscando a resposta para as seguintes perguntas: quem produziu? A quem serve? Quem se beneficia? Quem se prejudica?

A visão disciplinar, tão difícil de ser combatida, resulta da concepção mecanicista iniciada por Galileu e Decartes, fortalecida por Laplace e Newton, estimulou, especialmente nas sociedades ocidentais a ênfase no pensamento racional como única forma de conhecer a natureza de todas as coisas. O pensamento mecanicista tem como postulado que a natureza pode ser conhecida e conquistada pela metodologia científica, definida de maneira independente do homem e separada dele. Contrapondo-se a este tipo de visão vamos encontrar vários pesquisadores das Ciências e das tradições humanas dentre eles Albert Einstein que crítica a visão fragmentada do mundo da seguinte maneira:

O homem vivencia a si mesmo e seus pensamentos como algo separado do universo – numa espécie de ilusão de ótica de sua própria consciência. Essa ilusão é uma espécie de prisão que nos restringe a nossos desejos pessoais, conceitos e ao afeto por pessoas mais próximas. Nossa principal tarefa é de nos livrarmos dessa prisão, ampliando nosso círculo de compaixão, para que ele abranja todos os seres vivos e toda a natureza em sua beleza. Ninguém conseguirá alcançar plenamente esse objetivo, mas lutar pela sua realização já é por si só parte de nossa libertação e o alicerce de nossa segurança interior.

Também Capra (2001) alerta “para recuperar nossa plena humanidade, devemos recuperar nossa experiência de conexidade com a teia da vida”. A própria evolução científica, em especial no campo da neurologia, da neuropsicologia e da psicologia cognitiva vem demonstrando que o componente afetivo tem um papel fundamental no processo de aprendizagem, e que a combinação do pensamento racional e do pensamento intuitivo promovem a excelência no ensino. Por outro lado se queremos que o aprendizado de ciências possa ajudar na construção de uma sociedade mais justa e mais ética, devemos dar a seus conteúdos um significado social que desperte a afetividade dos alunos e acione a sua capacidade de se emocionar alterando a produção de neurotransmissores e colaborando para mobilizar as áreas cerebrais relacionadas à aprendizagem, pois desta forma processam-se aprendizagens significativas. Além disto o desenvolvimento de atitudes éticas não pode ser circunscrito a uma ação racional, pois o racional pode nos permitir a compreensão e a memorização dos códigos de ética mas são as emoções que fazem com que os sujeitos passem a viver de forma ética e isto não se

racionaliza ou se quantifica. Neste sentido novamente nos reportamos a Albert Einstein:

Não basta ensinar ao homem uma especialidade, porque ele se tornará assim uma máquina utilizável e não uma personalidade. É necessário que adquira um sentimento, um senso prático daquilo que vale a pena ser empreendido, daquilo que é belo, do que é moralmente correto.

Um outro aspecto falho no ensino de ciências é a ausência de uma política de leitura de textos técnico-científicos, ao invés disso os professores preferem queixar-se que os alunos de todos os níveis de ensino, inclusive os universitários, não sabem ler e remetem o problema para o professor de língua portuguesa. O professor de ciências é antes de tudo um professor da linguagem científica, pois é através da modificação da linguagem do aluno que poderemos avaliar o verdadeiro crescimento de sua cultura científica. Num mundo onde o volume de conhecimentos novos é imenso a cada dia é fundamental que o professor ajude o aluno a conquistar sua autonomia enquanto aprendiz. Portanto é fundamental selecionar e solicitar aos alunos que selecionem textos técnico-científicos para a leitura em sala de aula. De acordo com Silva (2004) é importante que os alunos leiam o texto pelo menos duas vezes, a primeira vez, silenciosa e ininterruptamente (leitura de reconhecimento); na segunda vez, ler fazendo pausas, grifando palavras ou expressões desconhecidas e destacando passagens que lhes sejam importantes (leitura de apreensão). As palavras e expressões desconhecidas poderão ser anotadas na lousa, para que os alunos conheçam o vocabulário de cada área e formem o seu glossário, valendo-se para isto de dicionários. É importante que o professor oriente os alunos sobre a forma correta de se ler e compreender um texto técnico científico. Isso, poderá ser facilitado se o aluno obedecer como roteiro a busca de respostas às cinco perguntas que se seguem:

- a. Do que o texto trata (tema)?
- b. Qual o problema a ser solucionado (problema)?
- c. Que idéia defende e que se quer demonstrar (idéia central ou tese)?
- d. Como o autor demonstra sua tese (argumentação)?
- e. O que é proposto como superação do problema (conclusão)?

Outra carência do ensino de ciências é a integração com outras áreas do currículo, o que pode ajudar o aprendiz a aumentar o seu desempenho mental.

Segundo Harlam e Rivkin (2002), crianças com talentos intelectuais diferentes podem encontrar vias de aprendizagem mais significativas e emocionalmente satisfatórias. As atividades matemáticas são parte integrante do todo da ciência, uma vez que oferece vias de quantificação e registro das observações. A música pode ajudar na compreensão científica de várias formas, pois suas letras podem usar idéias reais ou metáforas para intensificar as lembranças. Os elos com a literatura ampliam os conceitos científicos, associando-os à linguagem e imagens vívidas, sejam metáforas ou narrativas. Mesmo que incidentalmente envolvidas em ficção ou apresentadas como temas científicos de histórias e poesias com base nas ciências, as idéias científicas ficam registradas nas mentes dos aprendizes, à medida que encontram conhecimentos científicos em situações novas. Situações de dramatização permitem que os aprendizes testem e apliquem as idéias científicas, usando a imaginação.

No anseio por vencer conteúdos teóricos muitas vezes os professores deixam de realizar saídas de campo onde os alunos poderão avaliar na prática aquilo que já aprenderam, ou ainda encontrarem a motivação para as novas aprendizagens. O pátio da escola e as imediações podem ser ótimos locais de conexão entre os conceitos da sala de aula e o mundo real. É também importante trazer o campo científico para a sala de aula, isto é possível convidando para a sala de aula visitantes envolvidos em trabalhos que apliquem conceitos científicos que os alunos aprenderam.

Programas científicos informais, podem ser realizados na forma de excursões organizadas pela escola, ou por meio de sugestão feita aos pais e alunos para que todos os familiares possam aprender e divertir-se com este tipo de atividade, ao mesmo tempo em que se reforça o ganho cultural científico que está acontecendo na escola. Podem ser visitados museus interativos de ciências, zoológicos, grandes aquários, planetários entre outros. Vale lembrar que o apoio da família e da comunidade influencia positivamente e complementam a estrutura para a aprendizagem científica.

As feiras de ciências oferecem uma grande oportunidade de aprendizagem e integração escola-comunidade. Segundo Mancuso (2000):

As Feiras de Ciências são eventos realizados nas escolas ou na comunidade com a intenção de, durante a exposição dos trabalhos, oportunizar um diálogo com os visitantes, constituindo-se na

oportunidade de discussão dos conhecimentos, das metodologias de pesquisa e da criatividade dos alunos.

Representam também uma excelente oportunidade dos alunos deixarem de ocupar uma posição passiva no processo de aprendizagem e de serem estimulados a realizar pesquisas que fundamentem os projetos que irão desenvolver e tornar público quando da realização do evento. A realização das feiras de ciências gera um grande movimento na escola, pois coloca os alunos na condição de pesquisadores, e os professores devem assumir o papel de orientadores. Esses novos papéis causam uma tensão positiva que desperta nos alunos e nos professores a necessidade de rever seus aprendizados anteriores e aprofundar conhecimentos, pois estão cientes que no momento da apresentação do trabalho para a comunidade muitos questionamentos irão surgir. Essa busca por conhecimentos possibilita aos alunos conhecerem diferentes fontes de informações que vão desde a pesquisa em livros, artigos de jornais e revistas, “sites” e, muitas vezes, centros de ciências, museus de divulgação científica e tecnológica e universidades. Portanto, o aprendizado ocorrido no desenvolvimento de um projeto, vai muito além do mero conhecimento de um conteúdo, pois amplia a capacidade do aluno para buscar informações, reuni-las, sintetizá-las e estabelecer suas próprias conclusões. As feiras de Ciências são tradicionais em alguns estados, em especial no Rio Grande do Sul. No Paraná um novo impulso vem sendo oferecido pela realização do “Educação com Ciência”, um conjunto de eventos realizados regionalmente com o objetivo de congregar os trabalhos desenvolvidos pelas escolas. Cria-se dessa maneira uma rica oportunidade de troca de experiências e de avaliação pelos pares.

As atividades experimentais, despertam o interesse dos alunos e proporcionam uma situação de investigação, devem dar margem à discussão e interpretação dos resultados obtidos. O professor deve atuar na apresentação dos conceitos, leis e teorias envolvidas na experimentação. O professor desempenha o papel de **catalisador** que de acordo com Harlan e Rivkin (2002), auxilia os alunos a organizarem suas idéias e a perceberem-se como sujeitos que pensam e resolvem problemas, resistindo a tentação de mostrar-se como grande conhecedor, estabelece o diálogo com alunos e uma relação de companheirismo onde todos compartilhem o prazer de ensinar e aprender. Na seqüência o professor assume o papel de **consultor**, observando, ouvindo, oferecendo dicas para os alunos. Deve também fazer algumas perguntas à equipe que a auxilie a focalizar o que é



relevante. É fundamental que os alunos tenham tempo para encontrar as respostas. Deve também atuar como **Modelo** deixando os alunos perceberem que ele reúne as qualidades necessárias ao sucesso na aprendizagem: curiosidade, persistência e criatividade. É importante que ele conte para os alunos sobre dificuldades que encontrou ou está encontrando e as tentativas sucessivas que fez ou vem fazendo até ter sucesso na realização de um experimento. Deve-se tomar o cuidado para que as atividades experimentais não se resumam à simples execução de receitas e à comprovação da “verdade” daquilo que repousa nos livros didáticos.

O homem em sua luta pela sobrevivência encontra no trabalho o ponto de partida para explicar a própria aventura humana no desvendamento das leis que fundamentam a Natureza. É evidente, nessa condição a caracterização de que o processo de humanização se dá pelo trabalho. Como se vê, agindo sobre a natureza para produzir as condições materiais de sua existência os homens, diferentemente dos demais animais, produzem-se a si mesmos criando instrumentos que lhe asseguram o domínio da Natureza. Assim procedendo, o homem vai adquirindo consciência de que está transformando a natureza para adaptá-la às suas necessidades básicas. Nesse sentido ratificamos que conhecer o ser humano é, antes de tudo situá-lo no universo, e não separá-lo dele. Ou seja, todo conhecimento deve contextualizar o seu objeto, para ser pertinente e significativo. Assim, pode-se ampliar esse raciocínio formulando as seguintes questões: **Quem somos nós?** Que em relação com o **onde estamos** podemos questionar também, **de onde viemos?** Para **onde vamos?** Questões essas essenciais para pensarmos a atividade prática humana como condição para entendermos o processo de humanização da natureza e simultaneamente do ser humano.

## **2. OBJETIVOS:**

### **2.1. Objetivo Geral:**

- Relacionar, organizar e problematizar conteúdos de modo a promover um avanço no desenvolvimento intelectual para que na sua ação saiba se organizar de forma que compreenda a natureza como um todo dinâmico, sendo o ser humano parte integrante e agente de transformações do mundo em que vive;

## **2.2. Objetivos Específicos:**

- Identificar relações entre conhecimento científico, produção de tecnologia em condições de vida, no mundo de hoje e em sua revolução histórica;
- Formular questões, diagnosticar e propor soluções para os problemas reais a partir de elementos das ciências naturais, colocando em prática conceitos, procedimentos e atitudes desenvolvidos no aprendizado escolar;
- Saber utilizar conceitos científicos básicos, valorizar o trabalho em grupo, sendo capaz de ação crítica e cooperativa para a construção coletiva do conhecimento;
- Compreender a saúde como bem individual e comum que deve ser promovido pela ação coletiva;
- compreender a tecnologia como um meio para suprir necessidades humanas, distinguindo usos corretos e necessários daqueles prejudiciais ao equilíbrio da natureza e ao homem.

## **3. CONTEÚDOS:**

### **3.1. Conteúdos Estruturantes:**

- O Ensino de Ciências Naturais como meio de compreender criticamente as interrelações, fenômenos e objetos da Ciência.
- 

### **3.2. Conteúdos Específicos:**

- O Ensino de Ciências e a construção de uma cultura científica que possibilite ao cidadão comparar as diferentes explicações sobre o mundo.
- Relações: Ser Humano - Universo;
- A energia para a vida e a inserção do homem no contexto do universo.
- Transformação e Interação Matéria e Energia;

- Saúde: melhoria da qualidade de vida;
- Aprendizagem integrada de ciências como possibilidade para a compreensão das relações ciências, sociedade, tecnologia e cidadania.
- A construção dos conceitos científicos.
- O pensamento racional e o pensamento intuitivo na aprendizagem de ciências .
- O papel dos professores , das famílias e das comunidades na aprendizagem formal e informal de ciências.
- Desenvolvimento Tecnológico e Educação Ambiental.

#### 4. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

O ensino de ciências, numa perspectiva histórica, deve convergir para o domínio do saber científico historicamente acumulado, por meio de uma abordagem crítica e problematizadora de questões oriundas da prática social vivenciada pelos (as) alunos (as).

Há, portanto, a necessidade de estabelecer uma prática pedagógica consistente, permeada por métodos de ensino eficazes. Nesse sentido, os argumentos defendidos por SAVIANI nos ajudam a organizar os princípios dessa ação:

Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contradições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor, favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura (*conhecimento*) acumulada/o historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão/assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 1986, p. 72-73, os grifos são nossos)

Nessa perspectiva, é importante pontuar os argumentos de ANDERY esclarecendo que a ciência se caracteriza por ser uma atividade metódica regulada por ações passíveis de serem reproduzidas. Além do mais acentua essa autora:

O método científico é um conjunto de concepções sobre o homem, a natureza e o próprio conhecimento, que sustentam um conjunto de

regras de ação, de procedimentos, prescritos para se construir conhecimento científico. O método não é único nem permanece exatamente o mesmo, porque reflete as condições históricas concretas (as necessidades, a organização social para satisfazê-las, o nível de desenvolvimento técnico, as idéias, conhecimentos já produzidos) do momento histórico em que o conhecimento foi elaborado. (ANDERY, 1988, p. 16)

Neste contexto metodológico é importante estabelecer condições adequadas para que os alunos possam expandir as suas idéias, pesquisar, trabalhar com situações-problema, enfim devemos criar as condições que objetivam a contextualização do conhecimento produzido frente às necessidades do próprio mercado. Assim, diante da concretude dos fatos, devemos contextualizar o experimento, ou seja: a *aula prática* no Ensino de Ciências deve relacionar a teoria com a prática. Trata-se como podemos concluir de um trabalho de cunho pedagógico que oportuniza o aluno entrar em contato com o objeto de estudo das *ciências da natureza* de forma significativa.

Nessa linha de interpretação enfatizamos que se faz necessário adotar uma metodologia de ensino que envolva os educandos em observações, pesquisas e desafios, pois:

as crianças exigem o conhecimento das ciências naturais porque vivem num mundo no qual ocorre uma enorme quantidade de fenômenos naturais para os quais a própria criança deseja encontrar uma explicação; um meio no qual todos estamos cercados de uma infinidade de produtos da ciência e da tecnologia que a própria criança usa diariamente e sobre os quais se faz inúmeras perguntas; um mundo no qual os meios de informação social a bombardeiam com notícias e conhecimentos, alguns dos quais não são realmente científicos, sendo a maioria supostamente científicos, mas de qualquer forma contendo dados e problemas que amiúde a preocupam e angustiam. (VÁZQUEZ apud FUMAGALLI, 1984, p.17-18)

Em face desse quadro mais uma vez procuramos recuperar as idéias e princípios defendidos por BACON e segundo as suas reflexões *o homem, ministro e intérprete da natureza, faz e entende tanto quanto constata, pela observação dos fatos ou pelo trabalho da mente, sobre a ordem da natureza*. O que nos leva a crer que a atividade experimental deve ser dinamizada com o objetivo de desafiar o aluno a investigar aspectos da natureza, contextualizando o conhecimento historicamente produzido.

