

Currículo Básico

Para a Escola Pública Municipal

Educação Infantil e
Ensino Fundamental
(Anos Iniciais)

3ª EDIÇÃO
2015



ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ - AMOP

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL
EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS



Cascavel - 2015

DIRETORIA EXECUTIVA DA AMOP

Gestão 2014/2015

Presidente: Marcel Henrique Micheletto - Prefeito Municipal de *Assis Chateaubriand*

1º Vice Presidente: Rineu Menoncin - Prefeito Municipal de *Matelândia*

2º Vice Presidente: Anderson Bento Maria - Prefeito Municipal de *Maripá*

Conselho Fiscal: Donizete Lemos - Prefeito Municipal de *Iracema do Oeste*; Jucenir Leandro Stentzler - Prefeito Municipal de *Palotina*; Cleci Maria Rambo Loffi - Prefeita Municipal de *Mercedes*

Suplentes do Conselho Fiscal: Luiz Carlos Ferri - Prefeito Municipal de *Serranópolis do Iguaçu*; Marcio Juliano Marcolino - Prefeito Municipal de *Brasilândia do Sul*; Ricardo Endrigo - Prefeito Municipal de *Medianeira*

Responsável pelo Departamento de Educação: Jucerlei Sotoriva - Prefeito Municipal de *Santa Helena*

Secretário Executivo da AMOP: Vinicius Almeida dos Santos

Assessora Pedagógica do Departamento de Educação: Emma Gnoatto

Coordenadores na avaliação e reorganização do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná

Adriana Hister Giovanella - Educação Física; Alice Rosália Catellan, Claudete Aparecida Simioni e Margarete Aparecida Nath Braga - Língua Portuguesa; Amilton Benedito Peletti – História; Heliane Mariza Gryzbowski Ripplinger – Matemática; Jocemar do Nascimento - Informática Educacional; Joenara Beatris Cechet e Sandra Aparecida Elger Gonçalves – Arte; Kleiton Linhares - Ensino Religioso; Maria Dilone Pizzato – Geografia; Maria Olívia da Cruz Macalós - Educação Infantil; Maria Valdeny Gomes Ferreira - Educação Inclusiva; Sandra Moraes Giannotti – Ciências.

Aparecida Favoreto, Marcia Aparecida Baldini, Carmen Teresinha Baumgärtner, Lucyelle C. Pasqualotto e Emma Gnoatto - Contextualização Histórica da Região , Contextualização Histórica da Organização Curricular, Pressupostos Filosóficos, Psicológicos ,Pedagógicos e Legais.

A 849 Associação dos Municípios do Oeste do Paraná - AMOP. Departamento de Educação.

Currículo básico para a escola pública municipal: Educação infantil e ensino fundamental - anos iniciais. - Cascavel: AMOP, 2014

293p

Inclui referências bibliográficas
Vários colaboradores

1. Currículo básico - Escola pública municipal. 2. Ensino fundamental - Anos iniciais - Currículos. 3. Educação infantil - Currículos. I. Título.

ISBN: 978.85.99994.51-1

CDD 372.19

Bibliotecária - Hebe Negrão de Jimenez - CRB 101/9

ORGANIZAÇÃO:

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Rua Pernambuco, 1936 - Centro - Cep 85.810-021 - Cascavel - Paraná

Fone/fax: (45) 3326.8544 – site: www.amop.org.br

e-mail: educacaoamop@hotmail.com

Revisão: Douglas Corrêa da Rosa

Impressão: Gráfica Assoeste e Editora Ltda.

Municípios que compõem a Associação dos Municípios da Região Oeste do Paraná.

Prefeitos e Secretários (as) Municipais de Educação - 2015

Prefeitos (as) municipais: Joacir Antonio Lazzaretti – *Anahy*; Marcel Henrique Micheletto - *Assis Chateaubriand*; Wolnei Antonio Savaris - *Boa Vista da Aparecida*; Joseney Vicente – *Braganey*; Marcio Juliano Marcolino - *Brasilândia do Sul*; Valdir Andrade da Silva – *Cafelândia*; Gilmar Luiz Bernardi - *Campo Bonito*; Ivar Barea - *Capitão Leônidas Marques*; Edgar Bueno – *Cascavel*; Noemi Shimidt de Moura – *Catanduvas*; Jaime Basso - *Céu Azul*; Ivanor Damião Bernardi – *Corbélia*; Renato Antonio Pereira - *Diamante do Oeste*; Darci Tirelli - *Diamante do Sul*; Jones Neuri Heiden - *Entre Rios do Oeste*; Jose Roberto Cocco - *Formosa do Oeste*; Reni Clovis de Souza Pereira - *Foz do Iguaçu*; Fabian Persi Vendrusculo – *Guaíra*; Juraci Ronaldo Cazella – *Guaraniaçu*; Antonio Borges Rabel – *Ibema*; Flavio Aparecido Brandão – *Iguatu*; Donizete Lemos - *Iracema do Oeste*; Miguel Bayerle – *Itaipulândia*; Osvaldo de Souza – *Jesuítas*; Silvio de Souza – *Lindoeste*; Moacir Luiz Froehlich - *Marechal Cândido Rondon*; Anderson Bento Maria – *Maripá*; Rineu Menoncin – *Matelândia*; Ricardo Endrigo – *Medianeira*; Cleci Maria Rambo Loffi – *Mercedes*; Adilto Luis Ferrari - *Missal*; José Aparecido de Paula Souza - *Nova Aurora*; Rodrigo Fernandes da Silva - *Nova Santa Rosa*; Aldacir Domingos Pavan - *Ouro Verde do Oeste*; Jucenir Leandro Stentzler – *Palotina*; Arnildo Rieger - *Pato Bragado*; Paulo Cesar Feyh - *Quatro Pontes*; Ubaldo de Barros – *Ramilândia*; Jucerlei Sotoriva - *Santa Helena*; Adalgizo Candido de Souza - *Santa Lúcia*; Amarildo Rigolin - *Santa Tereza do Oeste*; Claudio Dirceu Eberhard - *Santa Terezinha de Itaipu*; Nelton Brum - *São José das Palmeiras*; Claudiomiro da Costa Dutra - *São Miguel do Iguaçu*; Natal Nunes Maciel - *São Pedro do Iguaçu*; Luiz Carlos Ferri - *Serranópolis do Iguaçu*; Ivan Reis da Silva - *Terra Roxa*; Luis Adalberto Beto Lunitti Pagnussatt – *Toledo*; Gerso Francisco Gusso - *Três Barras do Paraná*; Jose Carlos Mariussi – *Tupãssi*; Haroldo Fernandes Duarte – *Ubiratã*; Eldon Anschau - *Vera Cruz do Oeste*.

Secretários(as) municipais de Educação: Marlene Cecilia Fachi Tomazi – **Anahy**; Marineide Azevedo Dioto - **Assis Chateaubriand**; Nilson Rene Vicente - **Boa Vista da Aparecida**; Marcia Salete Zanin – **Braganey**; Marcia Baleeiro dos Santos Moretti - **Brasilândia do Sul**; Terezinha de Carvalho Leal Barbosa – **Cafelândia**; Fernanda Kotrich de Lima - **Campo Bonito**; Janice Bazaretti Bortolini - **Capitão Leônidas Marques**; Valdecir Antonio Nath – **Cascavel**; Terezinha Aparecida Oliveira – **Catanduvas**; Roseli Rosso Stadler - **Céu Azul**; Marilu Giongo Pfeffer – **Corbélia**; Gerlei Salete da Silva - **Diamante do Oeste**; Maria Salete Andrade - **Diamante do Sul**; Marilei Balensiefer Lerner - **Entre Rios do Oeste**; Marcia Aparecida Dias dos Santos - **Formosa do Oeste**; Lisiane Veeck Sosa - **Foz do Iguaçu**; Idivaldo Capatti – **Guaíra**; Edir Fátima Queiroz Sandri – **Guaraniaçu**; Inês Taborda de Oliveira – **Ibema**; Rosa Maria de Jesus – **Iguatu**; Roberto da Costa Pereira - **Iracema do Oeste**; Vilso Nei Serena – **Itaipulândia**; Luciane Schiavon Pinheiro – **Jesuítas**; Adriana Aparecida Facioni – **Lindoeste**; Marta Salete Bendo - **Marechal Cândido Rondon**; Janaina Muller – **Maripá**; Neiva Romani Bosio – **Matelândia**; Clair Terezinha Rugeri – **Medianeira**; Cleide Bruch Groff – **Mercedes**; Ivanda Maria Winter Heck – **Missal**; Alesandra Cristina Dervanoski Berta - **Nova Aurora**; Vera Lucia Lorenzatto - **Nova Santa Rosa**; Marlene Inez Zorzo - **Ouro Verde do Oeste**; Judith Maria Burin Sendko – **Palotina**; Nadir Thomas - **Pato Bragado**; Ruth dos Reis Juwer - **Quatro Pontes**; Márcia Zampieri Gonçalves – **Ramilândia**; Roseli de Fátima Matos Martinelli - **Santa Helena**; Maria Cirlei Barroso Vitorino - **Santa Lúcia**; Ana Paula Waschmann - **Santa Tereza do Oeste**; Léia Colle Rebelatto - **Santa Terezinha de Itaipu**; Reginéia da Silva - **São José das Palmeiras**; Marli Frasson Possamai - **São Miguel do Iguaçu**; Marisa Wehrmann Zorzi - **São Pedro do Iguaçu**; Maria Madalena Bertolini - **Serranópolis do Iguaçu**; Dilma Merencio Silvino - **Terra Roxa**; Tania Elisete de Grandi – **Toledo**; Rosane Reina Militz - **Três Barras do Paraná**; Sônia Borrasca Rodrigues Pereira – **Tupãssi**; Maria Inês Bento – **Ubiratã**; Edena Carla Dorne Cavalli - **Vera Cruz do Oeste**.

INDICE

| | |
|--|-----|
| Apresentação | 09 |
| Contextualização Histórica da Região..... | 11 |
| Contextualização Histórica da Organização Curricular | 12 |
| Pressupostos Filosóficos, Psicológicos, Pedagógicos e Legais | 14 |
| Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva..... | 33 |
| Educação Infantil | 55 |
| Língua Portuguesa e Alfabetização..... | 93 |
| História | 131 |
| Geografia | 153 |
| Ciências da Natureza | 177 |
| Arte..... | 193 |
| Educação Física..... | 223 |
| Informática Educacional | 239 |
| Matemática | 253 |
| Ensino Religioso..... | 277 |

APRESENTAÇÃO

A consolidação e o fortalecimento da Escola Pública de qualidade social têm sido uma constante preocupação dos educadores e gestores da região Oeste do Paraná, desde a década de 1970 até os dias de hoje, merecendo destaque as duas últimas décadas, em que se intensificou o debate sobre a concepção pedagógica, metodologias de ensino, o que resultou na organização de cursos de formação de educadores e na discussão e sistematização do Currículo Básico para as escolas municipais da região Oeste do Paraná, em 2006/2007, assim como na sua avaliação, revisão, reorganização e reapresentação desta terceira versão.

A discussão e a produção de um Currículo para as escolas municipais do Oeste do Paraná surgiram das necessidades criadas pelo processo de desenvolvimento histórico-social da região, que trouxe desafios para a educação, os quais deveriam ser enfrentados de forma coletiva, uma característica da história de formação continuada para educadores da região.

Nesse caso, o debate não poderia ficar restrito a questões técnicas do ensino ou questões referentes à sala de aula. Pensar no currículo exigia, antes de tudo, pensar os pressupostos teóricos e filosóficos. Isso implicava em definir concepção de homem, de sociedade e de educação. Questões estas que nos levou a fazer outros estudos, como sobre método e metodologia do ensino e da aprendizagem, concepção de conhecimento, de conteúdo escolar, de avaliação entre outros. Também foi necessário estudar a legislação brasileira sobre a educação. Pode-se dizer que foram realizados muitos encontros e cada um desses momentos significou processos de crescimento, resultando em avanços significativos, nos levando a definir qual seria a concepção teórico-metodológica que nortearia este Currículo.

Diante dessa grande tarefa, foi organizado um cronograma de trabalho, coordenado por um grupo de educadores (chamado de grupo base) que, em 2005, mobilizou todas as redes municipais da região Oeste do Paraná. Neste trabalho, o conjunto de educadores representantes de cada município decidiu que os pressupostos teóricos orientadores do Currículo seriam baseados nos teóricos da educação que partiam da perspectiva de uma educação voltada para o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos. Nesse intento, foram lidos diversos teóricos da corrente materialista histórica e dialética e da pedagogia Histórico social. Foram convidados palestrantes e foram ouvidas e incorporadas as contribuições dos educadores de cada rede e de cada escola, os quais traziam os resultados de suas leituras e compreensões do que faziam nas escolas. Esse trabalho resultou na publicação do Currículo Básico em 2006/2007.

Com o currículo publicado, cursos de formação continuada para educadores foram realizados, de modo que possibilitassem aproximar o educador das redes municipais da teoria implícita no Currículo Básico. Tal opção, na realidade, tinha como objetivo fazer com que o Currículo não se limitasse a um discurso de alguns, mas uma proposta que pudesse ser efetivada.

Entretanto, pressupondo que o currículo precisa ser constantemente avaliado, principalmente por todos os que de fato assumiram o compromisso de efetivá-lo, e compreendendo que a educação escolar é sensível às mudanças na sociedade, em 2006/2007, momento da publicação da primeira versão, previmos que a cada 3/4 anos, novo debate sobre ele deveria ser feito.

Sendo assim, em 2009 foi feita a primeira avaliação e reorganização. Em 2014, a equipe pedagógica da AMOP, contando com a colaboração do Núcleo de Estudos Interdisciplinar - NEI - da UNIOESTE chama os coordenadores/educadores dos municípios associados e reinicia um trabalho de análise do Currículo em vigor, levando em consideração os resultados atingidos na sala de aula e os índices do IDEB. Novamente, opta-se pela manutenção de uma educação voltada para o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos. Assim, reiniciaram os estudos, debates e sistematização dos fundamentos filosóficos, psicológicos e metodológicos do Currículo, bem como a fundamentação, organização do conteúdo e concepção de avaliação de cada área do conhecimento. Para este trabalho, novamente, inúmeras reuniões foram realizadas, nas quais, com base em leituras prévias dos textos de apoio, promoveu-se um intenso debate coletivo, em que se ouviram educadores convidados, relatos de experiências e as compreensões de cada um dos

presentes. Essa etapa culminou com um seminário, no qual todos os coordenadores e seus colaboradores expuseram sobre as principais complementações/alterações de cada disciplina.

Diante da complexidade da discussão, a exemplo do anterior, concebemos a estrutura por disciplinas como forma de melhor explicitar cada uma delas. Porém, isso não implica pensar cada área de forma estanque. Ao contrário, compreendemos que o conhecimento não se desvincula da totalidade e nem deverá ser trabalhado por momentos disciplinares. A realidade é única e indivisível. Tanto na primeira edição e primeira revisão do Currículo, como nesta, ainda não é/foi possível romper com a disciplinarização, pois há limites postos/existentes, os quais ainda não puderam ser superados. Esta terceira versão parte do texto anteriormente produzido, sendo assim, apenas foram incorporados novos aspectos resultantes de discussões e de experiências, e reorganizando-os de acordo com a obrigatoriedade do Ensino de 09 anos.

Terminada essa primeira etapa, o documento foi encaminhado para todas as secretarias municipais de educação para ser também analisado e receber proposições para, em outubro de 2014, os representantes dos municípios, por meio de grupos em cada disciplina, se debruçarem sobre sua área e verificarem quais eram as alterações vindas dos respectivos municípios. Esse foi um momento de profícuo debate, em que foram acatadas sugestões que eram consenso do conjunto dos participantes, para, então, concluir-se a versão para edição.

Sobre a forma de apresentação dos conteúdos no documento, destacamos que ela busca atender às necessidades de nossos educadores e, para melhor visualização do que, em cada ano, deve ser introduzido, trabalhado e aprofundado/consolidado. Apenas na disciplina de Arte é que há mudança na forma de focar os conteúdos, como pode ser visto nela própria.

Este documento foi produzido coletivamente e carrega uma intencionalidade, que pode ser traduzida no interesse de mudança quantitativo-qualitativa, tanto no ato de ensinar, como naquele que aprende. Intencionamos que todos possam ser mais conhecedores da ciência, participativos do desenvolvimento social e conscientes das marcas que se recebe e se faz na história. Entretanto, tais intenções não se realizam se não houver envolvimento de toda a comunidade escolar e forem criadas as condições materiais para tal. Mesmo que estejamos envolvidos por inúmeros limites, não podemos esperar. A educação necessita de um plano de ação que unifica todos os educadores.

Nesse sentido, se faz necessário implementar uma política de educação municipal, de modo que sejam criadas as condições para que este currículo torne-se uma realidade nas escolas do Oeste do Paraná. Para isso, de imediato, necessita-se prever no plano de trabalho do educador a hora atividade conforme prevista na legislação, a formação continuada e salas de aula equipadas, até porque um currículo por si só não se efetiva se não houver compreensão da totalidade do mesmo. Como diz Silva (2005, p. 150), “o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”.

Emma Gnoatto
Assessora Pedagógica
Departamento de Educação/AMOP

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA REGIÃO

A sistematização dos pressupostos curriculares para as escolas municipais da região Oeste do Paraná, sem dúvida alguma, representou um marco importante na História da região, que consideramos se repetir com a avaliação, reformulação e apresentação desta terceira versão. Representam o acúmulo das experiências e das lutas educacionais, travadas no Oeste do Paraná, que se iniciaram com a chegada dos primeiros imigrantes, passaram pela construção da primeira escola e atingiram um estágio mais elaborado com a organização da Universidade e com a consequente difusão do Ensino Superior. Nesse processo, três instituições assumiram um papel de destaque: a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE –, a Associação Educacional do Oeste do Paraná – ASSOESTE e o Departamento de Educação da AMOP, que, após a extinção da ASSOESTE em 2001, passa, a partir de 2003, a contribuir na organização de cursos de formação continuada para educadores das redes municipais e no processo de produção e avaliação deste Currículo.

A Região Oeste do Paraná tem sua história marcada pela expansão territorial capitalista. Foi a última região do Paraná a ser colonizada. Anteriormente, na região, predominavam os povos nativos, principalmente da tribo dos Guaranis Mbyá, Guaranis Nhendevá, Kaingangues e Xoklengs. A partir de 1930, a região foi (re)ocupada por populações provenientes do Rio Grande do Sul e do Oeste de Santa Catarina e, a partir da década de 1940, pelos migrantes de outros estados da União. O processo de (re)ocupação foi efetivado em 1960, devendo evidenciar a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu, que se iniciou em 1974, e a aceleração da atividade agroindustrial especializada, resultando na valorização do agronegócio e em uma organização social calcada no modelo capitalista.

Na região Oeste do Paraná, o processo de reocupação foi marcado por conflitos pela posse da terra. Nesse contexto, o poder político, o espaço público e as instituições refletem a mentalidade conservadora do modelo hegemônico, resistente e avesso a mudanças. Diante desse jogo de forças, a educação tem se constituído em importante fator de mobilização e de luta na construção das primeiras escolas, na ampliação das condições e dos níveis de escolaridade dos educandos. Esse movimento foi gerado pelo desenvolvimento da vida urbana e pela vinda dos migrantes. Nesse processo, na década de 1970, lutou-se pela criação do ensino de nível superior. Diante do descaso dos governos estadual e federal, grande parte da população uniu-se visando à implantação do ensino superior. Em decorrência disso, em 1972, entrou em funcionamento a Faculdade de Cascavel – FECIVEL; em 1979, a Faculdade de Foz do Iguaçu – FACISA; em 1980, a Faculdade de Toledo – FACITOL – e a Faculdade de Marechal Cândido Rondon – FACIMAR.

Em decorrência das lutas em prol da ampliação e melhoria da qualidade e gratuidade da educação superior, em 1988 foi criada a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, que, em 1994, foi reconhecida pelo MEC como universidade multicampi.

No processo de consolidação e melhoria do sistema de ensino na Região Oeste do Paraná, cabe destacar o papel da Associação Educacional do Oeste do Paraná – ASSOESTE¹ – que, desde sua criação em 1980, exerceu um conjunto de ações formativas articuladas que foram essenciais na promoção e no desenvolvimento educacional em todos os níveis de ensino. A associação produziu e socializou metodologias de ensino essenciais na formação continuada dos educadores da Região Oeste do Paraná.

¹ Constituída em agosto de 1980, tem suas origens nas atividades do Projeto Especial Multinacional de Educação, Brasil – Paraguai – Uruguai – MEC/OEA, desenvolvidas em 20 municípios da 21ª Microrregião do Paraná, e executadas pelas unidades municipais de educação, em articulação com os diversos órgãos da Secretaria de Estado da Educação. A partir de 1979, os municípios sentem que não podem enfrentar os problemas regionais individualmente. Surge, então, a ideia da criação de uma associação regional. Essa ideia é levada à Presidência da AMOP, a todos os prefeitos da região, à Cotriguaçu, a Cooperativas Agrícolas e a Fundações Educacionais. Todas essas instituições assimilam a ideia. A AMOP dá todo apoio e respaldo legal para sua constituição. O Projeto Especial MEC/OEA procede aos estudos preliminares para sua constituição. No dia 22 de agosto de 1980, com a presença de representantes de órgãos de nível nacional, é constituída a ASSOESTE, na cidade de Foz do Iguaçu, sendo eleita para sua sede a cidade de Cascavel. Essa entidade é criada, também, para dar seguimento às atividades desenvolvidas pelo Projeto Especial de Educação MEC/OEA, cuja ação, no Paraná, tem início em 1975. Apesar de atender a 50 municípios, devido à ausência de recursos financeiros, em 2001, a ASSOESTE é extinta. Em dezembro desse mesmo ano, secretários e equipes de ensino das secretarias municipais de educação da região Oeste encaminham pedido à AMOP, para que nesta se crie um Departamento Pedagógico. Depois de um ano e meio de negociações, inicia-se, no Departamento de Educação da AMOP, o resgate e a implementação das ações anteriormente realizadas pela ASSOESTE (recorte cronológico elaborado por Emma Gnoatto – Assessora Pedagógica da AMOP – 2006).

Na década de 1980, a região Oeste do Paraná, a exemplo do que ocorria no Brasil passou por diversas transformações, entre as quais pode-se mencionar a crise econômica e política do regime militar, processo de abertura política, a construção de grandes barragens, a mecanização do campo e o êxodo rural. Nesse cenário em que se fala de abertura política e em que se convive com a contradição gerada pelo desenvolvimento capitalista, a escola pública torna-se uma necessidade social, sendo defendida como elemento para contribuir na formação para o trabalho e da consciência política. Esse processo trouxe a necessidade de qualificação dos educadores.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

A história da organização curricular da Região Oeste do Paraná se mescla e se confunde com a história do processo de formação continuada dos educadores. Nesse caso, é necessário destacar que as primeiras formações eram realizadas via CETEPAR, em Curitiba.

No ano de 1975, foi implantado o projeto Especial Multinacional de Educação do Ministério da Educação e Cultura e da Organização das Nações Unidas, denominado como Projeto MEC/OEA. Esse projeto tinha como objetivo criar as condições de superar alguns problemas iniciados com a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu e atender à reforma do ensino estabelecida pela Lei nº 5.692/71. O mesmo permitiu fazer um diagnóstico dos principais problemas educacionais da região bem como possibilitou fazer algumas ações de formação de educadores.

Todavia, o Projeto MEC/OEA tinha prazo determinado para ser finalizado, e a região necessitava continuar nos estudos sobre a educação. Por outro lado, o rápido desenvolvimento socioeconômico da região impunha que a formação educacional não poderia ficar presa a questões pragmáticas do ensino. Era necessário avançar no sentido de proporcionar uma educação escolar que atendesse às necessidades da região e na formação integral dos educadores e dos educandos. Para isso, em 1980, é criada a ASSOESTE, com o objetivo de promover e articular ações básicas para impulsionar o desenvolvimento educacional, por meio da produção e difusão de materiais didáticos, metodologias de ensino e desenvolvimento de recursos humanos para a educação.

Entretanto, diante dos desafios educacionais herdados do processo de transformação dessas décadas, os educadores da região, nos cursos de formação, apontaram a necessidade de avaliar o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1980), que alicerçava a Educação Básica- anos iniciais.

Houve, então, a necessidade de construir um currículo, a partir das condições concretas da vida social. Para tanto, foi necessário refletir sobre as bases filosóficas, psicológicas, pedagógicas e legais em sua relação com a sociedade, definindo-se o método que sustentaria a estrutura curricular.

Assim, no ano de 2005, o conjunto dos municípios que compõe a região Oeste do Paraná começou a elaborar os pressupostos teóricos e filosóficos para a construção de um currículo.

Em conjunto com secretários municipais de educação do Oeste do Paraná, quando se discutiu o planejamento das ações para 2005, estabeleceu-se, como uma das metas, um estudo para a construção de um currículo para as escolas municipais, contemplando as áreas do conhecimento. Em março de 2005, com representantes das equipes de ensino das secretarias municipais de educação, no qual se discutiu sobre a concepção de homem, de sociedade, de conhecimento, e sobre a função da escola. O evento contou com, aproximadamente, 380 participantes.

Para dar continuidade aos trabalhos, em maio desse ano, ocorreram reuniões dos grupos, por disciplina. Para trabalhar com esses grupos, foram convidados profissionais de outras instituições, dentre os quais alguns da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Os grupos enfatizaram a necessidade de se retomar os princípios expressos no Currículo Básico do Paraná (1990). De maio a novembro de 2005, desencadeou-se, na região, um processo de discussão e de elaboração de um documento preliminar, que recebeu contribuições dos educadores dos municípios envolvidos, tornando-se o ponto de partida da elaboração do currículo.

De fevereiro a novembro de 2006, foram constituídos oito grupos de trabalho: Educação Infantil, Língua Portuguesa e Alfabetização, Matemática, História, Geografia, Educação Física, Arte e Ciências.

A construção foi feita por meio de um processo que desencadeou discussões com os representantes dos municípios, os quais também tinham como atribuição discutir os encaminhamentos gerais dados e ouvir, analisar e sistematizar as contribuições dadas pelo conjunto de educadores de seus municípios. Essas contribuições eram incorporadas ou não à proposta, após análise pelos representantes dos municípios.

Em 2007, foi publicado e disponibilizado aos municípios o **Currículo Básico para a Escola Pública Municipal do Oeste do Paraná – anos iniciais e Educação Infantil**. Com base nos pressupostos desse Currículo, foram elaborados os currículos de Línguas Estrangeiras, Ensino Religioso e de Informática Educacional.

A construção de um currículo indica a direção, ainda que limitada, da sociedade que se quer produzir. Esse processo é mediado pelas relações e pelas contradições concretas do mundo material e pelas condições dos homens que o fazem. Portanto, a efetivação deste currículo demanda ações coletivas e intencionais e exige responsabilidades dos sujeitos envolvidos no processo.

As dimensões político-pedagógicas estão marcadas pelas relações de forças sociais, econômicas e culturais que permeiam a educação. Nesse sentido, exige definir um instrumental teórico-prático que possibilite assimilar, produzir e socializar conhecimentos. À medida em que compreendemos o tipo de organização social podemos contribuir para a sua transformação, na perspectiva da emancipação humana e de uma sociedade sem classes. Com a elaboração deste documento, pretende-se a construção de uma unidade e de uma identidade de classe, considerando a heterogeneidade das escolas da região oeste.

Entretanto, entendendo que esse documento precisaria ser constantemente avaliado por todos os que de fato assumiram o compromisso de efetivá-lo, e compreendendo que a educação escolar é sensível às mudanças na sociedade, e assim necessita estar em constante reflexão, o grupo base do Departamento de Educação da AMOP, em 2009, retoma, com a participação novamente, dos municípios a primeira avaliação/reorganização. Em 2010, foi publicada uma nova edição revisada.

Novamente no início de 2014, contando com a colaboração do NEI - Núcleo de Estudos Interdisciplinar da UNIOESTE, em fevereiro, coordenadores/educadores dos municípios associados são chamados para o reinício de um trabalho de análises do Currículo em vigor, para reavaliá-lo e reformulá-lo. Nessa avaliação do Currículo, foram considerados os índices atingidos pelos municípios no IDEB, bem como os resultados percebidos em sala de aula, divulgados por intermédio de depoimento oral dos educadores.

Sobre a avaliação da implementação do Currículo, é necessário destacar a realização do Seminário Nacional de Formação Continuada e de Vivências e Experiências Pedagógicas – SERPROF, que ocorre a cada dois anos, em parceria com a UNIOESTE, com o objetivo de socializar reflexões teórico-práticas, e relatar experiências. Entretanto, apesar do processo avaliativo apresentar alguns limites no que se refere à aplicação da perspectiva teórico-pedagógica do Currículo vigente, defende-se que a educação baseada na perspectiva Materialista Histórica e Dialética é a que mais se aproxima da formação integral, voltada para o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos.

O trabalho de revisão e de reelaboração foi realizado por meio um intenso debate, com a participação de educadores convidados, e dos educadores representantes dos municípios. Os grupos de estudos de cada disciplina, verificando quais as alterações necessárias, apresentaram sugestões de reformulação, que foram socializadas e avaliadas pelo coletivo, resultando em nova versão do Currículo. Nesta versão, manteve-se a estrutura por disciplinas; contudo, não significa que elas se constituem de forma isolada ou desvinculada da totalidade. As seções a seguir expressam as tomadas de decisão dos participantes na atualização do Currículo, no que se refere aos pressupostos filosóficos, psicológicos, pedagógicos e legais.

PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS, PSICOLÓGICOS, PEDAGÓGICOS E LEGAIS

Nesta seção, são apresentados os pressupostos filosóficos, psicológicos, pedagógicos e legais. Os *filosóficos* dizem respeito à concepção de homem, de sociedade e à compreensão de educação, e são eles que definem a direção dos demais fundamentos; os *psicológicos* explicitam uma concepção de desenvolvimento humano e de aprendizagem; os *pedagógicos* expressam um modo de pensar o fazer da educação, para consolidar os pressupostos filosóficos. Assim, dizem respeito a metodologias, a conteúdos e a práticas escolares cotidianas. Os pressupostos *legais* referem-se às bases presentes na legislação educacional, que dão sustentação à operacionalização da proposta curricular.

PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS

A educação se constitui num dos principais bens da humanidade. Por ela, as gerações vão legando, umas às outras, as experiências, os conhecimentos, a cultura acumulada ao longo da história, permitindo tanto o acesso ao saber sistematizado, como a produção de bens necessários à satisfação das necessidades humanas. Contudo, por ser histórica, ela se faz de acordo com as condições materiais e necessidades sociais em cada momento do processo de desenvolvimento histórico. Na sociedade primitiva, a educação é comum para todos e ocorre no processo de trabalho. A educação é um ato social e político. Com o aparecimento de uma classe que não precisa executar o trabalho manual para viver, surge uma educação diferenciada, dando origem à escola. A produção da escola implica a sistematização do conhecimento e uma perspectiva política. Na sociedade capitalista, dividida em classes, esse ato congrega interesses sociais divergentes. Nessa perspectiva, o ato pedagógico não é neutro, carrega implicações sociais, sendo mediado por relações sócio-históricas.

Dessa forma, baseando-se nos princípios do Materialismo Histórico e Dialético, este Currículo parte de determinados pressupostos. O primeiro é que *a realidade não é estática*, pois se encontra em constante movimento; o segundo é que *são os homens que fazem a história diante de determinadas necessidades e condições sociais*; o terceiro é que *a base da sociedade está fundada no trabalho social*. Esses três pressupostos marcam a vida do homem e estabelecem-lhe limites e possibilidades. Embora distintos, do ponto de vista analítico, não se dissociam. Ao contrário, são interdependentes e intercomplementares.

Quando falamos que a realidade não é sempre a mesma, que nada é eterno, que eterno é só o movimento, referimo-nos ao fato de que realidade e homem se constituem como processo, no qual o homem, ao trabalhar a natureza para satisfazer às suas necessidades, é produzido pelo meio. À medida que vai sendo produzido, o homem vai se sensibilizando, vai conhecendo e adquirindo experiências que vão sendo acumuladas, reelaboradas e transmitidas de uns aos outros. O homem produz o meio e, ao fazê-lo, produz a si mesmo.

Para garantir sua sobrevivência, o homem necessita de trabalhar, de tal forma que não dá para entender homem e trabalho de modo dissociado. Trabalho, portanto, é uma condição existencial do homem. É por meio dele que o ser humano se humaniza. Na sociedade capitalista, o trabalhador tem de vender sua força de trabalho para sobreviver, entregando-se ao controle de outro. Assim, é subjugado às forças do capital, sendo posto em uma condição de alienação².

A categoria trabalho é compreendida aqui, na perspectiva marxista, como sendo a atividade consciente e planejada pela qual o ser humano, ao mesmo tempo em que extrai da natureza os bens capazes de satisfazer as suas necessidades de sobrevivência, cria as bases de sua realidade sociocultural e produz-se a si mesmo, desenvolvendo as capacidades superiores que o diferenciam dos outros animais.