Assim, a partir dessas reflexões apontamos alguns procedimentos que nortearão a ação pedagógica do professor para o ensino de ciências:

- Atividades de observação com desafios que motivem os alunos a perceberem detalhes no objeto de estudo;
- Visitas, excursões, passeios para observação e estudos sistemáticos com roteiro planejado e conteúdo estabelecido;
- Exploração de recursos de comunicação: revistas, jornais, vídeo, DVD, e outros.
- Recursos humanos para palestras e entrevistas: médicos, moradores antigos, autoridades, etc.
- Realização de experimentos, com coleta e registro de dados, exposições, feiras de ciências, debates, pesquisa, aula prática, etc.
- Preparação de ambiente estimulador disponibilizando recursos variados;
- Uso de diferentes linguagens para registrar, de forma diversificada, as observações e as pesquisas: expressão oral, teatro, painel, cartazes, folhetos, desenhos, mapas, tabelas, gráficos, relatórios, maquete, modelo, exposição, elaboração de jornais, etc;
- Realização de trabalhos contextualizados em situações reais e significativas.

Assim, contextualizando os procedimentos acima citados reiteramos que a ação pedagógica deve ter como ponto de partida a prática social (experiência concreta), vivenciada pelo aluno e professor, que conforme nos esclarece SAVIANI, do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor de um lado, e os alunos de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. A seguir, devemos nos preocupar com a problematização e as situações-problema oriundas da prática social, pois são os elementos necessários para fundamentar uma análise consistente. E, conforme nos sugere VASCONCELOS:

O (a) professor (a) parte do que o (a) aluno (a) tem de quadro de significação e vai introduzindo, pela problematização, novos elementos para análise. O conhecimento anterior do (a) aluno (a), como foi apontado, não pode ser desprezado, pois o novo vai ser construído a partir do existente". (VASCONCELOS, 1994, p. 72).

Nessa mesma linha reflexiva damos destaque a instrumentalização (pesquisa, aula prática, observação, experimentação, leitura de textos, coleta de dados, etc.) que são as ferramentas pedagógicas que qualificam a ação reflexiva do (a) professor (a). Convém salientar também como ação docente a compreensão e a

apropriação do saber sistematizado e/ou historicamente acumulado, para que possamos intervir de forma consciente nas situações-problema suscitadas pela prática social. É como afirma Saviani:

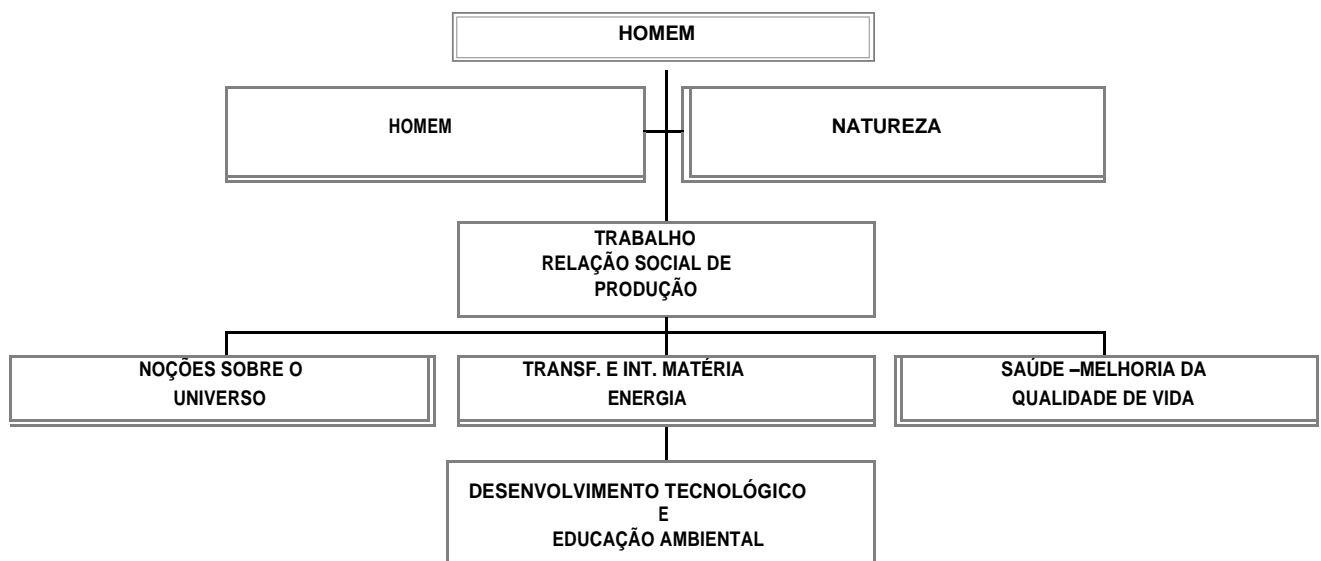
(...) a prática social referida no ponto de partida e no ponto de chegada é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. É preciso, no entanto, ressaltar que a alteração objetiva da prática só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato. (SAVIANI, 1986, p. 76)

Logo, *o aluno constrói com a ajuda do professor e dos conteúdos ministrados a sua própria visão de mundo, de maneira concreta a partir de sua experiência*. E, para que isto de fato se efetive, este encaminhamento metodológico fundamenta-se em quatro eixos orientadores que abarcam conteúdos que darão sustentabilidade ao ensino de ciências. São eles:

- Relações: Ser Humano - Universo;
- Transformação e Interação Matéria e Energia;
- Saúde: melhoria da qualidade de vida;
- Desenvolvimento Tecnológico e Educação Ambiental.

O ensino de Ciências, nesta perspectiva, deve ser um meio para que professor e alunos compreendam criticamente as inter-relações, fenômenos e objetos da ciência. Isto deve ser concretizado a partir dos conteúdos apontados pelos eixos que metodologicamente conduzem ao processo ensino-aprendizagem.

Em síntese, a ação pedagógica do professor, deve estar ancorada na relação: homem-homem e homem-natureza, tendo como ponto de partida e ponto de chegada fazer reflexões acerca da sociedade em sua dinâmica, acentuando o conhecimento e o desenvolvimento tecnológico historicamente construído, bem como, o acesso do homem a essa produção.



## 5. AVALIAÇÃO

Quando pensamos em avaliação vemos a possibilidade de mudança dos processos avaliativos norteados por teorias pedagógicas não críticas. É um desafio porque exige fundamentalmente a compreensão teórica dos princípios curriculares que embasam a proposta do curso, e uma outra prática pedagógica. Prática aqui entendida, não como ação cotidiana, mecânica e repetitiva, porém como práxis.

Devemos levar em conta que a avaliação deve contemplar aspectos qualitativos e não quantitativos. O processo de avaliação será através de debates, trabalhos escritos, seminários, avaliações escritas e trabalho extraclasse.

Ainda quando falamos em avaliação na disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências devemos levar em conta as dificuldades de aprendizagem e comportamento para alguns alunos, sendo ainda alguns portadores de deficiência, assim faz-se necessário à avaliação dentro das habilidades nas quais os educandos mais se destacam, considerando seus limites e potencialidades dentro da aprendizagem, fazendo assim com que todos realmente sejam inclusos no processo de avaliação.

### 5.1. Critérios de Avaliação

Verificar se o aluno:

- interpreta situações determinadas, cujo entendimento demanda os conceitos que estão sendo aprendidos, ou seja, que interprete uma história, uma figura, um texto ou trecho de texto, um problema ou um experimento.
- realiza comparações, estabelece relações, faz determinadas formas de registro, entre outros procedimentos que desenvolveu no curso de sua aprendizagem.
- elaborara os conceitos e procedimentos em estudo e percebe que há diferenças entre o senso comum e os conceitos científicos
- sabem aplicar diferentes domínios de idéias em diferentes situações
- expressa conhecimentos prévios.

## **6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ASTOLFI, J. P . **A didática das Ciências** . Campinas: Papirus,1990.

DELIZOICOV, D. **Metodologia do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez,1990.

GASPARIN, J. I. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associadaos, 2005.

HARLAN, J. D.; RIVKIN, M. S. **Ciências na educação infantil: uma abordagem integrada**.Porto Alegre : Artmed, 2002.

TRINDADE, D. F.; TRINDADE, L. dos S. P. **Educação e ciências**. São Paulo: Madras, 2004.

## **METODOLOGIA DO ENSINO DA ARTE**

### **1. APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA**



Essa reflexão gira em torno das *formas de fazer* relativas ao ensino da arte, com o objetivo de problematizar o seu lugar na escola, a partir da crítica a três visões, modeladas no senso comum, que têm perpassado o discurso e a prática de muitos educadores.

### **A arte é um fazer restrito aos talentosos**

Em primeiro lugar, muitas vezes, a reboque de modismos importados, a Arte é vista como um fazer restrito aos talentosos, nesse caso, apenas os seres acima do comum e dotados *naturalmente* de talento criam. Essa visão descende da noção romântica de *artista*, do século XIX e alimenta a idéia de que o artista como um ser excêntrico é dotado, pela virtude do dom, de uma capacidade *natural* para criar e se traduz, no âmbito da escola, em um currículo centrado no desenvolvimento da criatividade, uma capacidade tida como pertencente exclusivamente à esfera do talento inato.

Essa noção é inaceitável, pois endossa uma vez mais a visão de que o fazer artístico é para poucos talentosos, encobrendo o fato que sob o capitalismo - um modelo que privilegia o *ter* em detrimento do *ser* - o conhecimento e a produção artística se transformam em mercadorias, portanto não se distribuem por igual. A produção artística, afinal, não se situa acima da História ou da divisão de classes.

Esse viés apresenta-se politicamente como um dos problemas cruciais do ensino da arte: primeiro, porque os significados da arte não são *revelados*, nem a produção artística se dá por meio da *divina inspiração criadora*. Esquecemos, nessa perspectiva, que a *apreciação* da arte envolve, sem dúvida, um processo de construção dos sentidos, em consonância com o processo de aprendizagem do trabalho artístico. Segundo, o *ato de apreciar*, ou seja, as diferentes maneiras pelas quais nos apropriamos da produção cultural e o *ato de criar* objetos cujo sentido só existe para os *sentidos humanos* - enquanto categorias explicativas das *formas de fazer* relativas ao ensino - devem orientar e organizar a prática pedagógica.

### **A arte é um acessório da cultura**

A arte, além de ser vista como uma atividade que pertence ao campo do mistério e que apenas os talentosos dividem entre si os seus benefícios também é considerada uma atividade aristocrática, portanto, fora das possibilidades da grande

maioria que precisa aprender apenas o necessário para ingressar no mercado de trabalho. Conseqüentemente, é vista como um acessório da cultura, um enfeite, uma formação complementar.

Queiramos ou não, esse segundo viés, também modelado no senso comum, exerce vivas influências sobre o fazer docente. Nessa linha de raciocínio, ainda hoje, quer no âmbito da escola quer da sociedade, acredita-se que o conhecimento necessário, à grande maioria, restringe-se ao domínio do saber elementar: a leitura, a escrita, a matemática.

Em síntese, de um lado, os conteúdos e os exercícios identificados como sérios e úteis e, de outro, as atividades artísticas, cujo objetivo é apenas proporcionar prazer. Essa distinção pode gerar a idéia de que a arte é inútil e, conseqüentemente, levar a um equívoco: a prática muito comum de reduzi-la a ornamento, esquecendo-se que a sua função não é simplesmente embelezar as paredes das salas.

Um comentário de Andy Warhol (1928-1987), a respeito de um de seus quadros, cuja temática é a cadeira elétrica, é muito esclarecedor. Ele diz: “Não se imagina a quantidade de pessoas que pendurariam em casa o quadro da cadeira elétrica, sobretudo se as cores das telas combinassem com as cortinas”.

Seu comentário evidencia que a partir de nossas experiências e conhecimentos, vemos aquilo que conhecemos. Dessa forma *vemos* um objeto que, de acordo com a prática mais freqüente, tem por função decorar. Warhol, na verdade, com essa imagem de uma cadeira elétrica, chama a atenção para a legalização da pena de morte e o poder do Estado ou de uma minoria sobre a maioria, pondo a nu a banalização da violência no mundo atual. É isso que denuncia e através de cores e formas dá a ver: a total feiúra em que mergulhou a humanidade.

Ora, esse comentário de Warhol parece deixar bem claro que *saber ver* ou *ouvir* vai além da capacidade de enxergar e de escutar, pois, conhecer é *compreender*, é ser capaz de extrair de um objeto seus sentidos ou suas razões. *Conhecer*, longe de ser uma mera assimilação do repertório de alguém, exige do apreciador um acervo e um esforço de interpretação da produção artística, para vê-la como a expressão de outro sujeito e como uma mensagem a ser compreendida.

Por outro lado, sua crítica leva-nos a deduzir que comprar ou ter um quadro pendurado na parede, não é suficiente para se conhecer ou apreciar arte. Ou seja,

quando apreciamos um objeto artístico, olhamos nossa própria experiência, pois este é portador de diferentes *valores* e *significados*. Neste sentido, a arte é um meio de conhecimento da vida humana, de humanização ou enriquecimento dos sentidos humanos necessários à superação da conformação ou robotização próprias deste modelo de sociedade.

Uma pintura “fala” sobre a maneira de viver de um grupo ou de uma sociedade, é um objeto revelador do comportamento das pessoas, instrumento de reflexão sobre a vida e supera, portanto, uma função meramente decorativa. Aliás, como vimos, um quadro nem sempre é *bonito*, pois, ao desvelar as contradições do ser humano, mostrá-lo no seu contexto de vida, dá visibilidade a todo tipo de experiência humana, como por exemplo, a exploração do trabalho infantil, a pena de morte, as guerras, etc.

Trazendo esse raciocínio para nossa reflexão sobre as *formas de fazer* relativas ao seu ensino, saber ver uma obra de arte, pressupõe o domínio do conhecimento artístico necessário à compreensão dos seus sentidos ou daquilo que pretende exprimir. Daí a importância da escola, pois se a escola não possibilita o acesso a esses saberes, o conhecimento continua nas mãos de uns poucos privilegiados.

Contudo, não há como ignorar que, embora *principal*, os saberes artísticos e sua socialização continuam em um patamar secundário no espaço onde deveria ser privilegiado: a escola. O método, nessa perspectiva, tem se limitado a uma prática pedagógica centrada nas técnicas e habilidades, confundindo-se o conteúdo com desenvolvimento de habilidades. Assim, basta ao professor trabalhar as habilidades técnicas, necessárias ao domínio dos materiais que serão utilizados nas atividades, que os alunos conseguirão, naturalmente, se expressar artisticamente.

### **A arte é um puro fazer**

Em terceiro lugar, é possível distinguir entre as práticas pedagógicas também atravessadas pelo senso comum aquela que vê o saber artístico restrito a um receituário de técnicas a serem dominadas: um puro fazer. E mais, um fazer restrito as crianças e ao espaço escolar.

É comum, nesse sentido, um ensino centrado nas atividades, isto é, voltado somente para o domínio das famosas técnicas: desenho cego, desenho soprado, desenho raspado, pintura a dedo, recorte e colagem, dobradura da casinha ou da

florzinha, confecção de carimbos, cantos com gestos associados ao tema da música, etc.

No entanto, o objetivo não é propor um abandono da técnica e sim uma retomada de seu sentido mais rico, buscando entendê-la como um modo pessoal de expressão, uma maneira singular de se expressar. Nesse sentido, a técnica nunca é uma receita, mas um meio de expressão: *o estilo* de alguém. Para o artista, longe de uma simples receita guardada na gaveta, a técnica resulta do conhecimento de outros fazeres ou estilos artísticos criados até então, da pesquisa sobre novos materiais e instrumentos e do exercício contínuo e sistemático para chegar à *técnica* - o singular é importante! - ou a um *novo* fazer.

Trazendo este raciocínio para o âmbito da escola, pode-se concluir que é fundamental ao aluno o conhecimento das *técnicas*, mas isso requer um trabalho pedagógico de familiarização com os procedimentos criados pelos artistas. Por isso, o objetivo desse trabalho na escola é possibilitar ao aluno *conhecer* os diferentes estilos e, nesse sentido, compreender a Arte, quer na nossa vida quer na escola, enquanto forma de representação das visões de mundo, maneira sempre *renovada* de interpretar a realidade por meio de uma música, do fazer teatral, da dança e da pintura.