Como os homens fazem a história diante de determinadas necessidades e condições sociais, pode-se afirmar que o processo histórico é constituído

² Com base em Marx (1963), entendemos que alienado significa ser alheio, ser de outro, pertencente a outro. Em consequência disso, a consciência também passa a expressar os interesses e a consciência de outro, ou seja, a ser alienada.

de acordo com o estágio de desenvolvimento das forças produtivas. O processo histórico não se faz de forma linear e homogênea. Ao contrário, realiza-se por meio da luta pela sobrevivência, permeado por interesses sociais, econômicos e políticos divergentes. A produção dos bens materiais e intelectuais necessários à sobrevivência não ocorre de forma individual, pois não a produzimos sozinhos. Fazemo-la socialmente. Entretanto, na sociedade capitalista, cujos valores sociais são fundados na propriedade privada dos meios de produção, o conhecimento é transformado em propriedade privada. Apesar de o conhecimento ser um produto histórico-social, um bem necessário e fundamental à produção da sobrevivência, seu processo de transmissão e de apropriação se faz marcado por diferentes interesses, inclusive de classes sociais.

Destacamos que o conhecimento se constitui num processo contínuo e permanente de transformação. As ideias, as teorias, as respostas que o homem elabora são sempre provisórias, porque respondem aos desafios de cada momento e, portanto, revelam-se incompletas, exigindo novas pesquisas e investigações que permitam responder aos novos desafios impostos pela sobrevivência. Nesse aspecto, a educação é um atributo exclusivo da sociedade humana e varia de acordo com o tempo e o lugar. Nesse caso, não é possível pensar o ser humano sem a educação, nem a educação sem o homem.

Diante desse dado, destacamos que a educação não se resume à educação formal escolar. A escola é apenas um dos lugares onde se educa. A rua educa, a igreja educa, a família educa, no trabalho se educa, o desemprego educa. Existem muitas outras formas de educação, as quais podemos chamar de educação não formal ou informal.

No que se refere à educação formal e/ou escolar, podemos afirmar que ela nem sempre existiu. A escola, instituída na sociedade de classes, carrega a marca dessa sociedade. Assim, a educação não pode ser compreendida nela e por ela mesma. Precisa ser entendida tomando-se em consideração o conjunto das relações nas quais ela está inserida. Apesar de atribuírem à escola a responsabilidade pela solução de praticamente todos os problemas sociais, e de fazerem dela a responsável pelo sucesso ou pelo fracasso social dos indivíduos, ela é mais determinada do que determinante social. A despeito de muitos problemas se fazerem sentir no interior da escola, ela não é absoluta, não é autônoma. Ela é “parte” da sociedade e não a própria sociedade; é um dos espaços educativos que a compõem. Ela se constitui num espaço de contradição, e atua no âmbito da educação formal, tanto como agente para a transformação quanto para a conservação social.

Nessa sociedade marcada pela propriedade privada dos meios de produção, cabe a nós, na condição de educadores, fazer da educação um instrumento de problematização, socialização e de apropriação do conhecimento, contribuindo para a crítica social e para desenvolver meios de transformação da realidade.

A partir da divisão da sociedade, as classes economicamente dominantes também se apresentam dominantes quanto à valorização do conhecimento voltado à produção utilitária e ao domínio ideológico. Por essa razão, escamoteiam as contradições e os antagonismos sociais, e apresentam os seus interesses parciais e de classes, como expressão natural do interesse universal. Nesse contexto, cabe à classe trabalhadora, na qual se incluem os educadores, criar instrumentos para se opor à ordem existente, e lutar por uma educação que não se resuma aos interesses da produção capitalista, mas que seja libertadora do homem, de caráter universal.

Ao contrário do que dizem os ideólogos da burguesia³, a educação não se resume à prática. Isso significa que não podemos descuidar dos pressupostos teórico-metodológicos e legais que embasam a prática educacional. Portanto, em se adotando os princípios do Materialismo Histórico e Dialético, trata-se de desmistificar as relações sócio-históricas, as ideologias e as representações de mundo presentes na realidade e no currículo escolar, de modo a relacionar ciência, técnica e política.

Sendo assim, quando falamos que a educação é a forma como a sociedade prepara o homem para viver nela mesma, não quer dizer que deve se limitar a adaptar e a adequar os educandos à sociedade. Ao contrário, cabe à escola contribuir para desmistificar as contradições sociais de modo a superar a alienação, e quiçá a própria divisão da sociedade em classes.

³ Aqueles que desenvolvem as justificativas sociais, políticas, econômicas e o ideário burguês.

PRESSUPOSTOS PSICOLÓGICOS

A Teoria da Evolução, de Darwin, somada às descobertas dos pesquisadores da Anatomia Comparada, da Paleontologia, da Embriologia e da Antropologia, marcam uma nova visão sobre o homem, segundo a qual, este é produto da evolução gradual do mundo animal, o qual passa por três estágios de desenvolvimento. O primeiro é o estágio da transformação biológica do homem. O segundo estágio é o período de transição entre a determinação biológica e a determinação social. Sobre ele Leontiev (1954, p. 262) destaca que “o desenvolvimento biológico tornava-se dependente da produção” e regido por leis sócio-históricas. No que se refere ao terceiro estágio, este mesmo autor escreve que o desenvolvimento caracteriza-se pelo homem social. Isso, conforme Leontiev (1954, p. 263), “significa que o homem definitivamente formado possui já todas as propriedades biológicas necessárias ao desenvolvimento sócio-histórico ilimitado”.

Nesse sentido, podemos afirmar que as crianças que nascem hoje têm sua constituição biológica herdada do processo histórico-social, cabendo à criança apropriar-se de todo conhecimento que a cultura humana produziu e produz. Essa apropriação ocorre por meio de sua interação social em uma relação concreta e mediada. Dessa forma, supera a visão metafísica a partir da crença de uma origem espiritual e divina do homem⁴.

Decorrentes da compreensão de que o homem é o produto da evolução gradual do mundo animal, elaboram-se as concepções biológica e sócio-histórica, que partem de pressupostos diferentes, para explicar o processo de desenvolvimento humano e, conseqüentemente, influenciam as práticas de formação humana.

De acordo com a concepção biológica, o desenvolvimento do homem é uma continuação do desenvolvimento biológico da evolução. Segundo Leontiev (1954), a concepção biológica não aceita as modificações ocorridas via relações sociais. Nessa perspectiva, a corrente denominada darwinismo social serve aos interesses da classe economicamente privilegiada, que quer justificar e perpetuar a ordem social existente e desviar os trabalhadores da luta para a transformação social.

Conforme Giusta (1985), o racionalismo, orientado pela perspectiva biológica, pressupõe que todo conhecimento é anterior à experiência, sendo fruto do exercício de estruturas racionais pré-formadas no sujeito. Defende a atuação do sujeito sobre o objeto, desconsiderando toda e qualquer influência do objeto sobre o indivíduo. Nesse sentido, os fatores biológicos herdados (inatos) são utilizados para explicar as defasagens da aprendizagem. Fundamentada no racionalismo inatista, a Gestalt, corrente psicológica que teve ampla influência na educação, defende a tese de que “os sujeitos reagem não a estímulos específicos, mas a configurações perceptuais que possibilitam aprendizagens súbitas, imediatas, resultantes de insight”, o que equivale ao “estalo”, ao “click”, pelo quais muitos educadores esperam que aconteça no decorrer do ano letivo (GIUSTA, 1985, p. 27).

A crença de que a criança nasce com o conhecimento, de que a aprendizagem é espontânea, de que o educando aprende sozinho e que se desenvolve por etapas de amadurecimento biológico; de que o educador é apenas facilitador do processo de construção do conhecimento, o qual deve ser necessariamente prazeroso, *fundamenta-se nos pressupostos racionalistas*. Nesse sentido, nada realmente poderia ser feito por meio da educação a não ser pela seleção dos caracteres. Assim, a não aprendizagem é explicada como déficit herdado, impossível de ser superado.

De base positivista, o empirismo, por sua vez, afirma que a aprendizagem provém das experiências. O indivíduo, entendido como *tábula rasa*, adquire conhecimento por meio das impressões do mundo fornecidas pelos órgãos dos sentidos. Desse modo, o conhecimento é entendido como uma cadeia de ideias formadas a partir do registro dos fatos, e que se reduz a uma simples cópia do real.

Segundo Giusta (1985), os behavioristas, fundamentados no empirismo positivista, concebem a aprendizagem como mudança de comportamento, resultante do treino ou da experiência, identificada como condicionamento. Nesse caso, condicionar a criança é reduzi-la à condição de animal irracional, desconsiderando a subjetividade desenvolvida pelas relações sociais anteriores. Nessa perspectiva, o conhecimento é fragmentado, parcelado

⁴ Metafísica refere-se “àquilo que está além da física, que a transcende”, que está além do conhecimento, além da possibilidade da experiência, que é exterior ao mundo da experiência (JAPIASSU; MARCONDES, 1991).

e camufla a realidade. À educação competiria formar os indivíduos para que se ajustem à realidade a fim de se preservar a ordem.

Pelo exposto, pode-se afirmar que, por um lado, temos uma concepção que defende a ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento ($S \rightarrow O$). E, por outro, entende-se que esse age sobre o sujeito ($O \rightarrow S$). Entretanto, o Construtivismo, por sua vez, contribui para o entendimento da relação de interação entre o sujeito que aprende e o objeto do conhecimento ($S \leftrightarrow O$).

Fundamentado no idealismo objetivo, o Construtivismo defende a ideia de que a consciência tem primazia sobre a matéria. No entanto, apresenta limitações no entendimento de como o sujeito aprende, à medida que concebe os estágios de desenvolvimento humano como necessários à aprendizagem, e decorrentes do amadurecimento das estruturas mentais. Entende-se que a aprendizagem depende do desenvolvimento, desconsiderando-se o percurso de construção histórica do conhecimento acumulado no objeto. Em outras palavras, é como se cada criança tivesse de construir o percurso histórico realizado pela humanidade, para poder aprender.

Apresentamos até aqui a concepção biológica e as implicações dela decorrentes. Na sequência, explicitam-se os fundamentos que dão sustentação à concepção sócio-histórica, a qual fundamenta-se no Materialismo Histórico e Dialético.

Nessa concepção, toda individualidade do homem é apropriação da realidade social que forma as faculdades específicas. Isso leva ao desenvolvimento das capacidades autenticamente humanas. A marca distintiva dessa concepção é o pressuposto fundamental de que a interação do sujeito com o objeto e deste com o sujeito ($S \leftrightarrow O$) ocorre no contexto social, depende de relações de mediação.

Vygotsky (1991), parte do princípio de que o homem se destaca dos outros animais pela sua capacidade de integrar-se ao meio, de modificá-lo de acordo com suas necessidades, estabelecendo relações com outros seres humanos e com a natureza. Dessa forma, a criança não nasce em um mundo “natural”, mas em um mundo histórico, situada em meio a objetos e a fenômenos criados pelas gerações que a precederam.

Se, por um lado, a apropriação e a exploração da natureza suprem necessidades imediatas, por outro, criam novas carências, impondo ao homem a necessidade de projetar intencionalmente suas ações. Ao estabelecer relações, interagindo com o outro e com o meio, buscando resolver seus problemas, o homem desenvolve funções psíquicas que lhe possibilitam diferenciar-se cada vez mais em relação aos outros animais e também, em relação aos que o precederam como espécie.

Nesse contexto, torna-se imprescindível compreender quem é o sujeito que aprende, como ele aprende, quais são as relações existentes entre o ato de aprender e o desenvolvimento das funções psíquicas. Essas são algumas das questões que nos reportam à necessidade de aprofundarmos a análise sobre as implicações do trabalho e da linguagem no processo de desenvolvimento humano. Segundo a abordagem histórico-cultural, a relação entre homem e meio é sempre mediada por produtos culturais humanos, como o instrumento, o signo e o “outro”.

O trabalho e a linguagem são instrumentos mediadores indispensáveis à sobrevivência humana e são, também, os elementos propulsores que, construídos historicamente e socialmente, influenciam as relações sociais e a forma de compreender o mundo. O homem, compreendido como ser social, constrói-se e é construído em suas relações, constituindo sua identidade coletiva e sua individualidade.

Assim, no processo de humanização, ocorre o desenvolvimento das Funções Psíquicas superiores, portanto, o desenvolvimento da atividade mental. Esse desenvolvimento pressupõe a internalização das operações externas, mediada pelos instrumentos e pelos signos. Segundo Vygotsky (1991, p. 62), o instrumento é orientado externamente e “constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, [...] constitui um meio da atividade interna, dirigido para o controle do próprio indivíduo”.

O processo de internalização do conhecimento necessita de mediação, para que aquilo que acontece, inicialmente, no nível interpessoal, possa ocorrer, posteriormente, no nível intrapessoal. Segundo Vygotsky (1991, p. 64), a mediação é uma das ações humanas que assume relevância, uma vez que “a transformação desse processo é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento”. Pode-se afirmar que, por meio da interação social, ocorrem interferências externas que alteram e que provocam, no sujeito, modificações na percepção e no conhecimento internalizado.

Atentar para o desenvolvimento da atividade mental requer reconhecer a importância das funções que constituem o psiquismo humano e que contribuem para a apropriação e para a reelaboração dos conhecimentos socialmente produzidos. Isso não significa desconsiderar as condições biológicas que possibilitem a aprendizagem, e as particularidades intelectuais, sobretudo as que pertencem à atividade nervosa superior (LEONTIEV, 1954). Queremos destacar que o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tais como atenção voluntária, percepção, memória, linguagem, pensamento, desenvolvem-se por meio da interação com os outros e com o meio.

Essa é uma das teses da teoria histórico-cultural acerca do desenvolvimento humano, e se fundamenta no pressuposto de que a máxima apropriação das qualidades humanas – as funções psíquicas superiores acima descritas – se efetiva por meio da atividade em situações vividas coletivamente. Assim, a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade envolve sempre uma atividade. Atividade – principal ou dominante – para Leontiev (1978, p. 293), é “aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento”. Cada estágio de desenvolvimento humano é caracterizado por uma relação determinada por uma atividade principal (ou dominante), que desempenha função central na sua forma de relacionamento com a realidade.

No que se refere à atividade dominante, Elkonin (2009) afirma que essa ocorre em diferentes períodos do desenvolvimento, baseado nas seguintes etapas: comunicação emocional direta do bebê, atividade objetual manipulatória, jogo de papéis sociais, atividade de estudo, comunicação íntima pessoal e atividade profissional-estudo. Para entendermos essa periodização, nos respaldamos nos estudos de Facci (2006).

A comunicação emocional (0 a 1 ano) se constitui pela relação emocional direta dos bebês com os adultos, sendo base para a formação de ações sensório-motoras de manipulação. Facci (2006, p. 13) afirma que envolve a “assimilação de tarefas e motivos da atividade humana e normas de relacionamento que as pessoas estabelecem durante suas relações, como o choro, por exemplo”.

Na etapa objetual manipulatória – primeira infância – (1 a 3 anos), a comunicação emocional dá lugar a uma colaboração prática por intermédio da linguagem, considerando que as aquisições do primeiro ano de vida da criança são fundamentais para a relação destas com o meio e com suas atividades: a marcha e a aquisição da linguagem. De acordo com Facci (2006, p. 14) “a atividade principal passa a ser a objetual-instrumental, na qual tem lugar a assimilação dos procedimentos elaborados socialmente [...] com os objetos e, para que ocorra essa assimilação, é necessário que os adultos mostrem essas ações às crianças”. As ações das crianças com os objetos e seus modos de uso têm uma implicação social, sendo os adultos responsáveis por transmitir a história e a função de cada objeto à criança. A relação com os objetos é fundamental para que se possa desenvolver o jogo protagonizado ou brincadeira de papéis sociais.

No jogo de papéis sociais (pré-escolar - 3 a 7 anos), as brincadeiras não são instintivas. O que determina seu conteúdo é a percepção que a criança tem do mundo. Facci (2006, p. 15), com base em Elkonin, afirma que o jogo permite que “a criança modele as relações entre as pessoas. O jogo é influenciado pelas atividades humanas e pelas relações entre as pessoas e o conteúdo fundamental é o homem”. Nesse sentido, o jogo tem grande influência no desenvolvimento psíquico da criança e na formação de sua personalidade.

Na atividade de estudo (8 a 12 anos), a evolução do jogo prepara para um novo período, em que a atividade principal passa a ser o estudo, e caracteriza-se pela entrada na escola. Para Facci (2006, p. 16), o ensino escolar deve “introduzir o educandos na atividade do estudo de forma que se aproprie dos conhecimentos científicos”. Sobre as bases do estudo surgem a “consciência e o pensamento teórico e se desenvolvem, entre outras funções, as capacidades de reflexão, análise e planificação mental” (FACCI, 2006, p. 16).

A comunicação íntima pessoal (14 a 18 anos) é uma etapa marcada pela posição que o jovem ocupa diante das questões que a realidade impõe. Ocorre nesse período importante avanço no desenvolvimento intelectual, formando-se os conceitos, os quais possibilitam a formação da consciência social e do conhecimento da ciência, da arte, das diversas esferas da vida cultural e do pensamento abstrato.