É esse o objetivo dessa reflexão: pensar o que é necessário saber para ver mais, o que é preciso conhecer para apreciar ou saber ver arte.

O método, então, só faz sentido na medida em que viabiliza o domínio do conhecimento artístico

A partir daí, tecem-se algumas considerações a respeito do ensino da arte sob uma perspectiva histórica, abordando a temática central: a função da atividade artística fundamentada nos conteúdos, tendo como contraponto uma análise dos procedimentos, sem perder de vista que o *método*, não pode ser considerado em si mesmo, pois as formas “só fazem sentido na medida em que viabilizam o domínio de determinados conteúdos”

Conseqüentemente, as inovações nesse ensino não podem ser compreendidas apenas do ângulo metodológico, sob pena de se perder de vista que se ensina um determinado conteúdo com uma finalidade específica. “Isto significa que a área do conhecimento que se quiser abarcar é determinante dos procedimentos metodológicos que deverão ser adotados; o que já representa uma tomada de posição no que concerne à metodologia do ensino”.

Por estas razões, o conteúdo artístico e sua relevância na formação humana é o eixo dessa reflexão para pensar os *instrumentos* necessários à apreciação dos objetos artísticos. E isso leva também a tomar a escola como espaço de acesso às linguagens artísticas e de socialização da arte.

Em princípio, a perspectiva se fundamenta, então, na seguinte premissa: como parte do *que fazer* não se pode perder de vista a relação entre o *quê* e o *como fazer*, com o objetivo de superar a dicotomia conteúdo-forma, já que o ensino é um processo ao mesmo tempo teórico e prático.

Nessa linha de argumentação, “o trabalho educativo, é um ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, portanto, o ensino da arte requer dos educadores clareza em relação a duas dimensões: “de um lado, a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”

A respeito da relação conteúdo-forma SAVIANI (2002), ainda, esclarece:

Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia a noção de “clássico”. O “clássico” não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, com essencial. [...] Quanto ao segundo aspecto (a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico) trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimento) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente. (p.13).

No entanto, ainda hoje, muitos educadores criticam essa pedagogia considerando-a *conteudista*. Essa visão sustenta-se na percepção equivocada de que a proposta educativa que propõe SAVIANI (2002) dá mais importância à aquisição do saber do que da consciência crítica.

Ora, tal objeção pressupõe que é possível desenvolver a consciência a margem do saber. É como se o acesso ao saber pudesse ser feito de forma inconsciente. Na verdade, o nível de consciência dos trabalhadores aproxima-se de uma forma elaborada na medida em que eles dominam os instrumentos de elaboração do saber. Nesse

sentido é que a própria expressão elaborada da consciência de classe passa pela questão do domínio do saber.(p. 78).

Saviani argumenta que tal crítica é “descabida”, pois, fundamenta-se em uma visão reduzida “do saber como algo definitivo e acabado, tratando-se apenas de transmiti-lo”. Se “o saber é produzido socialmente, isto significa que ele *está sendo* produzido socialmente, e, portanto, não cabe falar em saber acabado. A produção social do saber é histórica, portanto não é obra de cada geração independente das demais”.

Esse enfoque revela em certa medida o descuido com que tem sido tratada essa questão, já que o conhecimento tem sido entendido como conteúdo escolar estático e a atividade artística como mero exercício de aprendizagem de técnicas.

Portanto, o que diferencia essa abordagem é que não se separa os *objetivos* da arte na escola de seus *conteúdos* e *procedimentos metodológicos*, sendo vital manter as três dimensões em sua unidade dialética para se elucidar o método não só como meio de apreensão do conhecimento artístico, mas, também como a *forma* de concretizar os fins e possibilitar o domínio dos conteúdos.

**As formas de fazer** só fazem sentido enquanto instrumentos de apropriação dos conteúdos, assim, considera-se fundamental no processo ensino-aprendizagem *aprender a ver* um quadro, tal como necessita-se aprender a ler um texto, pois tanto um idioma, quanto uma pintura resultam de convenções construídas historicamente. Portanto, não é suficiente olhar uma imagem, é necessário *saber* ver e esse processo não se dá espontaneamente. Na prática, educar esteticamente é ensinar a ver, tomando como ponto de partida o domínio dos diferentes modos de compor com os elementos visuais, enquanto conteúdo que foi construído ao longo tempo - cuja “transformação depende de alguma forma do domínio deste saber”- e sistematizado na forma de História da Arte.

Esta reflexão traz a baila, enfim, pelo menos dois pontos essenciais: o primeiro é a centralidade do conhecimento, enquanto “um saber suscetível de transformação” e, o segundo, é a subordinação do método à concepção de arte e de conhecimento, sua função e seus objetivos na escola.

Evidentemente, não cabe aqui uma análise das tendências pedagógicas, mas, apenas evidenciar que, ainda hoje, a atividade artística na escola, perpassada por elementos da Pedagogia Tradicional, reduz-se ao domínio de um conjunto de regras pré-estabelecidas para representar objetos, cuja assimilação acontece se o

aprendiz consegue copiar o modelo de acordo com esses critérios. Seu objetivo, nessa perspectiva, é oportunizar o desenvolvimento da capacidade de observação e a destreza em repetir esse padrão.

Constata-se que boa parte do avanço ainda se prende a mudança de *velhos métodos para novos*, centrado na idéia de liberdade de expressão, originalidade e espontaneidade, esquecendo-se que a predominância dos procedimentos metodológicos tem por trás uma visão de que o acesso à arte se dá a partir de condições inatas a cada indivíduo esquecendo-se que, o maior ou menor acesso, tem relação direta com o modelo de sociedade.

Na verdade, apenas se substituiu uma *prática tradicional* centrada na cópia, por outra *nova* centrada na criatividade e na invenção de formas, não se esperando mais uma exatidão literal no desenho, mas uma criação original e expressiva, não uma cópia, mas uma obra pessoal.

Ora, é preciso pensar a prática pedagógica articulada às determinantes de ordem econômica, política e cultural, para se romper quer com um fazer centrado em exercícios de cópia, quer com a prática da livre expressão, postura muito próxima da Escola Nova. Não basta constatar que o conhecimento, embora parcelarizado, era central na Escola Tradicional e cede lugar à expressão individual na Escola Nova. A questão, concordando mais uma vez com SAVIANI (2002), não é de mudança na *forma* como se pressupõe na Escola Nova, mas de *socialização* do conhecimento produzido.

Ora, é sobre a base da questão da socialização dos meios de produção que consideramos fundamental a socialização do saber elaborado. Isso porque o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção. Na sociedade capitalista, a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante. Não se pode levar essa tendência as últimas conseqüências porque isso entraria em contradição com os próprios interesses do capital. Assim, a classe dominante providencia para que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o que ele não poderia produzir; se o trabalhador possui algum tipo de saber, ele é dono da força produtiva e no capitalismo os meios de produção são propriedade privada! Então, a história da escola no capitalismo traz consigo esta contradição. (2002, p. 76).

A partir da análise desse autor, considerando que o problema não se reduz à criação de novas estratégias para o ensino, aponta-se um outro aspecto relevante: não basta a existência ou o retorno ao conhecimento enquanto saber artístico. Na prática, é necessário criar as condições de transmissão e assimilação, organizando-

o de tal forma que aluno passe gradativamente do não-domínio ao domínio do conteúdo.

Nessa forma de ver o problema, situa-se a crítica à Escola Nova, “pois é o fim a atingir que determina os métodos e os processos de ensino-aprendizagem”. O equívoco da Escola Nova, na medida que fez a crítica ao ensino tradicional, foi considerar “toda transmissão de conteúdo como mecânica e todo mecanismo como anticriativo, assim como todo automatismo como negação da liberdade”. Ora, tomar o automatismo como negação e não como condição para a liberdade é esquecer que é impossível ser criativo sem o domínio de determinados conhecimentos e processos.

Nesse quadro, não se deve deixar de chamar a atenção para o fato de que na Pedagogia Nova, embora se explicita uma ênfase nos meios, há uma diferença entre esta e o Tecnicismo, próprio dos anos de 1970. Se na Escola Nova, os professores e alunos decidem sobre a utilização dos meios, bem como quando e como o farão, estando os meios a serviço dessa relação, na Pedagogia Tecnicista a situação se inverte: “é o processo que dirige o que professores e alunos devem fazer assim como quando e como o farão”.

Em síntese:

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; se na pedagogia nova a iniciativa coloca-se para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva - na pedagogia tecnicista, o elemento decisivo passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais.(SAVIANI, 1986, p. 13)

Embora não se possa deixar de reconhecer que a Lei de Diretrizes e Bases – 9394/96 - torna obrigatório o ensino da arte na escola (o que é louvável), não se pode deixar de evidenciar também o abismo cavado entre a letra da lei e a sua aplicação concreta. Esse fato nos impede de afirmar que a obrigatoriedade por si só tenha trazido reais condições de acesso à arte pela maioria. Pelo contrário, as atividades artísticas, ainda sob influência escolanovista, limitaram-se às técnicas e habilidades.

Em suma, é fundamental uma análise crítica das tendências pedagógicas,



contudo, inserindo-as no contexto histórico e cultural que lhes dá sentido. É nessa perspectiva que pode-se entender porque as aulas de artes, espremidas entre as atividades sérias, são jogadas para segundo ou terceiro plano no sistema educacional. Aliás, além das atividades artísticas incluem-se nesse grupo que parece de menor valor outras que desfruta-se após terem sido realizadas as “obrigações”. Por exemplo, ir ao cinema, um tempo para ouvir música, cantar em um coral, ler um livro, etc., É por isso que na escola, as coisas consideradas sérias têm se traduzido na primazia dos conteúdos das disciplinas que respondem a necessidade de seguir adiante, e isto em nossa sociedade significa ingressar na Universidade.

Essa contradição se estende não apenas à dicotomia entre útil e inútil, trabalho e prazer, mas mergulha também em nossas consciências, separando sentimento e emoção de razão e reflexão. De fato, especialmente em nossa época, a Arte tem explicitado as funções mais contraditórias: de prazer estético e de consumo, de ornamento e de doutrinação, de humanização e de conformação ao pensamento vigente. Se esquece que é, sobretudo, atividade criadora, produção de objetos que requerem sentidos estéticos para a sua fruição, cujos significados humanos precisam ser apreendido pelos outros homens.

Nesta perspectiva, a função do seu ensino e do método que lhe corresponde é possibilitar à maioria extrair da arte toda a sua riqueza humana.

Conseqüentemente, a tentativa de reduzir a arte a puro entretenimento, objeto de consumo e expressão de emoções superficiais, não corresponde a um projeto político artístico cuja finalidade é possibilitar ao homem se expressar, se afirmar, portanto, humanizar-se. Aliás, uma arte feita a golpes de plástico, que se limite a embelezar a superfície da realidade, pode ser consumida em altas doses, sem saciar nossa fome de humanidade.

As atividades artísticas são importantes, enfim, não só porque possibilitam a ampliação do tempo e do espaço de contato com a produção cultural, mas, porque respondem também à necessidade de auto-afirmação humana, exatamente porque permitem aos diferentes sujeitos experienciar a produção artística não mais como objeto de museu, exposta a uma curiosidade indiferente, mas como via de humanização, de direito e de fato.

Nessa perspectiva, não se reduz a ornamento ou mero prazer. É um modo peculiar de apropriação da realidade humano-social, possível a partir da

humanização dos sentidos.

Pois bem, não há dúvida em relação à contribuição da Arte, enquanto um projeto político-estético que possibilite a superação do empobrecimento espiritual a que o homem está subordinado na sociedade capitalista. Assim, como última questão enfatiza-se que, o valor da arte e, conseqüentemente, o seu *como fazer* na escola se fundamenta no princípio de que a apreciação dos objetos artísticos não é outra coisa senão, verdadeiramente, torná-los nossos. É nessa perspectiva que o ensino da arte não se reduz a proporcionar um simples contato com uma forma bela, mas, principalmente, o conhecimento da arte como uma fonte de prazer estético e de humanização.

## **2. CONTEÚDO ESTRUTURANTE**

Pressupostos teóricos metodológicos no ensino e aprendizagem de Arte.

## **3. CONTEÚDOS**

- O papel da arte na formação humana, como conhecimento, como trabalho, como expressão;
- Estudos das diferentes concepções de arte; Conhecimento, trabalho e expressão e sua relação com o ensino;
- Estudo das tendências pedagógicas - Escola Tradicional, Nova e Tecnicista - com ênfase nos marcos históricos e culturais do ensino da arte no Brasil.
- Conhecimento teórico e prático dos elementos formais e de composição das artes Visuais, da Música, da Dança e do Teatro e sua contribuição na formação dos sentidos humanos desde a Educação Infantil e anos iniciais.
- Abordagens metodológicas para o ensino de artes.
- A atividade artística na escola: fazer e apreciar a produção artística.
- As atividades artísticas como instrumental para a Educação Infantil e anos iniciais.

## 4. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

A disciplina de Metodologia do Ensino de Arte deverá ter como pressuposto que: **o método só faz sentido na medida em que viabiliza o domínio do conteúdo.** A partir daí se tecem algumas considerações a respeito do ensino da arte sob uma perspectiva histórica, abordando a temática central: a função da atividade artística fundamentada nos conteúdos, tendo como contraponto uma análise dos procedimentos, sem perder de vista que o método, não pode ser considerado em si mesmo, pois as formas “só fazem sentido na medida em que viabilizam o domínio determinado conteúdo”.(Saviani, 1992, p.79).

Conseqüentemente, as inovações no ensino da arte, não podem ser compreendidas apenas do ângulo metodológico, sob pena de se perder de vista que ensinamos um determinado conteúdo com uma finalidade específica. “Isto significa que a área do conhecimento que se quiser abarcar é determinante dos procedimentos metodológicos que deverão ser adotados; o que já representa uma tomada de posição no que concerne metodologia de ensino”(WACHOWICZ,1991,p.20).

Por estas razões, o conteúdo artístico e sua relevância na formação humana é o eixo dessa reflexão para pensar os instrumentos necessário à apreciação dos objetos artísticos. Isso leva-se a tomar a escola como espaço de acesso às linguagens artísticas e de socialização da arte.

A Metodologia do Ensino da Arte se fundamenta na seguinte premissa como parte do que fazer não se pode perder de vista a relação entre o quê e o como fazer, com o objetivo de superar a dicotomia conteúdo-forma, já que o ensino é um processo ao mesmo tempo teórico e prático.

## 5. AVALIAÇÃO

Os critérios de avaliação em Metodologia do Ensino da Arte decorrem dos conteúdos, consistem em seleção expectativas que evidencie na apropriação destes

conteúdos pelos alunos.

A Metodologia do Ensino da Arte pretende avaliar os alunos de acordo com os conceitos elaborados, através de produção de textos, álbuns, plano de aula, teatro aplicados nas escolas etc.

Esta disciplina como disciplina integrante na formação do professor será avaliada além da sala de aula, pois seu aprendizado se fará presente na elaboração dos estágios na Educação Infantil e séries iniciais.

### **CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:**

Verificar ao trabalho do aluno o domínio que este vai adquirindo dos modos de organização, ou seja, dos elementos formais na composição artística. Isto significa que há modos de organizar, de expressar, as qualidades dos objetos, dos sons e da realidade de forma que a representação artística tenha por base o equilíbrio, a harmonia e a dinâmica. A partir disso observar como aluno-professor:

- expressa sua leitura sobre a realidade humano-social no trabalho artístico;
- reconhece e utiliza os diferentes sistemas de representação artística;
- faz a leitura da produção artística, a partir dos procedimentos que foram usados;
- ultrapassa a cópia, a imitação e os estereótipos de representação;
- supera os hábitos de percepção impostos socialmente, que tendem a ver os objetos sob seus aspectos prático-utilitários;
- constrói, a partir da sensibilidade estética, da imaginação e do conhecimento técnico, o trabalho artístico, permitindo que este venha a ser partilhado com os outros.