A próxima etapa refere-se à atividade profissional/de estudo em que o jovem começa a ocupar um novo lugar na sociedade por meio da sua in-

serção no trabalho e no aprofundamento dos estudos. De acordo com Facci (2006, p. 17), “na idade escolar avançada a atividade de estudo passa a ser utilizada como meio para a orientação e preparação profissional, ocorrendo o domínio dos meios de atividade de estudo autônomo, com uma atividade cognoscitiva e investigativa criadora”.

Elkonin (2009) ressalta que cada momento do desenvolvimento consiste em dois períodos ligados entre si – inicia-se com o período em que predomina a assimilação dos objetos, dos motivos e das normas da atividade – essa etapa prepara para a passagem ao segundo período, em que ocorre a assimilação dos procedimentos de ação com o objeto e a formação de possibilidades técnicas e operacionais⁵.

Os estudos de Facci, fundamentados em Elkonin e Vigotsky, contribuem para entendermos que o ser humano está em constante processo de desenvolvimento, em que a atividade dominante em determinado período, no seguinte vai perdendo força, embora não tenha deixado de existir à imediatamente anterior.

A interação do sujeito com o social inicialmente é mediada pelo uso de instrumentos, e passa, gradativamente, a ser mediada pelo uso de signos. Essa transposição do concreto ao abstrato é um passo significativo no desenvolvimento humano, porque possibilita ao sujeito a utilização do pensamento como estratégia/meio para a aquisição do conhecimento e para a troca de experiências. Também assumem relevância as outras formas de comunicação humana, que ocorrem por meio dos gestos, dos brinquedos, das brincadeiras, do desenho e de palavras que constituem o pensamento e o princípio da representação gráfica de objetos, pessoas e situações. Para Vygotsky (1989, p. 106), o brincar contribui sobremaneira para o desenvolvimento da imaginação, a qual é

Um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas [...]. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. O velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido, podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação.

Vygotsky (1987, p. 17) define a imaginação como atividade criadora responsável pela constituição de algo novo tendo como base a realidade social. De acordo com o autor, “la actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre”. Essa atividade reside na possibilidade de criação artística, científica e técnica a partir da sua inserção social.

A compreensão de que os objetos podem representar ou assumir outro significado, outro sentido, é um momento importante para o processo de desenvolvimento humano. O pensamento, mediado pelo uso de signos, que são elementos que representam ou expressam objetos, eventos e situações, é fator fundamental para o desenvolvimento dos conceitos que se iniciam na infância, e que se efetivam ao longo da vida.

Na abordagem histórico-cultural, a linguagem é compreendida como sistema simbólico básico, produzido historicamente a partir da necessidade de interação durante o trabalho. Para agir coletivamente, criou-se um sistema de signos que permitiu a troca de informações e a ação conjunta sobre o mundo. Não se trata de algo que se acrescenta às representações, às ações e ao desenvolvimento individuais. A linguagem é constitutiva da atividade mental. Portanto, não é apenas adquirida por nós, no curso do desenvolvimento. Ela nos constitui, nos transforma e é mediadora de todo nosso processo de apropriação de mundo e de nós mesmos ao longo da vida.

A elaboração conceitual é constituída por um processo que vai da agregação de ideias desordenadas do pensamento até a sua elaboração con-

⁵ Entre um período e outro existem as denominadas crises. Na compreensão de Facci (2006, p. 18), essas crises se dão quando a criança, em seu desenvolvimento, “começa a se dar conta de que o lugar que ocupava no mundo das relações humanas que a cercava não corresponde às suas potencialidades e se esforça para modificá-lo, surgindo uma contradição explícita entre esses dois fatores [...]. A atividade principal em determinado momento passa a um segundo plano, e uma nova atividade principal surge, dando início a um novo estágio de desenvolvimento”.

ceitual, ou seja, abstração. Em todo o processo de desenvolvimento de conceitos, a interação verbal com outras pessoas possibilita à criança exercitar o pensamento. Vygotsky (1989) afirma que o desenvolvimento da linguagem assume importância na interação criança-criança, criança-adulto, educando-educador. Segundo Leontiev (1954), a experiência mostra que, para a formação dos conceitos, a reorganização mental via linguagem apresenta resultados, mesmo em crianças com necessidades educacionais especiais. E em casos em que essas necessidades expressam pouco comprometimento, a prática da reorganização mental, via linguagem, permite superá-lo totalmente.

Para Vygotsky (1991, p. 79), um conceito se forma “mediante uma operação intelectual em que todas as funções psíquicas participam de uma combinação específica. Essa operação é dirigida pelo uso das palavras como meio para centrar ativamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los por meio de um signo”⁶. Linguagem e pensamento tornam-se os elos de um processo que promove o desenvolvimento das funções tipicamente humanas, que se revelam, em especial, na capacidade de memorizar, de abstrair, de raciocinar logicamente, de prestar atenção intencionalmente, de comparar e de diferenciar. Essas funções se apoiam cada vez mais na própria linguagem, desvinculando-se da referência aos objetos concretos imediatos. E à medida que a criança vai tomando consciência das operações mentais que realiza, classificando-as como sendo lembrança ou imaginação, por exemplo, torna-se capaz de dominá-las.

A apropriação de um sistema linguístico reorganiza todos os processos mentais infantis. A linguagem dá forma ao pensamento, criando novas modalidades de atenção, de memória e de imaginação. Além disso, possibilita ao indivíduo indicar objetos do mundo externo, especificando as principais características desse objeto, generalizando e relacionando-o em uma determinada categoria. Revela-se aí a importância da linguagem para o pensamento, à medida que ela sistematiza a experiência direta da criança, e orienta seu comportamento.

A associação entre pensamento e linguagem é atribuída à necessidade do intercâmbio com os indivíduos e à relação interpessoal, a qual interfere diretamente na formação do pensamento verbal. A relação entre a fala externa/verbalizada e o pensamento modifica-se ao longo do desenvolvimento da criança. Até por volta dos três anos, a fala acompanha frequentemente o comportamento infantil. A partir daí, gradativamente, dependendo das experiências e das mediações, as crianças já são capazes de antecipar o que irão fazer. Disso decorre que a fala passa a desempenhar funções que são características do pensamento complexo, a de planejar a ação e guiar as atividades humanas, bem como a reelaboração do conhecimento adquirido.

O pensamento, a oralidade, o brincar, os gestos, as brincadeiras, o faz de conta, o jogo e o desenho contribuem para a apropriação da linguagem escrita e das outras linguagens. Consequentemente unem funções psíquicas em novas combinações e em complexos que possibilitam a apropriação do sentido e do significado que cada objeto contém. Assim, o movimento entre ação motriz e pensamento, se reveste de fundamental importância, em seus diferentes aspectos. Segundo Bueno (1998, p. 17): “O movimento é o principal elemento no crescimento e desenvolvimento da criança. Toda a ação está pertinente a um movimento e todo ato motor tem uma ação e um significado”. Dessa forma, não podemos pensar em educação sem relacioná-la ao movimento, que é o meio que a criança utiliza para as suas aquisições, de qualquer espécie de aprendizagem, sejam elas básicas ou mais elaboradas.

Partimos, portanto, do pressuposto de que há uma estreita ligação entre a motricidade e a cognição. Mattos (1999, p. 27) afirma que, para a criança aprender o raciocínio lógico ou qualquer outra espécie de conteúdo, o caminho obrigatório é a passagem pelo movimento, que é a raiz de toda a construção de conhecimentos. “Só uma visão elaborada de si mesmo, uma compreensão do mundo que a cerca e uma sintonia com esse mundo constituirão os fundamentos para ação futura”. Para trabalhar o movimento, é necessário focar a aprendizagem pelo corpo, que engloba o conhecimento de si, do meio, das relações com o meio e com o outro. Daí a importância do ensino da Educação Física desde a Educação Infantil, já que é nessa fase que as atividades motoras contribuem para o domínio de uma ampla variedade de habilidades fundamentais, contribuindo positivamente para o desenvolvimento das capacidades físico-motoras, percepto-cognitivas e sócio-afetivas.

⁶ Signo é um meio da atividade interna do homem. Capacidade de reter na memória os aspectos materiais dos objetos, dos instrumentos, das pessoas, dos acontecimentos, dos sons etc., vistos, ouvidos, sentidos e percebidos pelos órgãos dos sentidos. O signo possibilita a referência desses objetos e acontecimentos não presentes e permite a utilização do passado para a previsão do futuro. Essa característica é essencialmente humana.

Vygotsky explica o desenvolvimento como um processo de internalização de modos culturais de pensar e de agir. Embora aponte diferenças entre aprendizagem e desenvolvimento e aponte como dois processos distintos, os considera interdependentes, desde o primeiro dia da vida da criança. A aprendizagem suscita e impulsiona o desenvolvimento, e este realiza a mesma ação em relação àquela. A interação entre esses dois processos implica na capacidade de o sujeito entender a linguagem e de utilizar-se dela. Esse é um dos aspectos mais importantes sobre os quais há divergência entre o pensamento de Vygotsky e o de Piaget. Ao referir-se às pesquisas de Piaget, Vygotsky (1991, p. 100) afirma que discorda de um único ponto, mas um ponto importante:

Ele (Piaget) presume que o desenvolvimento e o aprendizado são processos totalmente separados e incomensuráveis, e que a função da instrução é apenas introduzir formas adultas de pensamento que entram em conflito com as formas de pensamento da própria criança, superando-as, finalmente. Estudar o pensamento infantil separadamente da influência do aprendizado, como fez Piaget, exclui uma fonte importante de transformações e impede o pesquisador de levantar a questão da interação do desenvolvimento e do aprendizado, peculiar a cada faixa etária. Nossa abordagem se concentra nessa interação.

A investigação sobre o sentido da interação contribuiu para o entendimento da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, que pode ser explicitado pelos conceitos de nível de desenvolvimento real (NDR), nível de desenvolvimento potencial (NDP) ou zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

O nível de desenvolvimento real revela as funções que já se desenvolveram na criança e que possibilitam a resolução de problemas, individualmente. Refere-se àquilo que a criança, jovem ou adulto sabe. O nível de desenvolvimento potencial é para Vygotsky (1989, p. 97) “determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. Refere-se àquilo que a criança, jovem ou adulto sabe com a ajuda de alguém. Segundo o autor (1989, p. 102), “os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal”.

Esse entendimento traz implicações para a organização do trabalho escolar e explicita a relevância da função pedagógica que o educador exerce, uma vez que, segundo Vygotsky, é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas de um adulto ou em elaboração com companheiros mais capazes. Para o autor (1989, p. 100),

Em crianças normais, o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não se dirige para um novo estágio de desenvolvimento, mas, ao invés disso, vai a reboque desse processo. Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Nesse sentido, Giusta (1985, p.31) aponta princípios fundamentais sobre os quais as práticas pedagógicas devem apoiar-se. “O primeiro refere-se à compreensão de que todo conhecimento provém da prática social e a ela retorna. O segundo diz respeito ao fato que “o conhecimento é um empreendimento coletivo, nenhum conhecimento é produzido na solidão do sujeito, mesmo porque essa solidão é impossível”. Compreende-se, portanto, que o movimento histórico é impossível sem a apropriação e a socialização ativa, às novas gerações, do processo da cultura via educação. Por isso, quanto mais a humanidade se desenvolve, mais significativos são os resultados da prática social, e mais cresce a importância da educação. Assim, o aprimoramento do homem e a sua emancipação só ocorrerão com a superação das relações sociais de exploração, possibilitando-se a todos desenvolverem a natureza humana em suas múltiplas possibilidades.

PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS

Muitas vezes, ao se definir pressupostos pedagógicos, há uma tendência para se enfatizar e priorizar os encaminhamentos metodológicos no sentido de definir a operacionalização do processo. Antes disso; porém, faz-se necessário compreendermos a importância de, *a priori*, definirmos claramente o método que dará sustentação ao trabalho escolar. *Método é o conjunto de determinados princípios que permitem, filosoficamente e cientificamente, apreender a realidade para atuar nela, objetivando a emancipação humana. Metodologia, por sua vez, é o conjunto de meios (materiais e procedimentos) que possibilitam a operacionalização do processo.* Assim, entendemos que o primeiro pressuposto pedagógico é a definição do método e que a metodologia se sustenta nele.

Definir os pressupostos pedagógicos remete-nos a refletir sobre algumas questões, tais como: O que é educar? Qual o papel da escola e dos diferentes trabalhadores em educação? Que método deve ser adotado para compreender a realidade? Que tipo de relações, no cotidiano da escola, podem contribuir para um processo educativo que objetive a formação omnilateral⁷ do homem? Como construir a consciência crítica? Como organizar e trabalhar os conteúdos para atingir esse objetivo? Que conteúdos sociais devem se tornar conteúdos escolares? Qual é o objeto central do ensino deste ou daquele conteúdo, e quais objetivos serão priorizados? Como, por que e o que avaliar? Por que planejar? Quais as intencionalidades presentes nas ações educativas?

Para buscar indicativos para essas questões, tem-se como um princípio que a educação é trabalho, é uma atividade mediadora no seio da prática social. Educar é contribuir para consolidar o processo de humanização do homem. Humanizar-se é assimilar o coletivo social no individual, em seu caráter dialético de transformar-se, transformando a realidade. Segundo Saviani *apud* Duarte (2001, prefácio), “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”.

Segundo Palangana (1996), nesse processo de humanização, a linguagem exteriorizada é interiorizada; as operações motoras articulam-se às operações mentais; a inteligência prática amplia-se para a inteligência consciente; o intersíquico amplia-se para o intrapsíquico (consciência racional simbólica).

Se compreendermos que educação é trabalho, devemos adotá-lo como princípio educativo na escola. Faz-se necessário unificar ciência, trabalho e política. Isso supõe uma formação omnilateral, isto é, o desenvolvimento de todas as dimensões humanas.

Muitas vezes, nós, trabalhadores da educação, pensamos estar trabalhando apenas com uma teoria supostamente neutra. No entanto, essa teoria não é neutra e nem se separa da prática. Aliás, é só na prática que a teoria encontra sentido. Assim, uma educação que tenha compromisso com a transformação precisa levar em conta a relação entre teoria e prática, por meio de elementos científicos que permitam fazer a crítica e buscar possibilidades de transformação. Segundo Vazquez (1968), a teoria em si não transforma o mundo, mas pode contribuir para sua transformação. Entre a teoria e a prática que buscam a transformação, insere-se um trabalho de educação de consciências, de organização dos meios materiais e de planos concretos de ação.

A educação é uma ação intencional e, assim sendo, é necessário fazer um planejamento metódico e rigoroso. Uma ação planejada de forma reflexiva e consciente pode possibilitar a crítica, com vistas à ruptura com os padrões vigentes. Nesse sentido, planejar é uma ação política e técnica. No que se refere à política, o educador tem de fazer análise crítica do conteúdo escolar e do processo educativo. Isso implica uma tomada de decisões sobre para quê e como abordar os conteúdos de ensino. Quanto à ação técnica, conhecendo o estágio de desenvolvimento do educando, organizar o processo educativo, considerando o conhecimento científico, a escolha de materiais didático-pedagógicos, as estratégias de ensino, critérios e instrumentos de avaliação. É importante grifar que essas duas dimensões são indissociáveis e devem ser pensadas tanto no aspecto individual quanto coletivo.

Para planejarmos um processo educativo numa direção transformadora, precisamos refletir sobre as relações de poder que acontecem no interior da escola, explicitando sua origem e seu caráter contraditório. Faz-se necessário analisar, de forma crítica, o papel das relações de poder nela estabelecida,

⁷ Frigotto (2012, p. 265) afirma que “Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Esse autor ainda pontua que Educação omnilateral significa “a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico.”

sua organização interna, bem como a relação existente entre formas de poder escolar, escola e comunidade. É preciso construir práticas coletivas em um processo reflexivo na tomada de decisões.

Nesse aspecto, é necessário levar em consideração que na realidade escolar, o burocrático deve estar a serviço do pedagógico e o planejamento é mais importante que o plano⁸. Assim, há a necessidade de se construir um Projeto Político Pedagógico⁹ explicitamente comprometido com a humanização do homem, o que exige o engajamento de cada um. O ato de planejar é complexo, por sua vez precisa ser realizado com rigor. Isso exige um conhecimento amplo do contexto no qual a ação será praticada, e na definição dos objetivos, na qual estão implícitos os pressupostos filosóficos, os conteúdos e a perspectiva de avaliação. A rigor, faz-se necessário que as experiências escolares tenham um nível de exigência que possibilite aos educandos desenvolverem as funções psíquicas superiores, dando sentido e significado ao conhecimento científico e não se limitando ao senso comum, que é ponto inicial no processo reflexivo.

A concretização do PPP implica em considerar a sala de aula como um importante espaço para a socialização e a problematização do conhecimento científico. Nesse espaço, os educadores, assumindo o compromisso de ensinar, devem realizar o processo educativo de forma que os educandos adquiram instrumentos teóricos necessários para: compreender sua realidade, e materializar seu pensamento por meio das diversas linguagens (fala, escrita e a estética); compreender o processo de produção do conhecimento e seu significado teórico e prático, e ser capaz de estabelecer relações e adquirir autonomia na problematização, na crítica e na busca de solução de problemas. O processo de ensino e de aprendizagem implica uma relação de envolvimento entre sujeitos com características específicas – o educador e o educando. Klein (2010b, p.230) destaca que, ao educador cabe o papel de mediador, ou seja, “desenvolver procedimentos adequados para viabilizar a apropriação desses conhecimentos pelos educandos”, bem como afirma que ao educando cabe o esforço teórico-prático para se apropriar do conhecimento. Ainda sobre o processo de ensino e de aprendizagem, vale destacar que, segundo a autora (2010, p. 230),

[...] o conhecimento não está nas coisas e nem nasce espontaneamente na cabeça do educandos. O conhecimento existe apenas nos homens e nas suas relações. E, portanto, na relação com outros homens, na medida em que incorpora a intrincada rede de relações que constituem uma dada forma humana de ser, que a criança se apropria do conhecimento. Este não é, evidentemente, passível de ser “ditado”, mas também não é algo que se descubra por um golpe incomum de genialidade.

Ainda, destacamos que a efetivação de um currículo comprometido com a transformação só é possível com uma metodologia adequada para o tratamento do conteúdo escolar. Ou seja, a forma como se concebe os conteúdos é determinante para o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos. Nesse sentido, é importante abordar sobre a concepção de conhecimento que orienta esse Currículo.

De antemão, afirmamos que os conteúdos curriculares, objeto do processo de ensino e de aprendizagem, caracterizam-se por sua natureza científica. Com base em Klein (2010b), grifamos que o conhecimento científico é resultante de pesquisa científica produzida nas relações dos homens com a natureza e dos homens entre si. Trata-se de um complexo processo de produção, o qual se encontra, via de regra, publicado na forma de síntese (definições gerais, regras, fórmulas etc.) e, conforme interesse formativo da sociedade, essas sínteses são apresentadas em um rol de abstrações conceituais, as quais são denominadas como conteúdos escolares. Neste caso, as sínteses conceituais contêm uma complexidade de relação entre elementos diversos que vão muito além das abstrações contidas na grade curricular. Visto desta forma, compreende-se que a reprodução de conceitos, regras e fórmulas, não

⁸ Plano é o registro escrito do planejamento. É estático, às vezes imposto como lei e, às vezes, assimilado como possibilidade única. O Planejamento é a ação continuada e a reflexão que fazemos dela. O planejamento é dinâmico.

⁹ Projeto Político Pedagógico é o planejamento das ações coletivas da escola; e é a sustentação de todos os outros planejamentos escolares. O PPP deve conter: histórico da escola, os objetivos, os projetos e propostas das diferentes áreas do conhecimento, os fundamentos filosóficos, psicológicos, pedagógicos e legais, bem como informações sobre regulamento interno, patrimônio, dentre outros.

é suficiente para configurar a apreensão do conhecimento científico. Para conhecer, se faz necessária a compreensão de todos os fundamentos e relações implicadas nas definições conceituais.

A partir desta perspectiva, compreende-se que o educador ao trabalhar o conteúdo escolar, não o deve fazer de forma fragmentada, bem como não deve limitar a descrevê-lo em uma forma etapista e linear. No tratamento do conteúdo, em um constante ir e vir, o educador deve precisar a definição conceitual, porém, sempre estabelecendo relação entre ela e outras definições que achar necessário, bem como, com o processo histórico-social. Isso implica expressar quais são os fundamentos referenciais do conteúdo, ao mesmo tempo em que busca superá-los, na medida em que incorpora na discussão o seu significado histórico, social e político. Isso requer que o educador estabeleça as relações entre o conteúdo escolar e a realidade. Porém, não se trata da realidade imediatamente visível, mas trata-se da totalidade. Sobre essa questão, Favoreto, Figueiredo e Viriato (2013, p. 31), destacam que:

O movimento e a contradição constituem a totalidade do conteúdo. Entretanto, cabe ressaltar que esta totalidade não é entendida como a soma das partes, mas a relação entre os elementos diferenciados que constitui a unidade. Neste mesmo aspecto, é importante mencionar que na reflexão sobre o conteúdo ensinado, longe de buscar o ponto de harmonia entre as partes, trata-se de compreender as relações entre diferentes elementos.

Nesse caso, mesmo sabendo que o educando elabora um conhecimento a partir de suas experiências empíricas, teorias e explicações, isto não impede que o educador disponibilize para ele as relações necessárias para compreender o conteúdo escolar em seu todo. Nesse aspecto, ao tratar do conteúdo escolar, o educador deve fazer um exercício racional sincrônico (tempo atual) e diacrônico (por meio dos tempos), captando as relações estabelecidas, seu movimento e suas contradições. Dessa forma, a lógica dialética está presente na forma de pensar o conteúdo escolar¹⁰.

Nessa perspectiva, o tratamento do conteúdo em sala, passa por dois processos: do concreto sensorial para abstração conceitual; da abstração para o concreto pensado. Segundo Oliveira, Almeida e Arnoni (2007, p. 113),

O cotidiano, que é imediato, é também concreto, ou seja, é uma totalidade indivisível. A mediação propicia a superação do imediato no mediato, e para isto é necessário que ocorram dois processos: o primeiro é a negação do concreto pelo abstrato, que implica separar o todo em partes para compreendê-lo por meio delas; e o segundo que consiste na negação do abstrato pelo concreto, agora concreto pensado, ou seja, para chegar à compreensão do todo é preciso negar o entendimento das partes.

É necessário destacar que o concreto sensorial é percebido pelo nosso cérebro por intermédio de uma relação direta de nossos sentidos com o mundo objetivo. Ele é nos apresentado de forma caótica e limitado às nossas apreensões de manifestações exteriores. O concreto, tal como Marx (1987, p. 16) destaca, trata-se de um concreto idealizado, visto que o “concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida”. Nesse processo, as definições conceituais, mesmo que resultantes de metodologia científica, apenas são representações mentais que constituem uma fase do conhecimento. Partindo desse pressuposto, verifica-se que a forma como o homem compreende e explica a vida está relacionada à forma como ele a produz. Nesse sentido, as definições conceituais são mediações, ou seja, o homem, por um lado, cria o objeto que deu origem ao termo conceitual, por outro, o próprio objeto cria no homem percepção sobre o mesmo. Nesse aspecto, Marx afirma que o conhecimento concreto da realidade só é possível se as partes abstraídas e isoladas forem rearticuladas, de modo a compreender a unidade do diverso, e a chegar ao concreto pensado, que é síntese de múltiplas determinações. Assim, as definições permanecem em constante reflexão, e só se aproximam do real, se forem apreendidas as

¹⁰ A lógica dialética é regida por três princípios: passagem da quantidade à qualidade e vice-versa; interpenetração dos contrários e negação da negação. É importante grifar que a lógica dialética não revoga a lógica formal. Ao contrário, ela é incorporada na medida em que se define o objeto. E ao envolver os princípios da dialética, a lógica formal é superada.

múltiplas relações que compõem e dão base ao conhecimento. Nesse sentido, o movimento entre concreto sensorial, abstração e concreto pensado está constantemente a se refazer.

No que se refere ao processo educativo, enfatiza-se que ele é também constituído por mediações que buscam unir o imediato ao mediato. Neste caso, conforme Klein (2010b, p. 16) destaca que o ensino se desenvolve em uma perspectiva da totalidade, enquanto que na aprendizagem assume um caráter progressivo que “vão desde uma simples constatação e tentativa aleatória de aplicação, até o domínio dos fundamentos dessa totalidade e de aplicação adequada pelo educandos”. No aspecto pedagógico, a mediação é compreendida na “totalidade, na qual se articulam o fundamento (método), a metodologia (operacionalização) e a lógica que norteia esses processos” (OLIVEIRA, ALMEIDA, ARNONI, 2007, p. 19).

O processo educativo necessita ser avaliado constantemente. O ato de avaliar está presente em todo o processo. Ele é guiado e definido pelos objetivos. Compreendendo a avaliação dessa forma, a quantificação está a serviço do pedagógico, e não se faz por ela mesma. A avaliação precisa caracterizar-se por uma flexibilidade que permita alterar resultados registrados, sempre que se perceba avanços no processo.

Nessa perspectiva, a avaliação, implícita no processo educativo, possui vários atributos, ser: diagnóstica, investigativa, reflexiva, formativa e qualitativa. Diagnóstica e investigativa porque é um processo de reflexão e investigação sistemática, com registros objetivos que permitem analisar e caracterizar o processo educativo, tanto em relação à apropriação do educando como em relação às ações articuladas para que esta apropriação aconteça. Formativa porque permite a realimentação do processo e, assim, o acompanhamento permanente. Não basta diagnosticar. É necessário encaminhar ações que permitam a adequação dos procedimentos utilizados para a consolidação dos objetivos e, conseqüentemente, para a apropriação dos conhecimentos. Sendo assim, deve ser qualitativa, ou seja, os registros não podem ser cristalizados. São sempre registros provisórios, respeitando a história do processo educativo no qual se inserem educando e educador. Assim, é preciso superar o velho equívoco de tornar a avaliação sinônimo de “mera acumulação de dados”. A existência de registros constantes não garante sua continuidade e sua acumulação. Ela só se tornará qualitativa e contínua se os dados registrados forem pautados no pressuposto de analisar a consolidação dos objetivos e se estiverem sendo confrontados permanentemente, para que os registros dos resultados expressem a qualidade do processo, e não de um determinado momento do mesmo, tampouco da aceitação da denominação de “educandos tarefeiros” e “obedientes”. Segundo Janssen (2004, p. 58), “a razão de ser da avaliação está em acompanhar, interativa e regulativamente, se os objetivos pedagógicos estão sendo atingidos. Os processos avaliativos visam aproximar as formas de planejar, de ensinar, de aprender e também de avaliar através da coleta de maior número possível de informações que sejam relevantes para a melhoria da qualidade social do trabalho pedagógico”.

Toda produção do educando, inclusive o erro, pode ser compreendida como uma fonte de conhecimento da ação do educador e do educando, na relação estabelecida no processo educativo, permitindo rever e redimensionar os encaminhamentos didáticos, na perspectiva da reflexão permanente, visando atender às necessidades dos educandos. Quando avaliamos não podemos desconsiderar os principais fatores que interferem na educação: tempo escolar, conteúdo, instrumento, formação inicial e continuada, materiais didáticos, contexto social e outros. Porém, no limite da escola concreta que temos, precisamos avançar no sentido de tornar a avaliação um processo, o que pressupõe o desenvolvimento e a aprendizagem humanos como inacabados. Para Vygotsky (1991), a melhor aprendizagem é aquela que se antecipa ao desenvolvimento.

Considera-se que o educando apresente um nível de desenvolvimento real que, a partir de mediações significativas, podem ser criadas novas zonas de desenvolvimento proximal, que provocarão a transformação do nível de desenvolvimento potencial em um novo nível de desenvolvimento real e, conseqüentemente, criando uma nova zona de desenvolvimento proximal, que exige novas mediações.

Nas escolas, segundo Rego (2001), costuma-se avaliar o educando somente no nível de desenvolvimento real. Isso é, supõe-se que só aquilo que ele é capaz de fazer, sem colaboração de outros, é representativo de seu desenvolvimento. Assim sendo, é necessário que os instrumentos de avaliação sejam diversificados e que assegurem as mais diferentes possibilidades para o desenvolvimento e a aprendizagem dos educandos. Para tanto, supõe-se que esses instrumentos apresentem situações de análise, interpretação, síntese, memorização, reflexão, aplicação de conhecimentos, dentre outros, de

acordo com o nível de desenvolvimento dos educandos. Os instrumentos de avaliação devem ser exigentes; contudo, os processos articulados precisam ter o mesmo nível de exigência.

Ao elaborar os instrumentos avaliativos, o educador precisa fazê-lo com objetividade, para que haja o entendimento por parte do educando. Esses instrumentos, quando bem elaborados, podem contribuir para que o educador faça uma boa interpretação das informações contidas nas atividades avaliativas e também para que o educando tome consciência de sua trajetória de aprendizagem. Criar estratégias próprias de aprendizagem, construindo uma autonomia necessária, no sentido da emancipação intelectual e da construção da autocrítica, de todos os envolvidos, passa a ser uma ação consequente do processo de avaliação.

A reflexão crítica aponta para as possibilidades quanto às formas de se garantir a avaliação como processo, evitando-se a classificação como critério final, ou as condutas de progressão automática que legitimem um processo descompromissado com aquilo que propomos. Nesse sentido, precisamos ampliar o debate e superar, inclusive, seus limites operacionais e legais. A não retenção é uma ação pedagógica significativa quando acompanhada de uma proposta pedagógica que priorize o redimensionamento da ação com vistas à efetiva aprendizagem.

O processo educativo, ao ser metodicamente planejado e avaliado, precisa garantir a consolidação de objetivos, contribuindo para que se estabeleçam relações que instiguem o espírito investigador, e que ampliem a exigência em relação ao conhecimento historicamente acumulado.

Nessas relações, objetivando a apropriação do saber produzido pela humanidade, o educador parte do simples (concreto) para a síntese (concreto pensado). Segundo Machado (1991), o concreto, em geral, é reduzido ao palpável, ao manipulável, omitindo-se sua dimensão associada ao seu conteúdo de significações. Esse reducionismo está relacionado ao modelo construtivista e empirista. As abstrações são mediações que permitem tornar o concreto, um concreto pensado. Por isso, faz-se necessário partir dos conceitos espontâneos para se construir os conceitos científicos. Para partir do simples, a realidade sensível, deve ser o ponto de partida e de chegada, mas o ponto de chegada deverá conter elementos do universal, agregados ao particular. Entretanto, o ponto de partida e o de chegada não são os mesmos, pois o ponto de chegada, ao se revelar como síntese de muitas determinações, constitui-se em um novo ponto de partida. É necessário tornar dialética a relação do contexto social mais amplo com o contexto da escola, levando o educando a construir instrumentos para intervir na própria organização social.

Não se deve trazer o contexto social amplo para dentro da escola para apenas conhecê-lo, deixando-o intacto. A compreensão do contexto social exige um trabalho com o conhecimento na sua totalidade, superando-se a costumeira fragmentação presente nas práticas escolares. Quando atingirmos essa compreensão, transformando-a em ação, será necessária a adoção de um processo de avaliação integrado, ou seja, se trabalhamos o conhecimento na sua totalidade, não poderemos, na avaliação, tratá-lo de forma fragmentada. No processo avaliativo, serão analisados diferentes aspectos do conhecimento.

A tentativa da criança compreender o contexto e as relações que o homem estabelece impulsiona o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que têm origem sociocultural. Segundo Rego (1995), a ação do adulto (e de crianças experientes) contribui significativamente para formar os processos psicológicos mais complexos, como memória, imaginação, planejamento e outros. O papel da escola é justamente auxiliar a consolidar esse processo, buscando sempre a humanização do homem.

Para que o sujeito conte com desenvoltura linguística, de raciocínio e criatividade, para que possa resolver situações diferenciadas e em constante mutabilidade, cabe à escola cumprir seu papel, possibilitando o acesso a um conjunto de conhecimentos produzidos pela humanidade, não como algo alienado, mas sim como instrumento para fazer a leitura de mundo, capaz de nortear a sua prática social. Isso exige, no processo educativo, a capacidade de análise, de interpretação e de síntese.

O exame do contexto social não pode ser transferido do educador para o educando. Esse processo precisa acontecer por meio da investigação e reflexão, portanto, da pesquisa reflexiva. Pesquisar é trabalhar, é investigar, é refletir sobre os objetos e analisá-los para obter informações e transformá-las em conhecimento sistematizado.

Não nos referimos à pesquisa como muitas vezes é realizada na escola, ou seja, como mera cópia do que foi produzido, transformando o educando em consumidor do conhecimento. Referimo-nos à necessidade de construir uma pesquisa instigante, o qual transforme nosso educando em um sujeito reflexivo da prática cotidiana articulada ao conhecimento científico. Uma das condições necessárias para a produção dessa forma de conhecimento na Educação Infantil e no Ensino Fundamental - Anos Iniciais é a formação inicial e continuada dos trabalhadores em educação.

As políticas públicas municipais para essa formação não podem ser compostas de eventos pontuais. Nem podem ficar submetidas às mudanças de governo. A formação deve ser contínua e garantir o aprofundamento teórico-metodológico. Promover esse tipo de formação é valorizar o profissional da educação e deverá estar garantido nos Planos Municipais de Educação.

PRESSUPOSTOS LEGAIS

Para compreendermos os pressupostos decorrentes da legislação educacional, é necessário situá-la no contexto das transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que caracterizam a sociedade contemporânea.