## **6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

### **Indicações Bibliográficas de Artes Visuais**

ALMEIDA, A. B. de. **A educação estético-visual no ensino escolar**. [s.l.]: Livros Horizonte, 1980.

APARICI, R.; GARCÍA MATILLA, A. **Lectura de imágenes**. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.

ARNHEIN, R. **Arte e percepção visual**. São Paulo: Pioneira / USP, 1986. ARRUDA, J. **Projeto educação para o séc. XXI**. São Paulo: Moderna, 2002. BARBOSA, A. M. T. **Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

\_\_\_\_\_. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BERGER, J. **Modos de ver**. Lisboa: Edições 70, 1972.

BLIKISTEIN, I. **Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade**. São Paulo: Cultrix, 1991.

BOSI, A. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 1985.

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília n° 248, p.27833 - 27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª Série): Arte**. Brasília, 1997, v. 6.

CHEVALIER, J. **Dicionário de símbolos mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, Números**. 16. ed. - Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

COLEÇÃO **Mestres das artes no Brasil**. São Paulo: Moderna, 2004.

CORDI, C. et al. **Para filosofar**. São Paulo: Scipione, 1999.

COSTA, C. **Questões de arte: o belo, a percepção estética e o fazer artístico**. 2. ed. reform. São Paulo: Moderna, 2004.

COSTELLA, A. F. **Para apreciar a arte: roteiro didático**. São Paulo: SENAC/ Mantiqueira, 1997.

CUMMING, R. **Para entender a arte**. São Paulo: Ática, 1996.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo básico: uma contribuição para a escola pública brasileira**. Curitiba, 1998.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho**. São Paulo: Scipione, 1989.

DONDIS, D. A. **La sintaxis de la imagen: introducion al alfabeto visual**. Barcelona: Gustavo Gili, 1976.

FEITOSA, C. **Explicando a filosofia com a arte**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

FUSARI, M. F. D. R.; FERRAZ, M. H. C. D. T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993. GARCEZ, L. **Explicando a arte brasileira**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004. GOMBRICH, E. H. **A História da arte**. 16. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e

Científicos, 1999.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

JUSTINO, M. J. A admirável complexidade da arte. In: ARAÚJO, S. M. ; BÓRIO, E.; CORDI, C. **Para filosofar**. São Paulo: Scipione, 1999.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2<sup>o</sup>. Grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. **Ensino médio e profissional**: as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

MICLETHWAIT, L. **Para a criança brincar com arte**: o prazer de explorar belas pinturas. São Paulo: Ática, 1997.

OSTROWER, F. **Universos da arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

OLIVEIRA, J. **Explicando a arte**: uma iniciação para entender e apreciar as artes visuais. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

PARANÁ. Secretaria de estado de Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Currículo básico para a escola pública do Paraná**. Curitiba, 1990.

PARSONS, M. J. **Compreender a arte**. Lisboa: Editorial Presença, 1992.

PORCHER, L. (org.). **Educação artística**: luxo ou necessidade? São Paulo: Summus, 1982.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

\_\_\_\_\_. Escola e democracia. São Paulo: Cortez, 1986.

SCHLICHTA, C. A. B. D.; TAVARES, I. M.; TROJAN, R. M. **Educação artística**. Curitiba: Módulo, 1996.

\_\_\_\_\_. **Conteúdo, metodologia e avaliação do ensino de artes**. Curitiba: UFPR/NEAD, 2002.

STRICKLAND, C. **Arte comentada**: da pré-história ao pós-moderno. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

TAILOR, J. C. **Aprender a mirar**: una introducion a las artes visuales. Buenos Aires: Ediciones La Isla, 1985.

VIGOSTKI, L. S. **La imaginación y el arte em la infancia**. México: Ediciones Hispanicas, 1987.

WOODFORD, S. **A arte de ver a arte**: Introdução a história da arte da universidade

de Cambridge. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

### **Indicações Bibliográficas de Música:**

ALFAYA, M. & PAREJO, E. **Musicalizar**: uma proposta para vivência dos elementos musicais. São Paulo: Musimed, 1987.

BENNET, Roy. **Uma breve história da música**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares**

**Nacionais**: 1ª a 4ª Série. Arte. Brasília, 1997. v. 6.

CANDE, R. de. **História universal da música**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CUNHA, S. R. V. da. (org.). **Cor, som e movimento**: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 1999.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo Básico**: uma contribuição para a escola pública brasileira. Curitiba, 1988.

FAZENDA RIO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular Municipal: Ensino Fundamental**: 1ª a 4ª Série e Educação Especial (Versão Preliminar), 2003.

FUCKS, R. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GAINZA, V. H. **La iniciación de los niños**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1964.

GAINZA, V. H. **Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical**.

Buenos Aires: Ricordi Americana, 1977.

HOWARD, W. **A música e a criança**. São Paulo: Summus, 1984.

JEANDOT, N. **Explorando o universo da música**. São Paulo: Scipione, 1990.

JELEN, L. **O mundo maravilhoso da música**. São Paulo: Melhoramentos, 1997.

KATER, C.; LOBÃO, P. **Musicalização através da canção popular brasileira**:

propostas de atividades criativas para o uso na escola. São Paulo: Atravez, 2001. v. 1.

MENUHINE, Y.; CURTIS, W. **A música do homem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, Lisboa: Dinalivro, 1997.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Currículo básico para a escola pública do Paraná**. Curitiba, 1990.

PINHAIS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular**. Pinhais, 2000.

POGUE, D.; SPECK, S. **Música clássica**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

PORCHER, L. (org.). **Educação artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1977.

SADIE, S. **Dicionário Grove de música.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo básico para a escola pública municipal de São José dos Pinhais.** São José dos Pinhais, 1995.

SOLTI, G. **O mundo maravilhoso da música.** São Paulo: Melhoramentos, 1997.

\_\_\_\_\_. **Conteúdo, metodologia e avaliação do Ensino de Artes.** Curso de Pedagogia. Curitiba: UFPR/ NEAD, 2002.

SHAFER, M. **O ouvido pensante.** São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1991.

SCHLICHTA, C. A. B. D.; TAVARES, I. M.; TROJAN, R. M. **Educação artística.** Curitiba: Módulo, 1996.

SCHLICHTA, C. A. B. D. **Conteúdo, metodologia e avaliação do ensino de artes. Curso de Pedagogia.** Curitiba: UFPR/NEAD, 2002.

SNIYDERS, G. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1992.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

YEHUDI, M.; DAVIS, C. W. **A música do homem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

### **Indicações Bibliográficas do Teatro**

AMARAL, A M. **Teatro de formas animadas.** São Paulo: USP, 1993.

\_\_\_\_\_. **O ator e seus duplos, máscaras, bonecos, objetos.** São Paulo: Senac, 2002.

BERTHOL, M. **História mundial do teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2000.

BIASOLI, C. L. A. **A formação do professor de arte: do ensaio... à encenação.** Campinas: Papyrus, 1999.

BOAL, A. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro.** 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. BORBA, E.; SAVASSE, N. **A arte secreta do ator: dicionário de antropologia teatral.** São Paulo: Unicamp, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª Série); Arte.** Brasília, 1997. v. 6.



- BRANDÃO, J. **Teatro grego**: origem e evolução. São Paulo: Ars Poética, 1992.
- CAMARGO, R. G. **A sonoplastia no teatro**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Artes Cênicas, 1986.
- CARVALHO, Ê. J. C. **História e formação do ator**. São Paulo: Ática, 1989.
- \_\_\_\_\_. **O que é ator**. 2.ed. São Paulo: brasiliense, 1992.
- COURTNEY, R. **Jogo, teatro & pensamento**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- CUNHA, S. R. V. da. (org.). **Cor, som e movimento**: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo básico**: uma contribuição para a escola pública brasileira. Curitiba, 1988.
- ESCOLA ABERTA. **Recriando a vida com arte**. Jornal Escola Aberta. Ano IV, n. 9. Secretaria Municipal da Educação de Educação, Curitiba, 1988.
- FAZENDA RIO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta curricular municipal**: ensino fundamental, 1ª a 4ª Série e Educação Especial (Versão Preliminar), 2003.
- GASSNER, J. **Mestres do teatro**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva/ USP, 1974. v. 1.
- JAPIASSU, R. **Metodologia do ensino de teatro**. São Paulo: Papyrus, 2001.
- KOUDELA, I. D. **Jogos teatrais**. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- MACHADO, N. J. **Ensaio transversais**: cidadania e educação. São Paulo: Escrituras, 1997.
- MAGALDI, S. **Iniciação do teatro**. São Paulo: Buriti, 1965.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Currículo básico para a escola pública do Paraná**. Curitiba, 1990.
- PINHAIS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta curricular**. Pinhais, 2000.
- PORCHER, L. (org.). **Educação artística**: luxo ou necessidade? São Paulo: Summus, 1977.
- REVERBEL, O. **Um caminho do teatro na escola**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- ROUBINE, J. J. **A linguagem da encenação teatral**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo básico para a escola pública municipal de São José dos Pinhais**. São José dos Pinhais, 1995.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992. VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

### **Indicações Bibliográficas da Dança:**

BOUCIER, P. **História da dança no ocidente**. São Paulo: Blume, 1981.  
BRIKMAN, L. **Linguagem do movimento corporal**. São Paulo: Summus, 1989.  
CAMINADA, E. **História da dança: evolução cultural**. Rio de Janeiro: Sprit, 1999.  
CORTÊS, G. P. **Dança Brasil: festas populares**. Belo Horizonte: Leitura, 2000.  
CUNHA, S. R. V. da. (org.). **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 1999.  
FERREIRA, S. (org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas: Papirus, 2001.  
FUX, M. **Dança, experiência de vida**. São Paulo: Summus, 1983.  
GARAUDY, R. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979.  
GELB, M. **O aprendizado do corpo**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.  
HASELBACH, B. **Dança, improvisação e movimento: expressão corporal na educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1989.  
LABAN, R. V. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978. LAIRD, Walter. **As danças de salão**. Porto: Civilização, 1994. MENDES, M. G. **A dança**. São Paulo: Ática, 1985.  
OSSOMA, P. A. **A educação pela dança**. São Paulo: Summus, 1988.  
SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo básico para a escola pública municipal de São José dos Pinhais**. São José dos Pinhais, 1995.

## **METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

### **1. APRESENTAÇÃO GERAL DA DISCIPLINA**

Tradicionalmente, numa visão positivista e instrumental, a função das séries iniciais foi definida, basicamente, como ensinar a ler, escrever e contar.

O conhecimento do mundo sempre foi buscado através da linguagem escrita. Hoje, no terceiro milênio, a escola é desafiada a proporcionar a reconstrução do conhecimento do mundo através de outras linguagens, além da escrita. Os avanços acelerados da tecnologia e dos meios de comunicação transformaram a própria sociedade, em uma instituição de aprendiz a instituição pedagógica.

A aprendizagem e o ensino já não se fazem exclusivamente na escola, que está em crise face aos novos desafios. Transmitir conhecimentos simplesmente não tem mais sentido, ensinar a ler e escrever a língua pátria já não é mais suficiente porque outras linguagens surgem cotidianamente. O conhecimento especializado é cada vez mais exigido.

Na ação do magistério o educando tem que ser um profissional polivalente, sendo necessário trabalhar com conteúdos de naturezas diversas, com essa formação ampla o grau de envolvimento em determinado setor de conhecimento se torna de certa forma inviável, ocasionando assim um conhecimento básico e direcionado.

Esse caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. (BRASIL, 1998, p.41).

A ação docente deve ser muito mais que uma ação técnico-instrumental. Não é possível mais falar de verdades em educação, a escola como a sociedade possui uma organização dinâmica e as suas exigências estão cada vez maiores. As escolas formadoras, muitas vezes, não conseguem acompanhar esta dinâmica, preparando profissionais/educadores para trabalhar em uma escola idealizada. Assim, muitos educadores transformam suas práticas em uma imitação/repetição de ações pouco efetivas aprendidas durante sua formação. Nesse contexto Freire (1996, p. 17) afirma: “Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. Os próprios discursos teóricos, necessários à reflexão crítica, têm de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”.

Tendo em vista a grande importância do bom trabalho do professor do magistério, em destaque na disciplina de “Metodologia do Ensino da Educação Física”, para a capacitação de alunos e conseqüentemente de um ensino de qualidade para as crianças, busca-se verificar se os conteúdos estão sendo trabalhados de maneira a formar um aluno mais crítico e completo ou apenas transmissão de conhecimento, ocasionando assim uma formação vaga e insegura.

Sabe-se que a escola, enquanto meio educacional, deve oferecer a oportunidade de uma ótima prática motora, pois ela é essencial e determinante no processo de desenvolvimento geral da criança. A atuação do professor principalmente nas séries iniciais deverá ser planejada e coerente.

Toda a prática pedagógica deve ser planejada e possuir objetivos claros. A Educação Física nas séries iniciais se constituiem uma prática de grande importância para o desenvolvimento da criança e nesta fase tanto o professor quanto a escola devem conhecer claramente os objetivos e conteúdos a serem trabalhados.

Segundo Paim (2003) deve-se proporcionar a criança a oportunidade de um grande número de vivência motoras já que seu desenvolvimento motor está relacionado com estas vivências, desta forma quanto maior o número de experiências motoras maior será o desempenho nas tarefas motoras realizadas por elas. Para Piccolo (1995) um programa de Educação Física deve levar em consideração a contribuição de cada atividade de seu conteúdo com a formação do ser humano e deve dar as condições para que o aluno desenvolva todas as suas habilidades.

Nota-se que a criança começa seu mundo de brinquedo e fantasia na sua própria casa, expandindo-se posteriormente para a rua ou ambientes extracasa, para socializar-se e divertir-se. Quando começa sua vida escolar, ela não deixa de lado sua vida rotineira de brincadeiras, porém, ganha um “algo a mais” na instituição que está. Isto seria porque a criança já ingressa na escola com uma certa “bagagem” de brincadeiras, e na escola ela absorve a riqueza e diversidade nas experiências que lhe são oferecidas, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta. Sendo assim Freire (2005, p. 18) diz: “Se uma professora recém-contratada for trabalhar na escola de primeira infância e não tiver muito conhecimento teórico sobre o assunto ou uma boa experiência prática, corre sério risco de atrapalhar muito mais que ajudar”.

A inquietação se dá quando se observa conteúdos serem repassados sem motivo nem objetivo, ocasionando assim, um ato de “fazer por fazer” fazendo com que a imagem do professor de Educação Física seja mal vista. Mas o maior prejudicado com tudo isso é a criança, que perde a oportunidade de: explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação, ampliar possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação, apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo.

Tendo em vista a importância não apenas de se ter um profissional de Educação Física trabalhando com Educação Física nas séries iniciais, mas sim um profissional qualificado e dedicado a reconhecer e criticar sua ação prática em prol de um bem maior, que é a criança e seu desenvolvimento. Trazendo benefícios como: conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade, utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva; não apenas para a criança, mas sim, para uma sociedade que carece não apenas de aulas qualificadas de Educação Física, mas também de todas as melhorias possíveis em qualquer setor da educação brasileira.

Os alunos do Curso de Formação de Docentes irão trabalhar em instituições de ensino, com um número de crianças, que podem ou não ter um ensino produtivo e de qualidade. Desse ponto de vista, podemos dizer que o professor do Curso de Formação de Docente tem um papel importantíssimo no começo dessa caminhada, sendo o primeiro a guiar o aluno a um ensino reflexivo, crítico e mais humano.

Por isso o bom trabalho do professor trará benefícios não apenas para o aluno, mas também a uma grande rede que gira em torno da educação: instituição-docente-discente-criança-sociedade.

## **2. CONTEÚDOS ESTRUTURANTES**

Pressupostos teóricos metodológicos no ensino e aprendizagem de Educação Física.

## **3. CONTEÚDOS**

- O movimento humano e sua relação com o desenvolvimento dos domínios motor, cognitivo e afetivo-social do ser humano.
- Desenvolvimento motor e aprendizagem motora.
- A Educação Física como componente curricular.
- A cultura corporal de movimentos: ação e reflexão.
- A criança e a cultura corporal de movimentos: o resgate do lúdico e a expressão da criatividade.