As reformas educacionais ocorridas nas últimas décadas coincidem com a reorganização do sistema capitalista mundial, que impulsiona um processo de reestruturação global da economia, associada a avanços científicos e tecnológicos. Defendidas como prioridades nos programas econômicos pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e pelo Banco Mundial, essas transformações influenciam e afetam diretamente a educação. Na perspectiva econômica tecnocrática, considera-se o desemprego, a fome, a pobreza e o aumento das desigualdades, como problemas culturais, e propõe um projeto de educação voltado para a empregabilidade e concebe-se a formação integral apenas articulada ao mercado de trabalho.

Nesse processo de mudanças, defende-se a reforma do ensino, principalmente nos países em desenvolvimento, implicando mudanças nas políticas educacionais, alterações nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na formação dos profissionais da educação. O Brasil, influenciado por essas políticas internacionais, adotou novas estratégias, entre as quais se destaca a descentralização administrativa e a transferência de atribuições e responsabilidades, antes do Estado, para as instituições de ensino e para os profissionais da educação. No entanto, o investimento insuficiente do governo na educação pública impede a efetivação de uma educação de qualidade com perspectiva de inclusão social, permanecendo um quadro de ambivalência e contradições, em que as implicações sociais e humanas ficam em segundo plano.

A organização e o ordenamento legal da educação brasileira compreendem uma lógica dualista que distingue a escola que atende às camadas privilegiadas daquela destinada às classes populares. A legislação educacional e as políticas públicas caracterizam-se pela provisoriabilidade determinada pela luta de poder e pelas condições históricas nas quais são produzidas e, ao mesmo tempo, mantém um caráter de permanência ao estabelecer os direitos básicos de acesso à educação, atuando, portanto, como mecanismos de regulação dos Sistemas de Ensino e de garantia de direito à Educação Básica.

No final da década de 80, a Educação passou a ser garantida pela Constituição Federal de 1988 – CF/88, como direito público subjetivo e, apontada como *“direito de todos e dever do Estado e da família”* (Art. 205). Os princípios constitucionais devem ser cumpridos na Educação em todos os níveis de ensino: equidade no acesso e na permanência, liberdade de ensinar e aprender, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, gratuidade no ensino público em estabelecimentos oficiais, valorização dos profissionais da educação, gestão democrática, garantia de padrão de qualidade (art.206, I a VII).

A Emenda Constitucional nº 59/2009, alterando o artigo 208, determina que é obrigação do estado a oferta do ensino. Conforme inciso I, “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. A Constituição Federal estabelece aos municípios o dever de ofertar, organizar e garantir o acesso à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB Nº 9.394/96, normatiza e orienta os sistemas de ensino do país, reitera as disposições da

Constituição Federal, definindo princípios, normas e critérios para a efetivação do acesso e da permanência da criança, adolescente, jovem e adulto, em todos os níveis e modalidades de ensino, vinculando a educação ao mundo do trabalho e à prática social. No Art. 11, estabelece que é responsabilidade dos municípios “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados”, além de “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o Ensino Fundamental [...]”. Ao estabelecer os níveis, etapas e modalidade de ensino, a LDB organiza a educação escolar em Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; e em Educação Superior. Sendo este currículo direcionado para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A Educação Infantil, segundo a LDB nos artigos 29, 30 e 31 é definida como a “primeira etapa da educação básica”, sendo: creche para as crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade, e pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. Essa lei dispõe que a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

O Ensino Fundamental, de acordo com os artigos 32, 33 e 34 da LDB, constitui-se ensino obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública. Iniciada aos 6 (seis) anos de idade e estendendo-se até os 14 (quatorze) anos, essa etapa integra os Anos Iniciais, do 1º ao 5º ano, e os Anos Finais, do 6º ao 9º ano. São objetivos do Ensino Fundamental: desenvolver a capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; compreender o ambiente natural e social, o sistema político, a tecnologia, as artes e os valores em que se fundamenta a sociedade; desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores e o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Em relação ao currículo, a LDB 9394/96 estabelece que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental devem contemplar uma base nacional comum, composta pelo estudo da “Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política especialmente do Brasil, além de uma parte diversificada que contemple as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (Art. 26). Outro aspecto importante a ser destacado na Lei diz respeito às peculiaridades da vida rural e de cada região, afirmando que os conteúdos curriculares, as metodologias de ensino e a organização escolar devem atender às condições e à natureza do trabalho na zona rural (Art. 28).

No que se refere ao financiamento, cabe destacar a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996, o qual, seguindo os acordos internacionais, abrangeu apenas o financiamento para o Ensino Fundamental.

A Emenda Constitucional Nº 53/2006 extinguiu o FUNDEF e instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica – FUNDEB, normatizado pela **Lei 11.494/2006**, que passou a destinar recursos públicos também para Educação Infantil, a Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Médio. O acompanhamento efetivo da aplicação dos recursos financeiros aos fins a que se destinam torna-se responsabilidade da sociedade, principalmente por meio da atuação dos conselhos de Políticas Públicas.

Em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, pela **Lei Nº 10.172/2001** (BRASIL, 2001 p.14), com duração decenal, que tinha como objetivos:

A elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Esses objetivos deveriam ser articulados em regime de colaboração entre os Sistemas de Ensino na elaboração dos Planos Estaduais e Municipais

de Educação. Esse documento ainda suscitou o debate de ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, com a inclusão de crianças com seis anos de idade. A ampliação foi regulamentada pela **Lei no 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. A referida legislação possibilitou a inclusão e a obrigatoriedade de crianças de 6 anos das classes menos favorecidas no ensino fundamental, já que as crianças das classes pertencentes à elite já usufruíam deste direito em escolas da rede privada.

Em 2009, foi aprovada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil pela **Resolução Nº 05/2009**, de caráter mandatório, a qual orienta os sistemas e as unidades educacionais na formulação de políticas, na formação de educadores e demais profissionais da Educação, no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação do Projeto Político-Pedagógico. Também informa as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil, sobre as especificidades e perspectivas do trabalho pedagógico.

Em 2010, pela **Resolução nº 07/2010**, o Conselho Nacional de Educação elaborou as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental de 9 anos, definindo normas e orientações para elaboração do currículo e dos projetos políticos-pedagógicos das escolas. Esse documento também dispõe quanto à responsabilidade e à autonomia dos gestores e órgãos normativos das redes e dos sistemas de ensino, conferidas pela legislação brasileira a cada instância.

Coerentes com as normas estabelecidas pelo LDB, os municípios que compõem a AMOP têm duas realidades distintas. Alguns municípios já possuem organizados e implantados o Sistema Municipal de Ensino e o Conselho Municipal de Educação, os quais atuam como órgãos administrativos, normativos e deliberativos nos assuntos educacionais. Esses municípios possuem autonomia de administrar seus sistemas, resguardando os princípios constitucionais. Porém, a grande maioria dos municípios está vinculada ao Sistema Estadual de Ensino e organiza-se pelas Deliberações e Pareceres do Conselho Estadual de Educação do Paraná. Dessa forma, esses municípios são afetados diretamente pela legislação estadual, quanto à organização administrativa, à matrícula, ao calendário e à organização dos Projetos Políticos Pedagógicos.

No âmbito nacional, destacam-se as políticas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, formado por um conjunto de indicadores, entre os quais destaca-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, que combina informações de fluxo e de desempenho do educando. Esse indicador tem como objetivo de verificar a qualidade da educação no país e redefinir políticas públicas. Os resultados do Ideb são divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e dispõe a nota que cada estado e município deverá atingir até 2020. Outros dois indicadores são: a Provinha Brasil, que avalia os educandos do 2º ano no nível de alfabetização; e a Avaliação Nacional da Alfabetização, que objetiva avaliar as unidades escolares e os estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização.

Outro grande marco da legislação educacional foi a aprovação da **Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014**, que estabelece o Plano Nacional de Educação, de duração decenal (2014 a 2024), com a finalidade de articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios, definindo diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para a Educação Brasileira. O documento está pautado em dez diretrizes, conforme destaca Brasil (2014-anexo):

I- erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos (BRASIL, 2014).

A lei do PNE coloca um grande desafio aos municípios brasileiros: a elaboração ou readequação dos Planos Municipais de Educação no prazo

de um ano. Os municípios, diante dessa exigência, devem elaborar e aprovar seus planos decenais de educação. Dessa forma, favorece a realização de um debate, com a participação da comunidade educacional e da sociedade civil, sobre o planejamento educacional nos municípios, como instrumento definidor de políticas públicas e de ações educativas, incidindo, diretamente, na organização política e pedagógica da educação nos municípios.

REFERÊNCIAS

- _____. Lei nº 10.172, de 10 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação.**
- _____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF.**
- _____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB**
- _____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.**
- _____. Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as **diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.**
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF, 2009.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 07, de 07 de dezembro de 2010. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos.** Brasília, DF, 2010.
- BUENO, Jocian Machado. **Teoria & Prática-Estimulação, educação, reeducação psicomotora com atividades aquáticas.** Editora LOVISE, 1998.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo.** 2. Ed. São Paulo: Martins fontes, 2009
- FACCI, Marilda G.D., & Tuleski, Silvana.C. (2006) **Da Apropriação da Cultura ao Processo de Humanização: o Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores.** Em *Anais do II Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo.* Curitiba, Brasil.
- FACCI, M. G. D. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostki.** Caderno Cedes. 24 (62): 64-81, 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>
- FAVORETO, Aparecida; VIRIATO, Edaguimar O.; FIGUEIREDO, Ireni M. Z. **Plano de aula: argumentos para mediação dialética.** In: *Raízes e Rumos.* v. 01, n 02, p. 27-37, Rio de Janeiro, dez., 2013.
- FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. In: Caldart, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012
- GIUSTA, A. S. da. **Concepções de Aprendizagens e Práticas Pedagógicas.** Belo Horizonte: Ed. Ver., julho 1985
- JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia.** Rio de Janeiro: Zahar, 1991.
- KLEIN, L. R. **O Educador decreta o fim da escola.** In: Anais do I Seminário de Formação Continuada de Educadores e I Mostra de Experiências e Vivências Pedagógicas. Realizado em Cascavel, promovido pela UNIOESTE e AMOP, 09 e 10 de Novembro de 2010a.
- KLEIN, L. R. **Fundamentos para uma proposta pedagógica.** In: <http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br>, 2010b, consultado em: 05/06/2012.
- LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizontes, 1954.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MACHADO, L. R.S.de. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. 2 ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MATTOS, M. G. de. **Educação física infantil: construindo o movimento na escola**. Guarulhos, SP: Phorte Editora, 1999

MARX, K.. **A questão judaica**.. Transcrição de Alexandre Linares. html por José Braz para The Marxists Internet Archive.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos** de 1844. In: **Economia, Política e Filosofia**. Rio de Janeiro: Melso, 1963.

_____. **A burguesia e a contra-revolução**. São Paulo: Ensaio, 1987.

_____. Karl. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (Col. Os Pensadores), p. 116

OLIVEIRA; ALMEIDA.; ARNONI. **Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

PALANGANA, I. C. **Trabalho, linguagem e consciência: uma mediação que fundamenta a prática escolar**. São Paulo: Plexus Editora Ltda, 1996.

REGO, T. C.. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação**. 8 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, J. F.da. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luis Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1968.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 168p. (Coleção Psicologia e Pedagogia. Nova Série).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem**.

Vigotsky, L.S. (1987). **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. La Habana: Editorial Científico -Técnica.

Grupo de reflexão, de análise e de proposições para a 3ª versão do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná.

Aparecida Favoreto, Marcia Aparecida Baldini, Carmen Teresinha Baumgärtner, Lucyelle C. Pasqualotto e Emma Gnoatto

Educadores representantes dos municípios: Aparecida Favoreto – Unioeste/Cascavel; Marcia Aparecida Baldini – SEMED/Cascavel; Carmen Teresinha Baumgärtner,- Unioeste/Cascavel; Lucyelle C. Pasqualotto – Unioeste/Cascavele Emma Gnoatto – AMOP/Cascavel; Eliane Marlene Albert Marques, Marlise Marlene Andrighetti Bialeski – Itaipulândia; Tania Cristina Sgarbossa da Silva – Santa Lúcia

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Em conformidade com a concepção histórico-cultural, as deficiências, [...] não se consistem em empecilho para que os educandos que as possuem possam se apropriar dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade. Os princípios defendidos por Vigotski a respeito das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento relativos às pessoas com deficiência encontram-se confirmados na prática social, principalmente na educacional, onde, apesar das condições desfavoráveis, alguns pertencentes a esse segmento vêm alcançando um satisfatório nível de apropriação dos conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos produzidos historicamente pela humanidade
(CARVALHO, 2009, p. 167).

A proposta da Educação Inclusiva no Brasil se constituiu na segunda metade do século XX, no momento histórico marcado por lutas contra as práticas excludentes e discriminatórias, quando surgiram os movimentos organizados das pessoas com deficiências, “reivindicando o fim das práticas e das concepções segregativas e a adoção de medidas favoráveis a sua inclusão nos diferentes espaços e atividades sociais”. Essas reivindicações fizeram parte de documentos internacionais e nacionais que preconizaram o fim do extermínio ou abandono, da institucionalização e da integração, em que exigiu-se dos governantes o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiências “à igualdade de oportunidades e de participação na sociedade por meio da implementação de leis que apoiem seus direitos enquanto seres humanos” (CARVALHO¹¹, 2009, p. 10).

Desde então, a construção de propostas educacionais inclusivas, para atender de forma qualitativa os educandos, público-alvo dessa modalidade de ensino, tem sido um desafio para os educadores brasileiros envolvidos direta e indiretamente nessa luta, pois considera-se que apesar dos avanços já conquistados, tem-se muito o que produzir e sistematizar para a continuidade dessa proposta. Foi nessa direção que o Grupo de Estudos em Educação Inclusiva da AMOP, desde o ano de 2012, esteve estudando e discutindo os aspectos legais e pedagógicos da práxis educacional inclusiva na Região Oeste do Paraná. Em 2014, foi planejado a construção e elaboração desta proposta curricular, que foi elaborada com a participação dos representantes dos educadores dos municípios da Região Oeste do Paraná, por meio de um grupo específico, coletivamente, durante encontros do Grupo de Estudos, em consulta aos demais municípios e finalizada no Seminário do dia 23 de outubro, planejado exclusivamente para esse fim.

Esta proposta está organizada em: Fundamentos Legais, Aspectos Teórico-metodológicos, Conteúdos, Serviços, Recursos e a Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar. A intenção é atender às instituições de ensino na construção dos Projetos Políticos Pedagógicos; nos planejamentos e na formação dos educadores do ensino comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE, doravante). Os aspectos legais foram abordados de acordo com as políticas e diretrizes nacionais, estaduais e regionais; as questões teórico-metodológicas fundamentadas na teoria Histórico-Cultural; a organização

¹¹ Educador Alfredo Roberto de Carvalho (*in memoriam*) – 1971-2013. Pedagogo e Mestre em Educação, grande colaborador e militante na luta contra a exclusão social na Região Oeste do Paraná.

do AEE, segundo os documentos do Ministério da Educação – MEC, do Sistema Estadual de Ensino do Paraná e das práticas em andamento nas Secretarias Municipais de Educação da Região Oeste do Paraná.

A Educação Especial Inclusiva perpassa por todos os níveis e modalidades, desde “a educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global”; no Ensino Fundamental, “para apoiar o desenvolvimento dos educandos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional”; na Educação de Jovens e adultos, na Educação Profissional, Educação Superior em que “possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social”; e também na educação indígena, do campo e quilombola que “deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos” (BRASIL, 2008, p. 14).

1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E ASPECTOS LEGAIS

A atual política de Educação Especial é estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, alterada pela Lei 12.796 de 04 de abril de 2013, que modificou os artigos referentes a essa modalidade no Art. 4º inciso III, garantindo a obrigatoriedade do Atendimento Educacional Especializado, conforme Brasil (2013, p. 1), “ [...] gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”

Essa mudança foi resultado de um processo histórico de lutas e embates políticos que estiveram em discussão nos bastidores educacionais e no sistema legislativo nacional, principalmente no Plano Nacional de Educação, Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014, na Meta 4, que refere-se à universalização. Nesse sentido, Conforme Brasil (2014,p.8)

[...] para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, o atendimento escolar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

O principal ponto de discussão foi a questão do AEE em serviços conveniados das escolas especiais, pois na Política Nacional de Educação de 2008 é destacado que, a partir do movimento mundial pela inclusão, as ações políticas, sociais, culturais e pedagógicas devem defender o direito de “todos os educandos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”, e, portanto, esses serviços deveriam ser repensados, o que implicaria “uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os educandos tenham suas especificidades atendidas” (BRASIL, 2008, p. 5).

Sendo preconizado às entidades filantrópicas, que antes atendiam de forma exclusiva os educandos com deficiência, tornarem-se Centros de Atendimento Especializado – CAE¹², firmando convênio, junto aos sistemas de ensino para o atendimento destes no contraturno escolar, realizando e mediando, junto aos profissionais das escolas comuns de ensino estratégias na eliminação das barreiras impostas à inclusão educacional.

Esse embate é pautado principalmente no item 4.1 do PNE -2014-2024- (BRASIL, 2014,p.8), referentes aos aspectos financeiros:

¹² CAE – Os Centros de Atendimento Educacional Especializado segundo a Nota Técnica do MEC nº055/2013 é um espaço que reúne serviços de apoio de natureza pedagógica e clínica, desenvolvido por profissionais habilitados para o atendimento às necessidades específicas dos educandos público-alvo da Educação Especial.

4.1) contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, as matrículas dos/as estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

É válido esclarecer que, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, é uma modalidade que faz parte do sistema de ensino como complementação ou suplementação por meio do AEE que, por vez, “**não substitui**” a educação (escolarização) oferecida em turmas comuns da rede regular de ensino, a qualquer criança ou adolescente brasileiro.

A Constituição Federal Brasileira de 1988, assim como as convenções internacionais, direciona que o AEE, para educandos com deficiência, é uma forma “válida de tratamento diferenciado” desde que, se for necessário, seja ofertado à parte, ocorra “sem impedir ou dificultar que as crianças e adolescentes com deficiência tenham acesso às salas do ensino comum, no mesmo horário que os demais educandos a frequentam” (BRASIL, 2007, p. 20).

A Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, no Art. 5º, dispõe que

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Entende-se que esse item ainda é o resultado das lutas políticas, que ora defendem a inclusão como proposta educacional estabelecida constitucionalmente, como direito humano, ora admitem a sua substituição em ambientes escolares que atendem exclusivamente os educandos com deficiência, sendo que essa prática fere o disposto na Convenção da Guatemala, aprovada integralmente pelo Brasil com a promulgação do Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001,p.2), “ Reafirmando que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano”.

Entende-se nessa perspectiva, que a atual situação da Educação Inclusiva é resultado dos embates das políticas sociais brasileiras, que atendem tanto às necessidades da classe trabalhadora, quanto às da classe que detém o poder econômico no país, numa relação de contradição histórica que não cabe aqui nesse documento discutir, mas lembrar que é nesse cenário onde os sistemas de ensino estão estabelecendo e organizando suas normas. Dessa forma, a intenção é esclarecer e informar essa realidade, para que cada município da Região Oeste do Paraná possa ofertar e atender o educando da Educação Especial Inclusiva, visando seu pleno desenvolvimento humano e preparo para a cidadania (Constituição Federal, 1988, Art. 5º).

Para tanto, vale esclarecer sobre a dupla matrícula dos educandos que são públicos da Educação Especial, cuja atual legislação que dispõe sobre esse aspecto é o Decreto nº 7.611, de 17/11/2011 (BRASIL, 2011,p.5), no Art. 9º-A, o qual expõe que

Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.

§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.

Nessa questão, destaca-se a contradição do cenário nacional da Educação Especial Inclusiva, que a partir de 2011, “retrocedeu” com relação à Política de 2008 e admitiu que as escolas filantrópicas recebessem recursos do FUNDEB, para ofertar o AEE, conforme Brasil (2011,p.4),

Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente. [...] § 2º O credenciamento perante o órgão competente do sistema de ensino, na forma do art. 10, inciso IV e parágrafo único, e art. 11, inciso IV, da LDB, Lei nº 9.394, de 1996, depende de aprovação de projeto pedagógico.

Essa situação também abriu precedentes para os sistemas de ensino optarem em permanecer ou não com a escolarização paralela da Educação Especial, com a oferta das classes especiais nas escolas de ensino comum ou ainda manter parcerias de atendimento de escolarização em escolas de Educação Básica Modalidade de Educação Especial.

O Atendimento Educacional Especializado a partir da Política Nacional da Educação Especial, oferece serviços de apoio à escolarização nas Salas de Recursos Multifuncionais dos Centros de Educação Infantil e/ou das Escolas do Ensino Comum, como também por meio de convênios em Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAE, de ora em diante), que podem ser públicos municipais ou de instituições comunitárias.

O Sistema Estadual de Ensino do Paraná, no item acima exposto, está regulamentado de forma “paralela” à atual política nacional, visto que organizou a Educação Especial de acordo com normas próprias, criando as Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, mediante o Parecer Nº. 108/2010-CEE, que normatizou a alteração de denominação das Escolas de Educação Especial e a Resolução Secretarial Nº. 3.600/2011, autorizando a alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial.

Em 2011, a Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED) definiu em suas metas a inclusão social como “Respeito às necessidades, especificidades e diversidades para [...] 1. Promover a educação na escola comum e escola especial, ampliando o atendimento aos educandos com deficiência, com a participação efetiva em políticas e programas públicos” (SEED, 2011,p.21).

No ano seguinte, 2012, a SEED/PR (SEED, 2012,p.10) destacou em suas metas que

A política de educação inclusiva deve ser fortalecida, considerando a garantia de todos os educandos à educação formal, educandos com necessidades diferenciadas permanentes ou temporárias, jovens em conflito com a lei, crianças carentes do convívio familiar e educandos fora da escola, visando à organização de um espaço escolar agradável e acolhedor, que favoreça a aprendizagem de maneira eficiente e responsável. Lembramos também dos educandos em fase de internamento, em classe hospitalar, pois é de suma importância para a continuidade da escolarização dessas crianças e adolescentes hospitalizados, a presença dos profissionais da educação, que estimula o aprendizado, diminui o tempo de internação e o trauma hospitalar. A prática docente e o atendimento do educador da classe hospitalar, pelo Programa SAREH-SEED, é fortemente marcada pelas relações afetivas, e estes educandos quando retornam ao convívio estão em igualdade de condições, em relação aos demais.

Seguindo na mesma direção, para garantir a política de apoio às escolas filantrópicas, o governo estadual do Paraná aprovou a Lei Estadual nº 17.656, de 12 de agosto de 2013, que institui o Programa Estadual de apoio permanente as Entidades mantenedoras, que ofertam educação básica na modalidade da educação especial denominado “TODOS IGUAIS PELA EDUCAÇÃO”.

O AEE no Estado do Paraná é ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais em instituições de ensino comum público ou em CAEs, com os serviços de apoio complementar e suplementar especializados, para o público-alvo da Educação Especial.

Entre outros serviços e apoios à educação inclusiva, os sistemas de ensino do Paraná ofertam “[...] Educador de Apoio à Comunicação Alternativa (PAC), Educador de Apoio Educacional Especializado, (PAEE) e Tradutor e intérprete de LIBRAS (TILS), Guia Intérprete e Educador Itinerante” (SEED, 2014, p. 2).

Com relação aos serviços e aos apoios para os educandos com Transtornos Funcionais Específicos¹³, há uma divergência entre a Política Nacional de Educação Especial e a Política do Sistema Estadual de Ensino do Paraná, no que se refere ao público-alvo da Educação Especial. A Política Nacional estabelece como público-alvo da educação especial inclusiva educandos com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades e/ou Superdotação, enquanto que na Política Estadual acresce os Transtornos Funcionais Específicos para a matrícula no AEE nas Salas de Recursos do Sistema Estadual de Ensino.

Os serviços especializados ofertados por meio de interfaces entre as políticas públicas ou parcerias com as áreas de educação, saúde, assistência social e trabalho, entre outras, incluindo apoio e orientação à família, à comunidade e à escola, são:

- a) **Classes hospitalares** - serviço destinado a prover a educação escolar a educandos [...] impossibilitados de frequentar as aulas, em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, mediante atendimento especializado realizado por educador habilitado ou especializado em educação especial vinculado a um serviço especializado.
- b) **Atendimento pedagógico domiciliar** – serviço destinado a viabilizar a educação escolar de educandos [...] que estejam impossibilitados de frequentar as aulas, em razão de tratamento de saúde que implique permanência prolongada em domicílio, mediante atendimento especializado realizado por educador habilitado ou especializado em educação especial vinculado a um serviço especializado [...].
- c) Centro multidisciplinar de atendimento especializado¹⁴.
- d) Educação profissional (CEE/PR, 2003, p. 14).

1.1 A Educação Especial Inclusiva na Região Oeste do Paraná

Atualmente, os municípios da Região Oeste do Paraná que não têm Sistema de Ensino próprio organizam os serviços e apoios da Educação Especial em consonância com o Sistema Estadual. Os municípios que têm Sistema de Ensino próprio normatizaram o Ensino Comum¹⁵ inclusivo e os serviços de apoio à educação inclusiva, via de regra, de acordo com as normas nacionais, seguindo a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

Para a elaboração dessa edição do Currículo da AMOP, com o primeiro texto curricular para a Educação Especial Inclusiva, foi realizada uma coleta de dados estatísticos, em relação aos serviços e apoios do AEE, nos 52 (cinquenta e dois) municípios que fazem parte das ações da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná - AMOP. Esses dados representam uma amostra da realidade da Educação Especial Inclusiva nesta região. A intenção desse levantamento foi informar aos educadores como se encontra o AEE das redes municipais, assim como promover análises e debates sobre essa realidade.

A pesquisa foi disponibilizada para todos os municípios que fazem parte da AMOP no período da elaboração desta proposta, sendo que do total, 32 (trinta e dois)¹⁶ responderam a pesquisa, ou seja, 61,5% da totalidade.

Na tabela 1, localizada adiante, encontram-se os dados quantitativos das Salas de Recursos Multifuncionais, Classes Especiais, Escolas de Educação

¹³ Refere-se à funcionalidade específica (intrínsecas) do sujeito, sem o comprometimento intelectual do mesmo. Diz respeito a um grupo heterogêneo de alterações manifestadas por dificuldades significativas: na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas, na atenção e concentração.

¹⁴ Ou CAE – Centro de Atendimento Especializado.

¹⁵ A terminologia Ensino Regular pode também apresentar-se com a nomenclatura Ensino Comum, compreendendo que, por “Ensino Comum”, na Política Nacional de Educação Inclusiva, refere-se ao “ensino comum a todos”.

¹⁶ Assis Chateaubriand, Braganey, Boa Vista da Aparecida, Capitão Leônidas Marques, Cascavel, Céu Azul, Corbélia, Entre Rios do Oeste, Formosa do Oeste, Foz do Iguaçu, Guaíra, Guaraniaçu, Ibema, Lindoeste, Marechal Cândido Rondon, Matelândia, Maripá, Medianeira, Mercedes, Missal, Nova Aurora, Ouro Verde do Oeste, Palotina, Ramiândia, Santa Helena, Santa Tereza, Santa Teresinha de Itaipu, São Miguel do Iguaçu, São Pedro do Iguaçu, Terra Roxa, Toledo, Tupãssi.

Básica na Modalidade da Educação Especial, CAE, Educador de Apoio Especializado e Equipes Multidisciplinares das Secretarias Municipais de Educação.

Os dados estatísticos da tabela 1 indicam que, nos municípios pesquisados existe um significativo número de educadores de apoio especializado, que demonstra a inclusão de educandos no ensino comum. Não obstante, ao mesmo tempo, ainda são mantidas as Classes Especiais, autorizadas somente pelo Sistema Estadual de Ensino do Paraná, contrário aos preceitos na Política Nacional de 2008.

Com relação às Equipes Multidisciplinares, ainda há município que não têm esse apoio, visto pela quantidade dos que responderam a falta desses profissionais.

Outro levantamento realizado foi com dados estatísticos dos educandos da Educação Inclusiva, com relação à área do AEE, sendo essas DI (Deficiência Intelectual), DA (Deficiência Auditiva), Surdez, DV (Deficiência Visual), Cegos, Surdocegueira, Deficiência Múltipla, DF (Deficiência Física), Deficiência Neuromotora, TGD/TEA (Transtorno Global do Desenvolvimento/Transtornos do Espectro Autista) e Altas Habilidades ou Superdotação.

Esses dados mostram que os municípios que participaram da pesquisa estão organizando o AEE de acordo com a política nacional, mas a maioria deles ainda segue as normativas do estado do Paraná e avaliam os educandos nas áreas citadas.

A tabela 2 (p. 40) informará sobre os dados quantitativos do AEE nos municípios¹⁷ que responderam à pesquisa.

Observa-se que a maior parte dos educandos avaliados estão na Deficiência Intelectual, seguida da Deficiência Visual e Deficiência Auditiva, respectivamente. Foi registrado um (1) caso na área da Surdocegueira (Foz do Iguaçu) e o menor número de educando está na área da Alta Habilidade ou Superdotação (11 educandos em Toledo, 06 em Foz do Iguaçu e 01 em Cascavel). Destaca-se o número significativo de educandos com diagnóstico de Deficiência Intelectual.

Esses dados também podem gerar alguns questionamentos para futuros estudos a respeito do processo de Educação Inclusiva, por exemplo: Se os indicativos de IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística indicam que há, no Brasil uma média de 15% da População com deficiência, esses dados apresentam qual porcentagem do total de educandos? Por que a maior concentração de deficiência está na área Intelectiva? Por que somente 61,5% das Secretarias Municipais responderam ao questionário? Estes dados representam a realidade dos Sistemas próprios de Ensino? Entre outras questões.

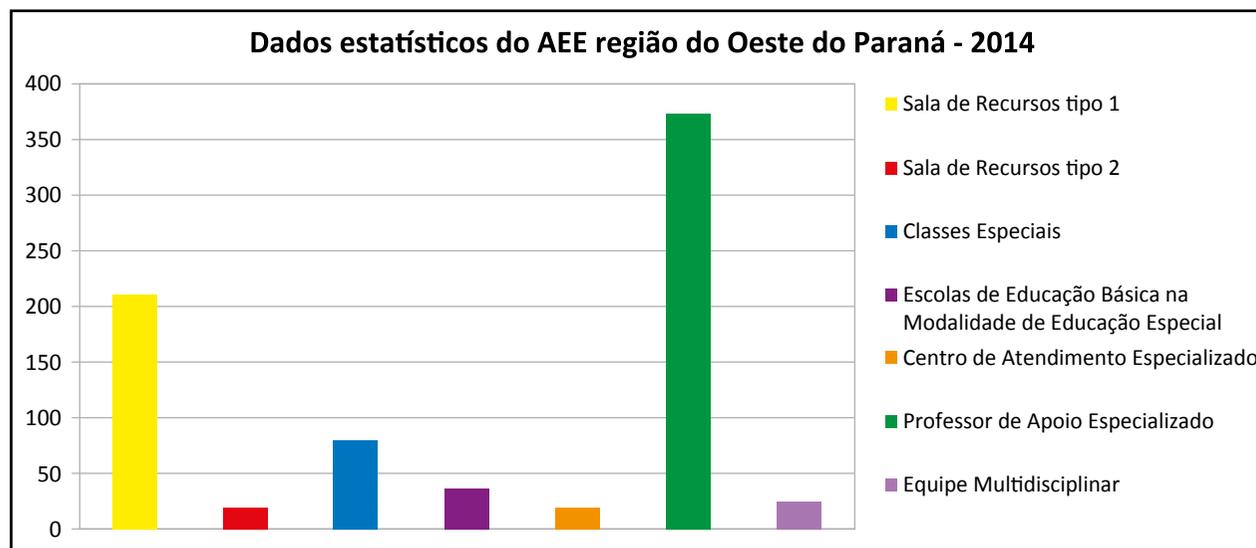
Foram elaborados gráficos para melhor visualização e análise dos dados.

¹⁷ Assis Chateaubriand, Braganey, Boa Vista da Aparecida, Capitão Leônidas Marques, Cascavel, Céu Azul, Corbélia, Entre Rios do Oeste, Formosa do Oeste, Foz do Iguaçu, Guaíra, Guaraniçu, Ibema, Lindoeste, Marechal Cândido Rondon, Matelândia, Maripá, Medianeira, Mercedes, Missal, Nova aurora, Ouro Verde do Oeste, Palotina, Ramilândia, Santa Helena, Santa Tereza, Santa Teresinha de Itaipu, São Miguel do Iguaçu, São Pedro do Iguaçu, Terra Roxa, Toledo, Tupãssi.