## **4. METODOLOGIA**

Por meio das aulas da disciplina de Metodologia do Ensino de Educação Física propõe-se formar sujeitos que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade através de um grande envolvimento dos profissionais que trabalham Educação Física no Magistério, envolvimento esse que ultrapassa a limitação da sala de aula, as aulas devem ser realizadas de maneira teórica-prática, onde os professores necessitam realizar reflexões sobre o assunto que está sendo trabalhado, para um melhor entendimento e melhor compreensão por parte dos alunos, eliminando assim o “fazer por fazer” através de:

- Aulas expositivas.
- Atividades práticas.
- Confeção de jogos.

- Resgate de brincadeiras lúdicas.
- Estudos individuais e em grupo.
- Análise crítica de documentos relativos aos conteúdos.
- Debate.

## **5. AVALIAÇÃO**

Considerando que a avaliação deve ser algo útil, tanto para o aluno como para o professor, para que ambos possam dimensionar os avanços e as dificuldades dentro do processo de ensino e aprendizagem deve ser clara e consciente, é entendê-la como um processo contínuo e sistemático de obter informações, de diagnosticar progressos, capacidades dos alunos.

Assim, será possível orientá-los para que superem suas dificuldades e para que façam uma apreciação crítica do seu próprio trabalho.

Deve ser levado em conta o processo de aquisição dos conteúdos pelo aluno, para que se tenha clareza das atividades necessárias, bem como dos procedimentos fundamentais que possibilitarão esta aquisição, para que ocorra uma avaliação coerente. É a partir deste enfoque que os conteúdos devem ser selecionados e sistematizados.

A partir dos conteúdos, serão extraídos os critérios de avaliação norteados nos objetivos estabelecidos para o desenvolvimento da aprendizagem.

É preciso também, a cada etapa da avaliação, diagnosticar as necessidades do educando, conseqüentemente realimentando os conteúdos e encaminhando-os a uma nova proposta de ação pedagógica. Além disso, a aptidão física é um dos aspectos a serem considerados para que esse objetivo seja alcançado: o conhecimento de jogos, brincadeiras e outras atividades corporais, suas respectivas regras, estratégias e habilidades envolvidas, o grau de independência para cuidar de si mesmo ou para organizar brincadeiras, a forma de se relacionar com os colegas, entre outros, são aspectos que permitem uma avaliação abrangente de ensino e aprendizagem.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, P. N de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1987.
- BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Editora Movimento, 1991.
- BORGES, C. J. **Educação física para a pré-escola**. Rio de Janeiro: Sprint, 1987.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Departamento de Política da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: introdução**. Brasília, 1998. v. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Departamento de Política da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: formação pessoal e social**. Brasília, 1998. v. 2.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Departamento de Política da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: conhecimento de mundo**. Brasília, 1998. v. 3.
- COSTA, V. L. M. **Prática da educação física no primeiro grau: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação?** São Paulo: IBRASA, 1987.
- CUNHA, M. S. V. **Educação física, ou, ciência da motricidade humana**. Campinas: Papyrus, 1989.
- DARIDO, S C.; RANGEL, I. C.A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. São Paulo: Guanabara Koogan, 2005.
- DIEM, L. **Brincadeiras e esportes no jardim de infância**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1981.
- ERICSON, E. **Infância e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física** 4.ed. São Paulo: Scipione, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.
- GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte, 2001.
- GUERRA, M. **Recreação e lazer**. Porto Alegre: Sagra, 1982.
- GUISELINI, M. A. **Educação física na pré-escola**. Brasília: SEED/MEC, 1982.



- LE BOULCH, J. **Educação pelo movimento**: a psicocinética na idade escolar. Trad. Carlos Eduardo Reis. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.
- MAGILL, R. A. **Aprendizagem motora**: conceitos e aplicações. São Paulo: Edgard Blucher, 1984.
- MARCO, A. de, et al. **Pensando à educação motora**. Campinas: Papyrus, 1995.
- MEDINA, J. P. S. **Educação física cuida do corpo e “mente”**: bases para a renovação e transformação da Educação Física. Campinas: Papyrus, 1989.
- PAIM, M. C. C. Desenvolvimento motor de crianças pré-escolares entre 5 e 6 anos. **Revista Digital**. Buenos Aires, Ano 8, n. 58, mar. 2003.
- PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
- PICCOLO V.L.N. **Um programa de Educação Física adequado ao desenvolvimento da criança. Educação Física escolar: ser...ou não ter?** 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.
- SANTIN, S. **Educação Física**: uma abordagem filosófica da corporeidade humana. Ijuí: Unijuí Editora, 1987.
- TANI, G.; MANOEL, E. de J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. de. **Educação física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo, 1988.

## **PRÁTICA DE FORMAÇÃO (ESTÁGIO SUPERVISIONADO)**

### **1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Este texto tem como objetivo apresentar alguns aspectos que consideramos relevantes para serem discutidos no I Simpósio de Educação Profissional do Curso de Formação de Docentes - Normal, organizado pela Secretaria de Estado da Educação. As considerações abaixo procuram apresentar e fundamentar algumas idéias iniciais a respeito dos objetivos e possibilidades de organização da disciplina Prática de Formação (Estágio Supervisionado) no contexto da formação inicial de professores para educação infantil e séries iniciais, em nível médio.

A questão do estágio supervisionado na formação de professores tem sido discutida historicamente, a partir do entendimento de que seria este o elemento curricular dos cursos de formação de professores responsável por assegurar a unidade teoria e prática desta formação. O estágio é entendido, desta forma, como um elemento decisivo no que diz respeito à qualidade do ensino. No entanto, compreensões equivocadas do significado de prática no processo de formação

profissional, têm, contraditoriamente, produzido processos de qualificação profissional deficitários e insuficientes no que diz respeito à profissionalização da função docente.

Os estudos de PIMENTA (1994) ao fazer uma retrospectiva histórica da configuração do estágio supervisionado nos mostram que a problemática da separação entre a teoria e as questões práticas do processo de ensino se fez desafio constante nas reformas dos cursos de formação de professores. Num primeiro momento a prática foi organizada a partir do entendimento de que seria o mesmo que “aquisição de experiência”. Posteriormente a tendência de colocar os problemas práticos do processo educacional, observados e detectados nos momentos de observação do estágio, como determinantes da formação teórica, será merecedora de críticas como a de Luiz Carlos Freitas (apud PIMENTA, 1994, p. 66) que afirmará que “a questão não é aumentar a prática em detrimento da teoria ou vice-versa - o problema consiste em adotarmos uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação do educador”. É a partir deste contexto que abordamos a temática do estágio supervisionado no Curso Normal em nível médio. Mais especificamente, das possibilidades do estágio supervisionado se estabelecer enquanto elemento articulador da relação teoria e prática na formação dos profissionais da educação.

Isso posto, nos parece que a primeira questão que deve ser pensada e que no nosso entendimento será a base de qualquer reflexão sobre que encaminhamento determinar para o processo de estágio supervisionado é a definição de que professor se pretende formar e para qual escola. Logo significa pensar que saberes estão implicados na formação do educador. Desta forma, se destaca que trabalhamos na formação daqueles que muito provavelmente atuarão na escola pública, por ser esta a escola que na realidade brasileira, capitalista, atende à maioria da população, ou seja, os filhos das camadas trabalhadoras. Assim, nos interessa discutir, em que sentido e de que forma, a organização do estágio supervisionado na formação dos professores pode colaborar para sua “elevação cultural” (Gramsci) e, nesta direção, contribuir significativamente para a ampliação qualitativa do ensino ofertado às classes trabalhadoras.

Nas palavras de SAVIANI (1996, p. 145) “é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador”, logo tentar responder à questão acima enunciada nos remete à necessária consideração da função social da escola

e sua dimensão política no contexto da sociedade capitalista. Entendemos que este sentido da escola pode ser explicado pela análise que SAVIANI (1992) faz, numa perspectiva histórico-crítica, sobre a natureza e a especificidade da educação.

A educação é entendida, por este autor, como um fenômeno próprio dos seres humanos. Seres humanos que se constituem enquanto tal no processo de produção de sua existência. Esta produção se dá no processo de adaptação da natureza ao próprio homem, o que significa agir na e sobre esta natureza promovendo sua transformação. Esta ação intencional é definida como trabalho.

O trabalho é, pois a ação por meio da qual o homem produz o mundo humano. Assim, a educação é “ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 1992, P. 12).

No entanto, explica SAVIANI, a educação situa-se na categoria do trabalho não-material uma vez que diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Ou seja, a aula (produto do trabalho do professor) é produzida e consumida ao mesmo tempo. A aula se realiza no momento exato do seu consumo, pelo aluno.

Partindo deste entendimento é que SAVIANI define então a especificidade da educação, os elementos próprios do ato educativo:

(...) a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspectos de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.

A partir desta perspectiva, do que seja o processo educativo e o trabalho docente, SAVIANI (1996, p. 148) apresenta uma possível categorização dos saberes que deveriam integrar o processo de formação do educador e que consideramos aqui que poderia ser tomado como elemento direcionador da organização o estágio supervisionado, ainda que não tenha sido organizado com esta intenção pelo referido autor.

São cinco os saberes elencados por SAVIANI: saber atitudinal, saber crítico-contextual, saberes específicos, saber pedagógico e saber didático-curricular.

O saber atitudinal, nas palavras do autor, “compreende o domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo”. Entre elas destaca “as atitudes e posturas como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e eqüidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades”.

O saber crítico-contextual expressa a compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa. Pretende-se que o educador saiba compreender o “contexto com base no qual e para o qual se desenvolve o trabalho educativo”.

Aos saberes específicos correspondem as disciplinas “em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares”. Já os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sistematizados nas teorias educacionais integram o saber pedagógico.

Finalmente ao saber didático-curricular corresponde o entendimento da dinâmica do trabalho pedagógico, ou seja, “os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando”.

A essa altura o leitor poderia estar exclamando : mas estes saberes correspondem basicamente a todo o curso de formação de professores! Nes te momento resgatamos o entendimento de que o estágio supervisionado é o elemento por meio do qual se pretende estabelecer a relação teoria e prática na formação do educador. Logo o que pretendemos reafirmar é que a definição do encaminhamento desta prática educativa (o estagio ) não pode deixar de estar de estar de estar pautada numa reflexão que discuta o fazer pedagógico em todas as suas dimensões : o que ensinar, como ensinar,para quem e para que (CNADAU;LELIS, 1983 apud PIMENTA, 1994,P.66).

Neste momento retomamos o problema indicado no início deste texto de que uma das dificuldades na organização do estágio supervisionado ( ou estágio curricular) , para estabelecer uma efetiva relação teórico-prática no processo de formação do educador, estaria nas diferentes compreensões de prática que têm pautado a organização deste processo de ensino.

Não se tem a pretensão de esgotar nestas poucas páginas a discussão possível em relação a esta temática de cunho extremamente filosófico. No entanto algumas considerações a este respeito parecem imprescindíveis, uma vez que o

entendimento que se possa ter sobre a relação teoria-prática será determinante dos procedimentos a serem adotados no processo formativo do professor.

Uma visão dicotômica da relação teoria-prática enfatiza a autonomia da teoria em relação à prática e vice-versa e provoca discursos eloqüentes de que na prática a teoria é outra. Esta perspectiva tem reflexo na supervalorização da prática docente descaracterizando-se a importância do professor compreender os fundamentos teóricos da sua atuação profissional. Isto pode ser explicado, segundo Sánchez Vázquez (1977), pela concepção posta no “senso comum”, de que teoria e prática são elementos distintos e opostos.

Na compreensão de Vázquez (1977, p. 233), com a qual compartilhamos, a teoria e a prática são concebidas como dimensão de um mesmo processo unitário que se efetivam através de uma dinâmica, em que a teoria orienta a ação, entendida como transformação da realidade, e esta, por sua vez, pode reorientar a própria teoria, fazendo-a avançar e progredir.

Desta forma como já destacado no Projeto para o Estágio Supervisionado (SEED/PR, 1989, p.3):

Embora diferentes, teoria e prática são por natureza inseparáveis, pois é absurda qualquer tentativa de circunscrevê-las em momentos isolados. Contra todo e qualquer resquício de positivismo, é preciso reafirmar que a teoria não é uma mera sistematização da prática num conjunto organizado e coerente de idéias, nem a mera ordenação de fatos e dados da experiência imediata. A prática, por sua vez, não é, antes do advento da teoria, um amontoado de ações que, através do trabalho sistematizador desta, seria convertido em conjunto ordenado de ações que seguem os ditames da teoria.

Transpondo este entendimento para a organização do estágio supervisionado destaca-se a compreensão de PIMENTA (1988), enfatizada no Projeto para o Estágio Supervisionado (SEED/PR, 1989), de que um curso não é prática docente, mas é a teoria sobre a prática docente, ou seja, é uma reflexão sobre e a partir da realidade da escola. Pois, como afirma KUENZER (2002, p. 301):

(...) o trabalhador se educa no e a partir do seu processo de trabalho, com apoio da formação teórica adquirida nos cursos de formação inicial e continuada; mas é no trabalho, e através das relações estabelecidas a partir dele, que se constroem as competências profissionais, pela articulação entre conhecimento e intervenção.

Portanto, o que se pretende na perspectiva em discussão é instrumentalizar

o aluno do curso de formação de professores na construção de sua práxis pedagógica. Práxis, entendida aqui no sentido marxiano de atitude humana de transformação da natureza e da sociedade. Pois como já dizia Marx não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (práxis). Transpondo esses conceitos para o trabalho docente poder-se-ia dizer que se trata de entender as relações imbricadas no processo de constituição da escola e do ato educativo, analisá-las criticamente e agir de maneira a estabelecer as transformações necessárias para que a função da escola se realize.

No entanto para que este processo se efetive há que se pensar uma outra questão anunciada, também, no início deste texto: como o estágio supervisionado poderia ser organizado de maneira a estabelecer uma relação teoria e prática e possibilitar a construção de uma práxis pedagógica (criativa) por parte do futuro profissional que está em processo de formação.

A pergunta sobre “o como” nos remete à definição de um método de trabalho. Em se tratando da perspectiva de construção de uma práxis pedagógica comprometida com a transformação necessária para a efetivação do papel da escola no atual contexto social, econômico e político em que a escola está inserida, o método sobre o qual podemos pensar a organização do estágio supervisionado é o método dialético materialista. Mais uma vez, estamos tratando de uma temática complexa e que possibilitaria sem sombra de dúvida uma discussão bastante aprofundada o que fugiria, nesse momento, aos propósitos do texto. No entanto alguns aspectos relevantes há que se considerar, para que possamos estabelecer a relação entre o método e a proposta/ou possibilidade de organização de estágio supervisionado aqui apresentada.

A análise apresentada por GADOTTI (2001, p. 79), sobre o método dialético materialista, destaca que há neste método um tríplice movimento: “de crítica, de construção do conhecimento ‘novo’, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação”. Este movimento caracterizaria o método, “ao mesmo tempo como uma postura, um método de investigação e uma práxis”.

Estabelecer relações sobre uma dada realidade a partir de uma abordagem materialista histórico dialética, implica, segundo Frigotto (2001), compreender esta abordagem nas suas diferentes dimensões: enquanto postura, enquanto método e enquanto práxis. Ou seja, toda tentativa de explicação do real, realizada a partir dos fundamentos de um ideário marxista, se faz a partir de uma determinada concepção

de mundo, que compreende o real como síntese do modo de produção desenvolvido pelo homem na realização da sua própria existência e no movimento da história; faz-se, a partir de uma determinada forma de apreensão deste real, uma forma radical, que busca verificar as manifestações do objeto e compreender concretamente este fenômeno; e necessariamente, se faz, a partir de um determinado sentido, objetivo: a compreensão e transformação desta realidade.

Explicar o real, compreendendo-o a partir da abordagem materialista histórico dialética é conceber que “o homem se distingue do animal por sua atividade produtiva e, nesse sentido, a produção não é um traço entre outros da produção da existência humana, e sim um traço essencial. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material. O que os indivíduos são depende das condições materiais de sua produção” (VÁSQUEZ, 1968). Portanto, para compreender qualquer objeto de estudo, é necessária a consciência de que os fatos ou fenômenos não existem em si mesmos, são determinações sociais atreladas ao modo de produção da vida material, pois:

na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva a superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência. (MARX, 1980)

A história dos homens será a história do desenvolvimento do modo de produção da base material da existência humana, definida a partir das necessidades geradas nas relações estabelecidas entre os próprios homens e os homens e a natureza. A história dos homens será, desta forma, a história das lutas de classes, uma vez que, ao se agruparem em função das suas condições materiais no processo de produção, ou seja, de possuidores dos meios de produção ou possuidores da força de trabalho, estabelecem relações que caracterizam as suas condições sociais, econômicas e políticas de existência e essas condições são alteradas cada vez que as relações entre estas classes se modificam em função das alterações no processo de produção da existência humana. (Marx e Engels, 2001)



Tendo estas considerações como pressuposto é possível concluir que “não se pode julgar uma época de transformação pela consciência de si, é preciso explicar esta consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção” (Marx, 1980). Portanto, na pesquisa educacional, é necessário buscar uma forma de apreensão radical do real, buscando compreender o fenômeno e verificar as manifestações do objeto.

Captar o fenômeno de determinada coisa indagando e descrevendo como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde, é o processo dialético através do qual é possível atingir a essência da coisa, destruindo o mundo da pseudoconcreticidade em que estamos submetidos e que nos permite, apenas, compreensões fetichizadas da realidade. (Kosik, 1976).

Para desvelar o mundo da pseudoconcreticidade, Marx (1980) observa que o método científico correto é aquele que parte do abstrato para o concreto, uma vez que “o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade e é por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado e não um ponto de partida. Apesar de ser o verdadeiro ponto de partida”.

Assim, ao analisar concretamente um objeto de estudo é necessário de acordo com Kosik (1976): percebê-lo na sua totalidade que “não significa todos os fatos. Significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer pode vir a ser racionalmente compreendido”; e entendê-lo dialeticamente decompondo o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa. Ou seja, como indica o próprio Marx (1985), no método de pesquisa nos cabe: captar detalhadamente a matéria, analisar suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Portanto, ser dedutivo, analítico e rigorosamente realista.

Desta forma, desvelar o real, a partir de uma abordagem materialista histórico dialética, é fazer uma “análise concreta das situações concretas e, análise e balanço da atividade prática correspondente. (Pois), só assim é possível salvaguardar o princípio ... da unidade entre a teoria e a prática.” Sendo que, “a relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica na medida em que essa relação é consciente.”

(Vázquez, 1968)

É necessário entender o real a partir de uma determinada perspectiva, é necessário desvelar este real a partir de um determinado método, mas é necessário desenvolver esta atividade com algum sentido, por alguma razão, com algum objetivo, pois “a teoria, que por si só não transforma o mundo real, torna-se prática quando penetra na consciência dos homens. Desse modo, ficam estabelecidos seus limites e a condição necessária para que se torne prática; por si só ela é inoperante e não pode substituir a ação, mas se torna força efetiva - um poder material - quando é aceita pelos homens” (Vázquez). É necessário, então, na relação com o real, desenvolver uma práxis.

Se entendermos práxis, a partir da perspectiva de Vázquez, como uma atitude transformadora da natureza, uma abordagem materialista histórico dialética do real, será uma práxis na medida em que não apenas interpretar, mas sim transformar. “Mas, trata-se transformar com base numa interpretação... (que) não pode deixar de ser uma interpretação científica, pois “não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza atividade teórica”.

Enfim, uma pesquisa que se proponha a explicar o mundo criticamente, precisa desenvolver uma explicação, que se coloque ela mesma, no terreno da práxis revolucionária (Vázquez) e que tenha, portanto, um sentido histórico, social, político e técnico.

Ainda que as reflexões acerca do método dialético materialista possam parecer, a primeira vista, específicos do processo de pesquisa, nos parece que pode ser elucidador do movimento de construção do pensamento que deve se dar no estágio supervisionado do curso de formação de professores, uma vez que o objetivo anunciado seria a construção de uma práxis pedagógica, realizada pela relação teoria e prática construída no curso.

Portanto, buscou-se neste breve texto reafirmar o entendimento de que o estágio supervisionado se constitui como elemento articulador da relação teoria e prática e, enquanto tal deve ser pensado na perspectiva da formação de profissionais da educação capazes de partindo de uma análise rigorosa do contexto em que o sistema educacional no qual atuam está inserido, construir conhecimentos novos que possam explicar e indicar alternativas para a construção de uma práxis pedagógica que vá de encontro às necessidades de uma educação de qualidade.

## **2. CONCEPÇÃO DE CURSO**

O curso de Formação de Docentes para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tem como perspectiva o atendimento a crianças, jovens e adultos, acrescentando-se às especificidades de cada um desses grupos, as exigências que são próprias das comunidades indígenas e dos portadores de necessidades especiais de aprendizagem e das demais modalidades.

O curso assegura também a validade do Ensino Médio brasileiro, para eventual prosseguimento de estudos conforme artigos 21 e 22 da LDBEN, enquanto direito de todos e dimensão inalienável da cidadania, na sociedade contemporânea.

É um Curso com identidade própria, com estrutura e estatuto jurídico específicos. Por isso, a formação de professores oferecida nessa modalidade requer ambiente institucional próprio, com organização adequada à sua proposta pedagógica.

Tanto do ponto de vista legal, quanto da diversidade que perpassa a realidade educacional do país, considera-se que o ensino Médio na modalidade Normal, incorporadas as contribuições advindas da legislação educacional e dos estudos mais recentes a respeito dessa habilitação, representa, no trajeto da profissionalização do educador, uma das alternativas, embora o desejável seja uma política de Educação Continuada, que assegure o prosseguimento dos estudos e condições mínimas para o exercício profissional.

## **CONCEPÇÃO DE ESTÁGIO**

O Estágio supervisionado como procedimento didático-pedagógico e intencional, é uma atividade curricular e supervisionada, sendo obrigatória para o curso e para o aluno.

Por ser uma atividade curricular e educativa o Estágio Supervisionado deve assumir características que o transforme em processo de formação continuada que visa a qualificação profissional, propiciando vivências e contato com o mundo do

trabalho e as práticas sociais, concretizando, portanto, a preparação para o trabalho e o preparo para o exercício da cidadania.

Pelas suas características especiais, o estágio supervisionado no curso de Formação de Docentes é um conteúdo integrador e interdisciplinar que deve efetivar a inserção de alunos e professores na realidade educacional da Educação Infantil e séries Iniciais, do Ensino Fundamental, respeitando o atendendo a diversidade presente nas diferentes modalidades da Educação, preferencialmente na Escola Pública. No retorno, essas experiências deverão tornar-se o núcleo de reflexão teórica das outras disciplinas tanto da BNC quanto da parte Específica.

### **3. CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO**

**CURRÍCULO:**

- Etimologicamente, significa “ato de correr, percurso” (do verbo latino *currere* = correr).
- Conjunto de saberes e/ou experiências que alunos precisam adquirir e/ou vivenciar em função de sua formação.
- “O currículo é a representação da cultura no cotidiano escolar, o modo pelo qual se selecionam, classificam, distribuem e avaliam conhecimentos no espaço das instituições escolares, um modo pelo qual a cultura é representada e reproduzida no cotidiano das instituições escolares”(Libâneo, 2001)
- “O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (idéias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições”. (Sacristán, 1999)

O currículo reflete intenções (objetivos) e ações (conhecimentos, procedimentos, valores, etc.) tornadas realidade pelo trabalho dos professores, tendo em vista a melhor qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

#### **4.1 NÍVEIS DE CURRÍCULO**

- Currículo Formal : refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino ou instituição educacional.

- Currículo Real: é o currículo que, de fato, acontece na sala de aula em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino.
- Currículo Oculto: refere-se àquelas influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores provenientes da experiência cultural, dos valores e significados trazidos do meio social.

### 3.2 TIPOS DE CURRÍCULO

São decorrentes das concepções e posicionamentos teóricos sobre:

- Conhecimento e ensino
- O papel da educação e do ensino na sociedade
- O papel do ensino para os indivíduos
- O que se busca com o currículo
- A relação do currículo com a prática

1. **Currículo Fechado**: currículo por disciplinas isoladas, inscritos numa grade curricular.
2. **Currículo Aberto**: integrações entre as disciplinas, têm mais flexibilidade na definição teórica.

“O currículo segue os caminhos da história. só se constrói o futuro com o conhecimento do presente e do passado, para afirmar o que desejamos e negar o que não queremos.”(Libâneo, 2001)

#### Que currículo queremos?

- Ponto de partida : “Currículo Básico para a escola pública do Paraná”
- Contexto Atual

#### Que aluno queremos?

- “Não queremos um aluno dócil para o mercado, mas um aluno que entenda como funciona a sociedade.” (Sacristán, 1999)

#### Quais conteúdos?

- Os conteúdos científicos que explicam o funcionamento da natureza e da sociedade.

### **Por que mudar?**

- “Mudar o currículo é deixar de pensar numa escola puramente uniformizadora, que sempre trabalhou com conteúdos ditos “universais” na tentativa de se chegar ao local. Esta escola uniformizadora tem sido incapaz de entender a prática social e cultural dos alunos, sobretudo daqueles subordinados ao controle do poder econômico. Na prática esta escola ficou no “universal” das classes dominantes, não trouxe para a escola as formas de vida, as alternativas, os valores, os conhecimentos das classes dominadas”. (arroyo, 1998).

### **Finalidades de cada conteúdo?**

- Eles nada resolvem. De nada adianta ter uma listagem imensa de conteúdos de cada área do conhecimento e não dialogar com os alunos sobre o seu significado. “Devemos nos abrir para a inclusão de novos conteúdos e o estabelecimento de novas relações entre eles, como também para a construção de novas formas de conhecimentos, advindo das massas populares, sem abrir mão do rigor científico”. (Gadotti, 2001)
- Devemos fazer do currículo uma construção coletiva; devemos ser sujeitos nessa história curricular.

## **PERFIL DE DOCENTE (ALUNOS) QUE QUEREMOS FORMAR**

O Curso Normal em nível médio, objetiva formar docentes para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental assegurando-lhes além da formação básica nacional de qualidade, as competências e habilidades inerentes à função docente, tais como:

1. Identificação das diferentes linguagens da criança da Educação Infantil e Ensino Fundamental (movimento, música, fala, desenho, brincar, escrita).

2. Compreensão do desenvolvimento e aprendizagem da criança da Educação Infantil e Ensino Fundamental, aspectos culturais, neurológicos, psicológicos e suas implicações educativas.
3. Questionar-se e refletir sobre os problemas da educação, percebendo a História da Educação como instrumento de compreensão da dinâmica social, política, econômica e cultural, buscando as melhores formas de atuação no processo de transmissão – assimilação – transformação do saber social em saber elaborado.
4. Conhecimento dos princípios que regem os direitos das crianças, considerando as especificidades próprias da infância, bem como, a compreensão do que é a Educação Infantil, das responsabilidades enquanto profissional e o papel do Estado na consecução de políticas afirmativas para a área educacional.
5. Estudo de como, quando e porque é necessário a brincadeira estar presente na educação e na organização dos espaços e sua função no desenvolvimento da criança.
6. Compreensão do conceito de cuidar, de educar, de criança e de aprendizagem, bem como, das diversas propostas metodológicas a serem desenvolvidas na educação infantil, a didática a ser utilizada e atividades a serem desenvolvidas.
7. Instrumentalização teórico, metodológica que possibilita uma análise crítica das políticas públicas educacionais.
8. Compreensão crítica do processo de ensino na sua função de assegurar, com eficácia, o encontro ativo do aluno com as matérias escolares e, portanto, das condições e modos de articulação entre os processos de transmissão, fundamentando-se nos conhecimentos biológicos, psicológicos, filosóficos e sociais que teorizam a ação do profissional e do educando.

## **OBJETIVOS DO CURSO**

O curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível Médio, na modalidade Normal tem como objetivos:

- I – Consolidar e aprofundar o que foi aprendido no Ensino Fundamental;

II – Preparar o aluno para o trabalho e a cidadania, para que ele continue aprendendo no decorrer de sua vida;

III – Aprimorar o aluno como pessoa humana, através da formação ética, da independência intelectual e do pensamento crítico;

IV – Propiciar a compreensão dos fundamentos da ciência e da técnica, relacionados a teoria e a prática em cada disciplina;

V – Atender á demanda por professores qualificados para atuar na Educação Infantil (0 a 6 anos) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, capazes de:

- Integrar-se ao esforço coletivo de elaboração, desenvolvimento e avaliação da proposta pedagógica da escola, tendo como perspectiva um projeto global de construção de um novo patamar de qualidade e educação básica no país;
- Investigar problema que se colocam no cotidiano escolar e construir soluções criativas mediante reflexão contextualizada e teoricamente fundamentada sobre a prática;
- Desenvolver práticas educativas que contemplem o modo singular de inserção dos alunos futuros professores e dos estudantes da escola campo de estudo no mundo social, considerando abordagens condizentes com as suas identidades e o exercício da cidadania plena;

VI – Compreender as propostas de educação numa perspectiva crítica visando a formação de profissionais com direito a uma sociedade regida por outra lógica, que não a do lucro, mesmo sob a égide do capitalismo flexível.

VII – Identificar a formação de professores já em nível Médio, como parte de uma luta pela escola pública, gratuita, de qualidade social em todos os níveis e modalidades.

#### **4. CONTEÚDOS**

- Sentidos e significados do trabalho docente;
- Pluralidade cultural, as diversidades, as desigualdades e a educação;
- Condicionantes da infância e da família no Brasil e a organização da educação;
- A ação docente, as práticas pedagógicas e a formulação da



didática na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa.

## **8. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS PARA A PRÁTICA DE FORMAÇÃO**

As práticas pedagógicas se constituem no eixo articulador dos saberes fragmentados nas disciplinas. É o mecanismo que garantirá um espaço e um tempo para a realização da relação e contextualização entre saberes e os fenômenos comuns, objetos de estudo de cada ciência ou área de conhecimento específica. O objeto de estudo e de intervenção comum é a educação. Contudo, esse fenômeno geral será traduzido em problemas de ensino-aprendizagem contemporâneos, a partir dos pressupostos que orientam o curso e dos objetivos da formação.

Nesse sentido, as atividades realizadas na Prática de Formação, devem ser desenvolvidas considerando que esta Prática se constitui como eixo articulador:

Da unidade teoria - prática na formação do professor; Da unidade ensino e pesquisa; Da compreensão das relações do cotidiano escolar; Do espaço para as reflexões das práticas pedagógicas.

Assim, algumas situações metodológicas, entre outras que poderão ser definidas pelas escolas, que podem ser utilizadas como alternativas para estabelecer as relações acima indicadas são:

1. Atividades de PESQUISA
2. Atividades de OBSERVAÇÃO / INTERVENÇÃO
3. Atividades de VISITAS às Creches , Centros de Educação Infantil e Escolas de 1ª a 4ª dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
4. Atividades de INVENTÁRIO junto às Instituições de Ensino
5. Atividades de ELABORAÇÃO DE ROTEIROS DE OBSERVAÇÃO
6. Atividades de ELABORAÇÃO DE RELATÓRIOS
7. Atividades de ESTUDO DE CASOS
8. Atividades de ESTUDOS DE TEXTOS.
9. Atividades ligadas à recuperação e outras atividades relacionadas ao processo ensino-aprendizagem

10. Seminários, debates, reuniões, cursos de pequena duração
11. Oficina de material didático
12. Atividades de AÇÃO DOCENTE envolvendo experiências vivenciadas nas classes de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, abrangendo a observação crítica, a participação e atuação em classes e a reflexão sobre esta prática observada e vivenciada
13. SEMINÁRIOS de apresentação das conclusões do trabalho realizado durante o período de estágio

A disciplina Prática de Formação deve proporcionar ao aluno em formação a condição de refletir teórico e praticamente sobre a ação docente. Considerando que esta reflexão deve partir de elementos constituintes da prática diária da ação docente, esta disciplina não deixa de se constituir em um espaço de pesquisa, em que o aluno do Curso Normal irá desenvolver subsídios e competência para identificar e analisar os processos que fazem parte da ação docente. Sendo assim, o encaminhamento metodológico a ser desenvolvido nesta disciplina não pode deixar de considerar as etapas e os processos de uma pesquisa educacional.

Partindo do pressuposto acima, a cada ano/série os alunos poderão estar elaborando individualmente ou em grupo, a partir da orientação dos professores e coordenador de estágio, seus próprios projetos e relatórios de estágio. Estes projetos e relatórios deverão ser produzidos seguindo as normas da metodologia científica e abrangeriam basicamente a identificação da problemática a ser investigada, a fundamentação teórica da temática, o levantamento de dados no espaço real utilizando-se dos meios científicos adequados e a análise dos dados.

A pesquisa como elemento direcionador na organização da disciplina Prática de Formação pode ser essencial na articulação entre as atividades a serem realizadas pelos alunos no desenvolvimento do estágio (exemplificadas acima) e as reflexões teóricas que deverão advir destas atividades.

Portanto, o encaminhamento do estágio deve proporcionar ao aluno uma preparação teórico-metodológica de pesquisa que possibilite o olhar científico para o objeto em análise, a educação, uma vez que a ação educativa é uma intervenção na realidade que deve se dar de forma consciente, cognoscente e científica.

## **9. A CARGA HORÁRIA DA PRÁTICA DE FORMAÇÃO**

A Prática de Formação nesta proposta de currículo possui a carga horária de 800 horas, atendendo à legislação vigente (Del. 10/99 do CEE). A carga horária da Prática de Formação integra a do curso como um todo, considerando que o mesmo se configura como componente indispensável para a integralização do currículo. A Prática de Formação deverá ser um trabalho coletivo da instituição, fruto do seu Projeto Pedagógico. Nesse sentido, todos os professores responsáveis pela formação do educador deverão participar, em diferentes níveis, da formação teórico-prática do seu aluno.

As 800 horas da carga horária total destinada à prática de formação deverão ser distribuídas igualmente entre cada ano/série, totalizando em cada período 200 horas. No que diz respeito ao cumprimento desta carga horária alguns aspectos são destacados:

a) A carga horária de estágio deverá ser cumprida no contra-turno em que o curso estiver sendo realizado e nos espaços e atividades definidos pelo projeto da Escola, de acordo com as temáticas de cada ano/série;

b) A possibilidade de dispensa de carga horária de estágio para os alunos que comprovadamente estiverem atuando como docentes deverá ser prevista no Regimento Interno e no Regulamento de Estágio de cada instituição considerando as seguintes ressalvas: a dispensa não poderá ultrapassar 25% da carga horária total do curso, não sendo a escola obrigada a dispensar o total de 25% da carga horária; deverá caracterizar exclusivamente dispensa de carga horária mas não de realização de atividades a serem solicitadas, de caráter diferenciado ou não das atividades a serem realizadas pelos demais alunos no mesmo período; e o aluno só poderá ser dispensado da carga horária direcionada à realização das atividades diretamente relacionadas ao nível de ensino ou atividades de atuação docente desenvolvidas pelo aluno na sua prática profissional.

c) A escola deverá apresentar no seu plano de estágio um cronograma de distribuição da carga horária para cada ano/série. O plano e cronograma de distribuição da carga horária deve ser realizado a partir da realidade e possibilidade de organização de cada escola considerando os seguintes elementos: 1- as possibilidades de espaço/tempo das instituições disponíveis em cada município; 2- as temáticas definidas para cada série e que nortearão a análise das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas no período de estágio; 3- a soma da carga

horária não pode ser inferior a 200 horas por série/ano. Considerando que o momento do estágio é, na maioria dos casos, o único espaço que o aluno do Curso de Formação de Professores tem para conhecer e vivenciar a prática diária do trabalho que pretende realizar e considerando que para estabelecer uma relação teórico-prática no curso será necessário que o aluno conheça a prática docente, indica-se que no cronograma de distribuição da carga horária de estágio de cada ano/série a soma da carga horária destinada às atividades que deverão ser desenvolvidas nas instituições de ensino em que o profissional docente da educação infantil e anos iniciais atua (observação, pesquisa, participação, ação docente, etc.) deverá ser sempre maior do que a soma das atividades de estágio desenvolvidas fora do espaço de atuação do professor, como por exemplo participação em palestras, cursos, realização de oficinas, aulas teóricas com os professores de estágio, etc. Sendo assim, deve-se privilegiar, em todas as séries, as atividades a serem desenvolvidas no próprio espaço em que o futuro professor poderá vir a atuar.

## **10. TEMÁTICAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Nesta parte se pretende apresentar uma das possibilidades de reflexão sobre a organização dos eixos temáticos propostos na ementa da disciplina Prática de Formação. Destaca-se que a formação dos professores irá ganhando sentido e significado ao longo do tempo de amadurecimento dos alunos, portanto o desenvolvimento das temáticas em cada série deve proporcionar ao aluno o entendimento do que é o trabalho docente.

As indicações abaixo não podem ser consideradas como completas ou como única alternativa para o desenvolvimento da ementa da disciplina, podem servir como referencial mas deverão ser aprofundadas e adequadas de acordo com a proposta pedagógica de cada escola.

### **Série: 1ª**

- **Número de horas:** 200
- **Eixo Temático:** Os sentidos e significados do trabalho do professor/educador.

- **Objetivo:** Possibilitar, ao aluno iniciante do Curso Normal, uma primeira aproximação com o “ofício de professor”.
- **Questões Norteadoras do eixo:** Qual a natureza do trabalho do professor? O que faz o educador/professor? Qual a diferença do trabalho de educar em relação a outros tipos de trabalho? O que é o trabalho considerado produtivo e o trabalho intelectual? Qual a relação entre os dois? Como definir as tarefas do educador? É fácil mensurá-las? Qual o produto do trabalho do professor?2 O fato do trabalho do professor ocorrer em torno de outro ser humano traz conseqüências específicas para suas atividades, para o seu processo criativo?
- **Disciplinas envolvidas:** Fundamentos da Educação e Gestão Escolar.
- **Metodologia:** No primeiro ano, o esforço deveria ocorrer no sentido de possibilitar o aprofundamento do que é o trabalho do professor nas creches e nas escolas. A aproximação com essa realidade poderá se dar através de pesquisas já existentes, reflexões teóricas metodológicas mais consistentes e da realização de pequenas pesquisas (levantamentos) em instituições próximas dos alunos, tais como: creches, escolas, instituições voltadas para portadores de deficiências físicas e mentais (APAES, Institutos especializados no atendimento de deficientes visuais, auditivos, entre outros), educação indígena (onde existir), educação de jovens e adultos, entre outros. O interessante seria abranger diferentes níveis e modalidades de educação para investigar e refletir sobre o trabalho do professor. Dessas “práticas” deveria ficar o problema: o que um professor precisa saber para ensinar? O que um professor de crianças de 0 a 10 anos precisa aprender para ensinar/educar?

### **Série: 2ª**

- **Número de horas: 200**
- **Eixo temático: Pluralidade Cultural, as diversidades, as desigualdades e a Educação.**
- **Objetivo:** Nesta série, pretende-se com a Prática de Formação, colocar os alunos em contato com situações - problemas no âmbito de algumas modalidades específicas educacionais, como: Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Especial, EJA, assim como as atividades extra-escolares desenvolvidas por ONG's e outras Instituições. Espera-se com esta temática, não só ampliar a

visão dos alunos quanto a natureza do trabalho do professor regente, como também perceber as especificidades do ofício de professor diante das diferentes demandas sociais e políticas, possibilitando um olhar mais enfático nos aspectos estruturais da relação entre educação e sociedade.

- **Questões norteadoras do eixo:** Como operam as desigualdades sócias na esfera da educação? Como as diferenças de classe, gênero, etnia, religião, estética, entre outras se manifestam nas creches, nas escolas e nos diferentes espaços de educação formal e informal? Como as estruturas sócias são reproduzidas e às vezes alimentadas nesse espaço? O que isso tem a ver com o professor? Qual o papel do professor diante das desigualdades de todo tipo? Quais as especificidades do trabalho do professor diante dessas desigualdades? É papel da escola socializar os conhecimentos disponíveis no sentido da compreensão e superação das desigualdades entre as classes sociais, entre os gêneros, entre as etnias, etc?

- **Disciplinas envolvidas:** Fundamentos da Educação, Gestão Escolar

- **Metodologia:** observação, reflexão e análise sobre a pluralidade cultural, diversidades e desigualdades na educação. As observações poderão ser desenvolvidas em Creches e/ou Escolas que apresentem um número significativo de alunos portadores de necessidades educacionais especiais, em instituições especializadas em diferentes necessidades especiais (APAES, INSTITUTOS e outros). Em instituições que trabalham com projetos alternativos de Educação de Jovens e Adultos, coordenados por ONG's e/ou Prefeituras, assim como para Educação Indígena, do Campo, caso existam nas proximidades do Colégio. A relação entre o saber, a socialização do saber, a escolarização de qualidade e as possibilidades de superação das desigualdades sociais deverá ser explorada do ponto de vista científico e da prática educativa social. Para tanto poderão ser realizados estudos e observações de maneira que o aluno possa ter elementos para buscar na prática das escolas as situações concretas que deverão ser, à luz dos elementos teóricos, analisadas e reelaboradas.

**Série: 3ª**

- **Número de horas: 200**

- **Eixos temáticos: a) Condicionantes da infância e da família no Brasil e os fundamentos da educação infantil.**

## **b) Artes, brinquedos, crianças e a educação nas diferentes Instituições.**

- **Objetivo:** O foco na infância e na família visa instrumentalizar o futuro professor para conseguir analisar como, ao longo da história, criou-se a fase da “infância”, como se constituiu a “família” e como tudo isso está se modificando muito rapidamente nas últimas décadas. Visa também, contribuir para a construção de uma tradição em torno da educação infantil na faixa de 0 a 6 anos, pouco estudada e focada como alvo da política educacional brasileira, negligenciada nos cursos de formação de professores em nível superior e médio até meados da década de 1990. Enfrentar essa lacuna, buscar um caminho para formação de professores que deverão atuar com essa faixa etária é uma das metas a ser perseguida.

- **Questões Norteadoras do eixo:** Quem são as crianças brasileiras? Qual a relação entre infância e classes sociais? Como é a infância nas diferentes classes sociais? Como é a infância de quem trabalha? O trabalho infantil é compatível com a educação escolar? Os tempos de ser criança mudaram? A concepção de família ainda é a mesma do século XIX e XX? Como estão organizadas as famílias no Brasil? Como está pautada a relação homem/mulher no contexto familiar? Como as mudanças nas formas de organizar a família interferem nos papéis da escola? Como se dá o desenvolvimento cognitivo? Quais são as “etapas” do desenvolvimento infantil em termos físicos e psicológicos? Como observar na prática? Quais pedagogias são adequadas para crianças de 0 a 3 anos de idade no ambiente das creches/escolas? Qual o papel da educação infantil? Qual o papel do ensino fundamental? O que significa educar crianças de 0 a 3 anos, de 4 a 6 anos e de 7 a 10 anos? Quais as especificidades de cada fase?

- **Disciplinas envolvidas:** Fundamentos da Educação, Gestão Escolar e Metodologias de Ensino.

- **Metodologia:** reflexão e análise sobre os condicionantes da infância e da família no Brasil e os fundamentos da Educação Infantil, resultando em pesquisas e observações em Instituições de Ensino de Educação Infantil e Ensino Fundamental, quanto às concepções de Infância, família e educação. Outro elemento a ser observado, analisado é a questão das Artes, Brinquedos, Jogos, sua utilização nas diferentes escolas, como: creches, pré-escolas. Proceder um inventário apontando o maior número possível de artes e brinquedos usados e indicar os seus fundamentos sociopsicológicos e suas funções no desenvolvimento das crianças. Indicamos que

seja feito uma exposição de todo o material confeccionado e/ou encontrado durante a pesquisa. Indicamos ainda como encaminhamento metodológico, a análise crítica das propostas pedagógicas das escolas, livros didáticos e suas relações com a aprendizagem pelas crianças, ou seja, a produção do conhecimento. É importante observar a construção de conceitos de cada área específica (Português, Matemática...) para a Educação Infantil e Anos Iniciais, ou seja, aspectos teóricos - metodológicos e recursos didáticos - metodológicos. Ação docente (que pode se dar de diferentes maneiras como aulas, oficinas, desenvolvimento de projetos de trabalho, etc.) nas classes da Educação Infantil, com observação crítica e acompanhamento dos professores regentes de classe. Seminários ou palestras com órgãos ou instituições responsáveis pelo atendimento da criança e da família no município (Secretaria da Ação Social, Conselho Tutelar, etc.)

#### **Série: 4ª**

- **Números de horas: 200**
- **Eixo temático: Práticas pedagógicas**
- **Objetivo:** A ação docente deve garantir que os alunos contextualizem os conteúdos desenvolvidos nas aulas, através das disciplinas, com a prática social, e também vivenciem as práticas pedagógicas nas escolas de 1ª a 4ª série dos anos iniciais. É importante também que se garanta ao futuro professor, através da Prática de Formação, a oportunidade de desenvolver de fato a práxis pedagógica e educativa, a partir das teorias estudadas durante o Curso.
- **Questões norteadoras do eixo:** Nessa etapa os alunos deverão responder a questões relacionadas ao manejo de turma, a utilização de recursos didáticos, aos conteúdos científicos a serem desenvolvidos com os alunos em cada etapa, às metodologias adequadas a cada área do conhecimento e ao acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno. a ação docente deve garantir que os alunos contextualizem os conteúdos desenvolvidos nas aulas, através das disciplinas, com a prática social, e também vivenciem as práticas pedagógicas nas escolas de 1ª a 4ª série dos anos iniciais. É importante também que se garanta ao futuro professor, através da Prática de Formação, a oportunidade de desenvolver de fato a práxis pedagógica e educativa, a partir das teorias estudadas durante o Curso.
- **Disciplinas envolvidas:** Fundamentos da Educação, Gestão Escolar e



## Metodologias de Ensino

• **Metodologia:** Ação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, através de práticas pedagógicas, é onde os futuros professores poderão contextualizar os conteúdos desenvolvidos nas aulas e disciplinas que fundamentam o Curso, isto é, a ação docente deve garantir que os alunos vivifiquem os conteúdos aprendidos no curso, através das práticas pedagógicas. Os alunos deverão nessa fase ter mais autonomia intelectual e didática na condução das tarefas educativas. Dessa forma a Prática de Formação deverá possibilitar ao aluno, além da ação docente, a elaboração de materiais didáticos, a seleção adequada dos mesmos, o desenvolvimento de metodologias adequadas para um bom desempenho. Análise crítica de propostas pedagógicas, dos livros e material didáticos e a sua relação com o processo ensino - aprendizagem. É importante observar a construção de conceitos de cada área e disciplinas nos seus aspectos teóricos - metodológicos.

\* Com a colaboração da prof<sup>a</sup> Ileizi L Fiorelli Silva - UEL

## **11. ACOMPANHAMENTO DA PRÁTICA DE FORMAÇÃO - UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA.**

É importante ressaltar a necessidade de que a Prática de Formação seja realizada a partir de um projeto onde haja a integração de todos os professores. Neste sentido, ela deve funcionar como uma “via de mão dupla”, onde os alunos, professores do Curso e professores cooperantes da Prática de formação (regentes de classe) possam estar se beneficiando nessa relação e, sobretudo que os futuros professores, em busca de uma formação comprometida com um projeto político, social e pedagógico de qualidade e também pela democratização da escola pública, viabilize no contexto desta formação, uma reflexão também para os professores cooperantes da Prática de Formação..

Desta forma, para o acompanhamento da Prática de Formação, deverá o Curso contar com o Coordenador que tem como principais funções, a de organizar e acompanhar todos os momentos do desenvolvimento da Prática de Formação. Elaborar em conjunto com os professores, o Plano de Formação, bem como os instrumentos necessários para o acompanhamento e avaliação do mesmo. Orientar

os alunos quanto a importância da articulação conteúdos apreendidos e prática pedagógica. Manter contato permanente com o professor da Prática de Formação e o professor cooperante do local cedente, assim como o Coordenador do Curso, professores e Equipe técnico-pedagógica, provendo-os de todas as informações quanto aos procedimentos desenvolvidos na prática de formação.

Os professores deverão reunir-se periodicamente para organizar os encaminhamentos dessas atividades; discutir os resultados do desenvolvimento de todas estas atividades, realizando a avaliação no sentido de aprofundar os níveis de problematização e redefinir os eixos de trabalho além de indicar leituras prévias e obrigatórias para subsidiar e preparar os alunos para o contato com as Instituições.

## **12 AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DE FORMAÇÃO - DOS LIMITES AS POSSIBILIDADES**

A avaliação da Prática de Formação deve ser processual e diagnóstica, ou seja, desenvolver-se de forma diferente da avaliação atrelada à classificação e hierarquização. Desta forma ela assume caráter integrador, no sentido de estar presente em todo o processo da prática. Neste sentido, a avaliação é um ato pedagógico que ocorre no interior da escola, a qual por sua vez, está inserida num determinado contexto social. Isto significa dizer que, para assumirmos uma avaliação na escola noutra concepção, é preciso termos compreensão dessa instituição no contexto das relações sociais.

Com base nesses pressupostos é significativo dizer que a avaliação da Prática de Formação, deve considerar alguns critérios no momento da avaliação da prática docente:

- Analisar os problemas e conflitos enfrentados pelos alunos docentes no momento da prática;
- Verificar a existência de momentos de reprodução e/ou construção do conhecimento no âmbito da prática docente, e também da avaliação da aprendizagem pelos alunos;

- Nos momentos de reunião dos professores as reflexões deverão buscar encaminhamentos necessários para a consecução dos objetivos e reorientação da proposta, buscando analisar o desempenho do aluno no que se refere à:

- Mudança de postura;
- Capacidade de análise;
- Propostas criativas de inovação;
- Empenho constante nas atividades desenvolvidas;
- Opção profissional consciente.

Portanto, para finalizar, indicamos que a avaliação deve ser encarada pelo professor da Prática de Formação, como um processo investigativo, pois é desta forma que possibilita ao professor analisar os progressos ou os aspectos que necessitam de orientação para continuar o processo de construção. Assim o professor estará exercendo sua função de orientador, de mediador entre o(a)s futuros professor(a)s, e os conhecimentos sistematizados, buscando e testando maneiras de facilitar o trabalho deste professor.

### **13. LEGISLAÇÃO QUE NORMATIZA A PRÁTICA DE FORMAÇÃO**

- LDB 9394/96, artigo 82, parágrafo único
- Parecer 35/03 do CNE/CEB, que trata das “Normas para a organização e realização de Estágio de alunos do Ensino Médio e da Educação Profissional”
- Deliberação 010/99, artigo 10, alínea “b”, do inciso II e parágrafo único
- Resolução nº 01/04 do CNE/CEB que “estabelece as Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e EJA”.
- Parecer 01/99 CNE/CEB
- Resolução 02/99 CNE/CEB

### **14 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AGUIAR, M. A. Institutos superiores de educação na nova LDB. In: BRZEZINSKI, I.

(org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997. p. 159-172.

ALMEIDA, J. S. de. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, n. 93, 1995.

ALVES, N. (org.). **Formação de professores**: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1996.

ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 2, de 19 de Abril de 1999**. Institui diretrizes curriculares para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 970/99/Curso normal superior e da habilitação para magistério em educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental nos cursos de pedagogia**, aprovado em 09/11/1999.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1: dispõe sobre os institutos superiores de educação**. 30/09/1999.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2: dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes, 26 de junho de 1997. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 jul. 1997.

BRZEZINSKI, I. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997. p. 141-158.

CANDAU, V. M. **O bom professor e a sua prática**. Campinas: Papirus, 1995

CODO, W. (coord.). **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes; Brasília: Confederação dos Trabalhadores em Educação. Universidade de Brasília, 1999.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

DAVIS, C.; SPÓSITO, Y. **Papel e função do erro na avaliação escolar**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, nº 74 – 75, agosto

FAZENDA, I. **Um desafio para a didática**: experiências, vivências, pesquisas. São Paulo: Loyola, 1991.

FREITAS, H. C. L de. **O trabalho como princípio articulado na prática de ensino**

**e nos estágios.** Campinas: Papirus, 1996.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez, 1984.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise no trabalho:** perspectivas de final de século. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1998

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILLI, P.; SILVA, T. da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação. Visões críticas.** Petrópolis: Vozes, 1995.

FRIGOTTO, G. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILLI, P.; SILVA, T. da. **Escola S. A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília: CNTE, 1996.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas expectativas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

FREITAS, H. B. I. **Formação de professores:** um desafio. Goiânia: UCG, 1996

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica:** as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1986.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo humano.** Lisboa: Livros Horizonte, 1986.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítica-social dos conteúdos. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

LUKÁCS, G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem.** Temas de Ciências Humanas, São Paulo, n. 4, 1987.

LUKÁCS, G. **Historia y consciência de classe.** Madrid: Edições Grijalbo, 1975.

LURIA, A. R. **Curso de pedagogia geral.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. 4.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna.** São Paulo: Cortez, 1996.

MARX, K. **Manuscritos econômicos – 1884**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Grijalbo, 1977.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista - 1848**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

NOGUEIRA, M. A. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez, 1990.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta para o estágio supervisionado**. Curitiba, 1989.

PICONEZ, S. C. B. (org.) **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papyrus, 1994.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994

PIMENTA, S. G. (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997.

RAMOS, M. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). **Ensino médio integrado: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 1980.

\_\_\_\_\_. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. J. (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: SILVA JÚNIOR, C. A.; BICUDO, M. A. V. **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: UNESP, 1996.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica e a prática escolar. In: GASPARIN, J. L. **Didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, I. L. F. **Reforma ou contra-reforma no sistema de ensino do estado do Paraná? Uma análise da meta da igualdade social nas políticas educacionais dos anos 90.** São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1998. Dissertação (Mestrado).

SILVA, I. L. F.; HIDALGO, A. M. (org.). **Educação e estado:** as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina: UEL, 2001.

SILVA, T. T. da (org.). **Trabalho, educação e prática social:** por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968. VYGOTSKY,

L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984. WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 1981.

## **AVALIAÇÃO ESCOLAR GERAL DO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTE**

Pensar a avaliação na proposta do Curso de Formação de Docentes – Normal, em nível médio, cuja organização curricular toma como princípios, o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia, é um desafio. Ao mesmo tempo apresenta-se como uma possibilidade de mudança dos processos avaliativos norteados por teorias pedagógicas não críticas. É um desafio porque exige fundamentalmente a compreensão teórica dos princípios curriculares que embasam a proposta do curso, e, sobretudo, uma outra prática pedagógica. Prática aqui entendida, não como ação cotidiana, mecânica e repetitiva, porém como práxis.

Por outro lado, ter o trabalho como princípio educativo e como princípio pedagógico na Proposta de Organização Curricular do Curso de Formação de Docentes – Normal, em nível médio, significa assumir que o trabalho, tanto na sua forma ontológica, quanto histórica, é produção humana e elemento de mediação da relação homem - homem e homem - natureza. Ale disto, é o princípio do trabalho e da tecnologia, entendida como construção histórico - social, integrados ao da ciência e da cultura, que nesta proposta, contextualiza as ações metodológicas que perpassam a prática do professor, em relação ao desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem e, portanto do processo de avaliação da aprendizagem dos alunos.

Nesta perspectiva, é importante assinalar que a avaliação da aprendizagem se reveste de um outro sentido, quando integrada aos pressuposto da proposta pedagógica que considera o aluno como sujeito histórico, capaz de estabelecer relações entre o conhecimento apreendido e o mundo do trabalho, a qual se distancia de uma avaliação concebida numa matriz teórica tradicional e positivista.

A partir deste conjunto de idéias, o pano de fundo para rearticularmos as ações de caráter teórico - metodológicos válidas para a avaliação escolar, é o de nos questionarmos: Que avaliação pratica a escola? Que concepções norteiam esta prática? Que avaliação deve nortear as ações da escola numa perspectiva histórico-social e dialética?

Para tanto, há que se situar inicialmente a sociedade na qual está inserida a



escola, para que possamos compreender e contextualizar melhor as suas práticas avaliativas e, assim, estabelecer relações com estas mesmas práticas. É fato que vivemos numa sociedade capitalista e, por assim ser, a escola não é alheia a ela, haja vista que, as suas práticas pedagógicas e o processo de avaliação da aprendizagem, se expressam pelas determinações de adaptação à estrutura organizativa desta sociedade, considerando que “capitalista é aquela sociedade cujo objetivo fundamental é produzir para acumular, concentrar e centralizar capital. Não são, portanto, as necessidades humanas, individuais ou coletivas, a prioridade e nem as pessoas.” (FRIGOTTO, 1996 )

Portanto, as ações que se revestem deste caráter se explicitam quando o professor considera o aluno como “indivíduo” que pode e deve, com o seu próprio esforço, buscar as suas alternativas de aprendizagem, de vida, de empregabilidade, visando sempre o mercado de trabalho.

No âmbito desta compreensão as ações pedagógicas orientadas por esta concepção de mundo e de homem, e a prática da avaliação escolar, se configuram numa dimensão marcadamente autoritária, de controle, tal como exige esta sociedade. A avaliação vista neste enfoque passa a ser um instrumento disciplinador, classificatório e discriminatório.

No entanto, se nos remetermos a perspectiva de ensino e avaliação escolar já aqui assinalada anteriormente, ou seja, àquela que considera o aluno, não como um indivíduo, mas como “sujeito histórico”, capaz de estabelecer relações entre os modos como o homem produz a sua existência e o mundo do trabalho através do conhecimento, certamente a prática do professor será outra diversa e distante de ser utilizada como instrumento disciplinador, classificatório, discriminatório e excludente.

Assumir esta postura diferenciada confere outro sentido ao processo de avaliação escolar, com seus profissionais assumindo um posicionamento pedagógico diferente, o qual orienta as suas ações a partir de uma perspectiva crítica de educação, e assim desvelando para o aluno a sua condição de sujeito histórico, capaz de atuar a favor da transformação da sociedade capitalista, podendo –se afirmar que, “a escola que persegue uma pedagogia com base nesses princípios não é somente uma escola ativa, é também viva e criadora. A escola viva e criadora não pretende desenvolver competências como mecanismos de adaptação à realidade dada”... (RAMOS, 2004)

Neste sentido, a escola deve ser propositiva, em relação a concepção assumida em se Projeto Político Pedagógico, incentivando nos alunos a capacidade de pensar criticamente a realidade e a partir dela, construir explicações possíveis, estabelecer relações que lhes dê a condição de atuar política e produtivamente de modo a transformar a realidade.

Pode-se concluir reafirmando que, caminhar nesta perspectiva, significa abandonar ações e práticas avaliativas revestidas de caráter autoritário e discriminatório ainda presentes no cotidiano da escola, para assumir uma avaliação formativa, inclusiva, isto é, que não legitime o autoritarismo e, integrada às práticas pedagógicas, priorize a especificidade dos processos formativos dos alunos.

## **1. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- AGUIAR, M. A. Institutos superiores de Educação na nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997 p. 159-172
- ALMEIDA, J. S. de. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 93, 1995.
- ALVES, N. (org. ) **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez Editora, 1996
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995
- BRASIL. MEC. CEB. **Resolução CEB n.º 2, de 19 de Abril de 1999. Institui diretrizes Curriculares para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal**.
- BRASIL. MEC. CNE. **Parecer n.º 115/99. Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. 10/08/ 1999**.
- BRASIL. MEC. CNE. **Parecer n.º CES 970/99, Curso Normal superior e da Habilitação para Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia, aprovado em 09/11/1999**.
- BRASIL. MEC. CNE. **Resolução n.º 1, Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. 30/09/1999**.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 2, dispões sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes, 26 de junho de 1997. DOU, 15/07/1997.**

BRZEZINSKI, I. A formação e a Carreira de Profissionais da Educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo: Cortez, 1997.

CANAU, V. M. **O bom professor e sua prática.** Campinas: Papyrus, 1995.

CODO, W.(coord.). **Educação: carinho e trabalho.** Petrópolis: Vozes, 1999.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

DAVIS, C.; ESPÓSITO, Y. L. Papel e função do erro na avaliação escolar. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 74, p. 71-75, 1990.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre. N. 4, p. 41-60, 1991.

FAZENDA, I. **Um desafio para a didática: experiências, vivências, pesquisas.** São Paulo: Loyola, 1991.

FERNANDES, F. **A transição prolongada.** São Paulo: Cortez, 1990.

FREITAS, H. C. L. de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios.** Campinas: Papyrus, 1996.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez, 1984.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. IN: GENTILLI, P.; SILVA, T. da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** Visões Críticas. Petrópolis: Vozes, 1996.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise no trabalho: perspectivas de final de século.** Petrópolis:Vozes, 1998.

GARCIA. C. M. A formação de professores: novas expectativas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica**

da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HOFFMAN, J. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. **Educação e Realidade**, 1993.

FREITAS, H. B. **Formação de professores**: um desafio. Goiânia: UCG, 1996.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1986.

KUENZER, A. Z. A escola desnuda: reflexões sobre a possibilidade de construir o ensino médio para os que vivem do trabalho. In: ZIBAS, D. M.. L.; AGUIAR, M. A. de S.; BUENO, M. S. S. (org.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo humano**. Lisboa: Livros Horizonte, 1986.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítica-social dos conteúdos. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

LUKÁCS, G. **Historia y conciencia de clase**. Espanha: Edições Grijalbo, 1975

LUCKESI, C. C. **Avaliação educacional**: para além do autoritarismo. São Paulo: Cortez, 1986.

LUDKE, M.; MEDIANO, Z. (coord.). **A avaliação na escola de 1º grau**: uma análise sociológica. Campinas: Papirus, 1992.

LURIA, A. R. **Curso de pedagogia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez,

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

- MEDIANO, Z. **Avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau. Educação e seleção.** Campinas: Papirus, 2002.
- NOGUEIRA, M. A. **Educação, saber, produção em Marx e Engels.** São Paulo: Cortez Editora, 1990.
- NUNES, M. do R. C; TROJAN, R. M.; TAVARES, T. M. **Análise da implantação da proposta curricular do curso de magistério da secretaria de estado da educação do Paraná, no período de 1990 a 1994:** Relatório de Pesquisa realizada nos anos de 1993 a 1995. Curitiba: UFPR; Setor de Educação; Departamento de Planejamento e Administração Escolar, 1995
- PICONEZ, S. C. B. (org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** Campinas: Papirus, 1994.
- PIMENTA, S. G. (org.). **Didática e formação de professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores:** unidade, teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.
- SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica e a prática escolar. IN: SAVIANI, D. **Do senso comum a consciência filosófica.** São Paulo: Cortez, 1980.
- SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre universidade.** São Paulo: Cortez, 1987.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 26. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia.** Rio de Janeiro: Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.
- SILVA, I. L. F. **A educação pública como política.** 1996, Monografia (Especialização em Sociologia da Educação), Departamento de Ciências Sociais, Universidade Estadual de Londrina.
- SILVA, I. L. F. **Reforma ou contra-reforma no sistema de ensino do estado do Paraná?** Uma análise da meta da igualdade social nas políticas educacionais dos anos 90. 1998, Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da USP.
- SILVA, I. L. F.; HIDALGO, A M.(orgs). **Educação e estado:** as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina: Editora da UEL, 2001.
- SILVA, L. H. da S. (org.). Análise do documento "Parâmetros Curriculares Nacionais". In: **Reestruturação Curricular.** Porto Alegre: Sulina, 1996.

SILVA, T. T. da (org.) **Trabalho, educação e prática social**: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: **II Seminário Internacional**: Novas Políticas Educacionais: Críticas e Perspectivas. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da PUC - SP, pp. 173-192, 1998.

VACONCELOS, C. dos J. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1995.

VAZQUEZ, S. **Filosofia da práxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. VIEIRA, S. L. **Estado e política de formação de magistério**. Texto apresentado no GT de Estado e Política Educacional na 20.<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 24 à 28 de Setembro de 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: m. Fontes, 1981.