TABELA 1: DADOS ESTATÍSTICOS DO AEE NA REGIÃO OESTE DO PARANÁ - 2014

| Sala de Recursos | | Classes Especiais | Escolas de Educação Básica na Modalidade da Educação Especial | CAE - Centro de Atendimento Especializado | Professor de Apoio Especializado | Equipe Multidisciplinar |
|------------------|--------|-------------------|---|---|----------------------------------|-------------------------|
| Tipo 1 | Tipo 2 | | | | | |
| 213 | 19 | 80 ¹⁸ | 35 | 19 | 374 | 24 |

Fonte: tabela elaborada por Maria Valdeny Ferreira Gomes (2014)



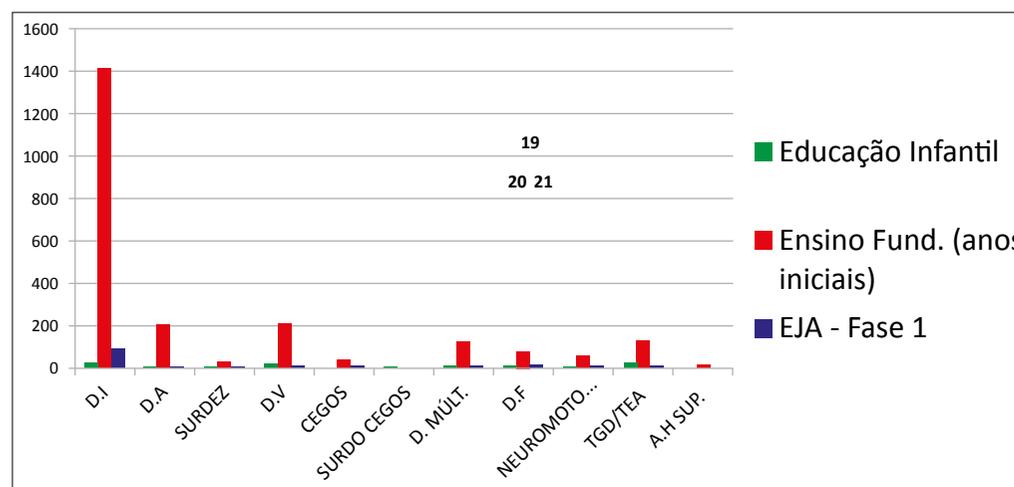
Fonte: gráfico elaborado por Maria Valdeny Ferreira Gomes (2014)

¹⁸ Desse total, 38 classes especiais estão no município de Foz do Iguaçu.

TABELA 2: DADOS ESTATÍSTICOS DOS EDUCANDOS ATENDIDOS NO AEE DA REGIÃO OESTE DO PARANÁ – 2014

| ÁREA NÍVEL | D.I | D.A | SUR-DEZ | D.V | CEGOS | SURDO CEGOS | D. MÚLT. | D.F | NEURO-MOTORA | TGD/TEA ¹⁹ | A.H OU SUPERDO-TAÇÃO |
|------------------------------|-------------|------------|-----------|------------|-----------|-----------------|------------|------------|--------------|-----------------------|----------------------|
| EDUC. INFANTIL | 25 | 04 | 02 | 22 | 0 | 1 ²⁰ | 05 | 08 | 09 | 27 | 0 |
| ENSINO FUND. (ANOS INICIAIS) | 1412 | 206 | 29 | 209 | 43 | 0 | 120 | 79 | 62 | 130 | 18 ²¹ |
| EJA – FASE 1 | 93 | 2 | 2 | 03 | 01 | 0 | 04 | 13 | 1 | 11 | 0 |
| TOTAL | 1530 | 212 | 33 | 234 | 44 | 1 | 129 | 100 | 72 | 168 | 18 |

Fonte: Tabela elaborada por Maria Valdeny Ferreira Gomes (2014).



Fonte: Gráfico elaborado por Maria Valdeny Ferreira Gomes (2014).

¹⁹ TEA: TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (DSM V).

²⁰ Do município de Foz do Iguaçu.

²¹ Dos municípios de Cascavel, Corbélia, Foz do Iguaçu e Toledo.

2 OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta que o principal objetivo dessa modalidade é “assegurar a inclusão escolar de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, (BRASIL, 2008) para garantir:

- a) Acesso ao ensino comum, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino;
- b) Transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- c) Oferta do Atendimento Educacional Especializado;
- d) Formação de educadores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão.
- e) Participação da família e da comunidade;
- f) Acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação;
- g) Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Nesse item, ressalta-se o que preconiza o Decreto nº 7.611, DE 17/11/2011(BRASIL, 2011,p.3):

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

[...] § 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o *caput* contemplará as seguintes ações:

[...] III- formação continuada de educadores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV- formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais.

Segundo a política nacional, os educadores devem ter formação específica para atuarem no AEE com vistas a atender aos objetivos da Educação Especial Inclusiva. Os cursos devem ser realizados, para fins de habilitação em Educação Especial, em nível de especializações, e, para fins de aperfeiçoamento nos projetos e programas de formação continuada, para melhor atender aos educandos. E as ações relativas a essa formação devem ser partes dos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições educacionais.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICO – METODOLÓGICOS

Os estudos de Vigotski acerca da Educação Especial se encontram na coletânea Fundamentos da Defectologia - Tomo V (1997). Para Vigotski (1997), a Defectologia devia ter como um dos seus objetivos dar base à escola no que se refere à compreensão das deficiências e como lidar com elas, pautada em uma perspectiva de compreensão de escola social ou educação social, na qual a criança com deficiência é educada a não se adaptar à deficiência, mas sim superá-la (ROSSETTO, 2009).

Segundo a Psicologia Histórico-Cultural, é com a apropriação do conhecimento historicamente produzido que o homem supre suas necessidades imediatas e, ao supri-las, cria novas carências que necessita externalizar por meio de suas relações com outros seres humanos. Ao projetar suas ações, interage com os outros e com o meio, busca resolver seus problemas, desenvolvendo nesse processo, funções psicológicas superiores que lhe confere a condição de diferenciar-se cada vez mais dos animais e dos homens que o precederam.

Para Vigotski (1997), cada função psíquica superior se manifesta no processo de desenvolvimento da conduta da criança duas vezes, primeiro na conduta coletiva, podendo ocorrer na colaboração ou interação com as pessoas que a rodeiam ou como meio de adaptação social, caracterizando como uma categoria interpsicológica. Depois na conduta individual da criança, por meio da adaptação pessoal, como um processo interno, caracterizando como uma categoria intrapsicológica. De acordo com Rossetto (2009, p. 38), “ Não se trata, no entanto, de uma simples passagem do externo, para o interno, mas sim de uma internalização que envolve transformação e conversão, que se dá com o modo pelo qual o sujeito vivencia cada momento de sua história e esses processos ocorrem dialeticamente pela função social”

A abordagem Vigotskiana faz defesa que as melhores possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência é o trabalho dirigido para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e esse trabalho dá-se com maior êxito no coletivo. Vigotski (1997) afirma que “é praticamente inútil lutar contra a deficiência e suas consequências diretas e, ao contrário, é legítima, frutífera e promissora a luta contra as dificuldades da atividade coletiva” (BEYER, 2010, p. 107).

Em várias páginas do Volume V das Obras, *Fundamentos de Defectologia*, Vigotski defende que o atendimento escolar aos educandos com deficiência seja dado na escola comum. Essa defesa contrapõe, ao que historicamente é desenvolvido na educação especial, onde são realizadas atividades voltadas para as compensações terapêuticas e de defeitos primários. Ressalta-se, que por defeitos primários, na perspectiva Vigotskiana, compreendem-se as limitações decorrentes dos níveis estrutural e funcional do indivíduo (orgânico) e por defeitos secundários as limitações mediadas socialmente, remetendo ao fato do universo cultural estar construído em um padrão de normalidade, que por sua vez, cria barreiras físicas, educacionais e atitudinais para a participação social e cultural da pessoa com deficiência.

A despeito disso, para maior compreensão e esclarecimento sobre as funções psicológicas superiores, passaremos agora a análise dos processos funcionais que conferem existência objetiva, ao reflexo generalizado da realidade da consciência, mostrando os seus traços essenciais e os princípios gerais que regem seu desenvolvimento.

Martins (2013,P.117), no terceiro capítulo de seu livro, descreve de forma detalhada cada função, suas características, desenvolvimento e relação entre si. De forma resumida, as considerações da autora, estão relacionadas abaixo:

a) Processo Funcional sensação: nesse aspecto, a autora descreve que as sensações são a “porta de entrada” do mundo da consciência, possibilitando a criança respostas motoras, visuais, táteis, gustativas e auditivas, além de respostas de dor, fome, sede, movimento do corpo no espaço etc., ou seja, garante a sobrevivência que no decorrer do tempo, com o desenvolvimento das estruturas cerebrais se torna uma expressão reflexo – condicionada, promovendo o aperfeiçoamento sensorial. Contudo, essa função se desenvolve aliando-se as condições de vida e educação disponibilizadas para a pessoa, expressando-se em tais condições como sensações humanas culturalmente formadas.

b) Processo Funcional percepção: é uma função que também está ligada à constituição da consciência, refletindo o conjunto das propriedades dos objetos e fenômenos, possibilitando uma imagem unificada deles. Pode ser organizada em torno de dois itens: primeiro, a percepção; e, segundo, linguagem e pensamento.

Luria (1981, p.38 *apud* MARTINS, 2013, p.131) descreveu que a percepção é um produto ativo que envolve a procura de informações correspondentes, a distinção de aspectos essenciais de um objeto, a comparação destes aspectos uns com os outros, a formação de hipóteses apropriadas e a comparação então, com os dados originais. Em função disto, ocorre uma fusão entre a percepção, a linguagem e o pensamento.

Neste sentido, não é um processo natural, é amplo e aprofundado, conquistado durante o processo de formação, que transforma gradativamente

os processos naturais, orientando um comportamento mais complexo que ocorre no mundo histórico do sujeito, ou seja, nas relações sociais que ele desenvolveu e na história de prática social a qual está inserido.

c) Processo Funcional atenção: é uma função com extrema importância que depende em alto grau da qualidade da percepção, organização e direcionamento do comportamento, pois, forma a imagem focal da realidade captada. Tal função corresponde a um complexo processo de desenvolvimento, que surge com reações primitivas de adaptação ao meio, mas que em função do trabalho, se tornam dirigidas, voluntárias e importantes para a construção da cultura e do ser humano.

Essa função, segundo Martins (2013), tem importante inserção em outras funções (pensamento, memória, imaginação, afetos, etc), além de ser umas das formas pelas quais a percepção se torna consciente, selecionando atividades e abrindo possibilidades para as ações serem orientadas para fins específicos.

d) Processo Funcional memória: Esse é o processo no qual é possível adquirir, armazenar e evocar as informações que foram recebidas no passado. Segundo Luria (1991b, p.39 *apud* MARTINS, 2013, p.154) a memória pode ser definida como “[...] o registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior, registro esse que dá ao homem a possibilidade de acumular informações e operar com os vestígios da experiência anterior após o desaparecimento dos fenômenos que provocaram tais vestígios”.

Essa função, assim como as demais, passa por transformações no decorrer do desenvolvimento, principalmente em decorrência do ensino e da educação sistematizada, em que a criança deixa de apresentar uma memória direta e objetiva, para uma memória lógica, especialmente com as estreitas relações que se estabelece com o pensamento, possibilitando a pessoa a atuar sobre a recordação, utilizando-se de conexões entre imagem, signo e ato mnésico.

e) Processo Funcional Linguagem: de acordo com Petrovski, 1985 *apud* Martins (2013, p.167) a linguagem é um sistema de signos que opera como meio de comunicação e intercâmbio entre os homens e também como instrumento de atividade intelectual. Por meio da palavra que é uma forma socialmente elaborada de representação, o homem deu o primeiro e mais decisivo passo na direção do desenvolvimento da sua capacidade de pensar.

Com o desenvolvimento da linguagem, torna-se possível entre os homens a ação conjunta, articulada, de toda a sua atividade, na base da qual reside o mais decisivo tipo de intercâmbio: o de pensamentos, não sendo somente uma forma de compreensão do outro, mas também uma forma de compreensão de si mesmo. Dessa forma, compreende-se que a linguagem é uma atividade essencialmente humana, histórica e social.

f) Processo Funcional do Pensamento: nesse aspecto, a autora aprofundou o enfoque organizando sua exposição em torno de três itens: o desenvolvimento do pensamento e a natureza da atividade humana, etapas do desenvolvimento do pensamento, bem como relações entre pensamento, linguagem e a formação de conceitos.

Sinteticamente, compreende-se que, por meio do pensamento, há a construção da imagem do objeto em suas vinculações internas e abstratas. Tal processo tem a tarefa de superar as condições em que as relações entre os objetos revelam-se superficiais e aparentes, avançando do causal ao necessário, da aparência a essência, promovendo a descoberta de regularidades gerais, de múltiplas vinculações e mediações que sustentam sua existência objetiva. O produto dessa descoberta, por sua vez, firma-se como generalização de modo que, pelo pensamento se instala um trânsito do particular ao geral e do geral ao particular.

Neste sentido, todo pensamento tenta unir uma coisa a outra, estabelecendo uma relação, por isto possui movimento, fluidez, desenvolvimento, tendo uma função específica, para um trabalho e tarefa determinada (VIGOTSKI, 2001 *apud* MARTINS, 2013).

g) Processo Funcional da Imaginação: Em suma, a imaginação designa qualquer processo que se desenvolve por meio de imagens. Ela permite a construção de uma imagem antecipada do produto das ações humanas e, com isso, ela se torna imprescindível a muitas atividades, principalmente pela dialética entre traços reprodutores e criadores nos quais possui. Diante disto, este processo surge como uma das principais expressões da autonomia relativa conquistada pela consciência do homem e, com ela, a possibilidade psicológica para fazer de sua história o produto de sua imaginação.

h) Processo Funcional afetivo-emoção e sentimento: a autora supracitada descreveu sobre esse processo de forma aprofundada e específica, abordando as críticas ao dualismo cartesiano e o enfoque histórico-cultural no estudo da emoção e dos sentimentos, da atividade humana como unidade afetivo-cognitiva e da vivência subjetiva: afeto, emoção e sentimento. Ela sintetizou explicando que, para a psicologia histórico-cultural, a compreensão do processo funcional afetivo demanda a superação dos dualismos em todas as suas expressões. Superar as oposições entre biológico e psicológico, razão e emoção, emoção e sentimentos, impõem-se como exigência primeira na afirmação de sua natureza social. Acrescentou ainda que não é o pensamento quem pensa ou o sentimento quem sente, quem assim o faz é a pessoa, que apenas artificialmente pode ser compartimentalizada.

Vigotski (1997) opunha-se às ideias de biologizar as concepções existentes sobre o desenvolvimento de crianças com deficiência, enfatizando que a deficiência não se caracterizava somente pelo caráter biológico, mas principalmente pelo caráter social. O autor fazia a defesa de que, no desenvolvimento das crianças com deficiência, atuam as mesmas leis que no desenvolvimento das crianças em geral. Desse modo, não se fazia distinção entre o quadro evolutivo de criança sem deficiência e o quadro da criança com deficiência, reafirmando a necessidade da psicologia procurar compreender as leis comuns que caracterizariam o desenvolvimento “normal” do “anormal”, buscando destacar as peculiaridades do desenvolvimento de crianças com deficiência.

Para Vigotski (1997 apud ROSSETTO, 2009, p. 53),

O maior erro da escola tradicional consiste em separar sistematicamente o sujeito com deficiência do meio social, isolando-o num mundo estreito e fechado, onde tudo está adaptado ao seu defeito, uma educação orientada para a enfermidade e não para a saúde, para o ponto de vista biológico em vez de social. Segregadas nesse ambiente, as crianças com deficiência têm seu processo de aprendizagem limitado e diferente das crianças educadas em escolas regulares.

Vigotski (1997) afirma que a aquisição formalizada de conhecimentos é de responsabilidade da educação escolar e a Educação Especial deve ter o mesmo objetivo do ensino comum, no sentido de ter como foco a aprendizagem de conteúdos científicos do currículo regular. Considera que os princípios de ensino e aprendizagem são os mesmos e não nega a necessidade de conhecimentos especiais para pessoas com deficiência, como por exemplo para a pessoa cega a apropriação do braille, para a pessoa surda a LIBRAS, para a pessoa com deficiência física neuromotora a comunicação alternativa, porém enfatiza que esses conhecimentos e aprendizagens especiais devem estar subordinados ao ensino comum. A pedagogia especial deve estar diluída na atividade geral da criança e esta deve dar-se no coletivo com seus pares.

Para a aquisição formalizada dos conteúdos científicos, Facci e Brandão (2008) destacam a importância do papel do educador como agente mediador, coerente, consistente, ético, sensível às necessidades de seu educando, para que ele possa superar suas limitações, levando-o a negar o que está presente naquele momento, indo além de um pensamento primitivo, para um pensamento superior, no sentido de saber utilizar os instrumentos mediadores disponíveis no ambiente.

A Mediação é um dos elementos fundamentais na obra de Vigotski. Por meio dela, o educador, fazendo uso da linguagem, signos e instrumentos, pode intervir junto ao desenvolvimento de seu educando de modo a desempenhar a hábil função de produzir conexões entre zonas reais e próximas do desenvolvimento, pois o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem (REGO, 1999). A postura consagrada nos meios educativos de que as práticas pedagógicas devem adequar-se aos ritmos, aos tempos evolutivos da criança, opõem-se aos preceitos vigotskianos. É um novo olhar sobre a relação aprendizagem e desenvolvimento do educando da educação especial, na educação inclusiva.

Na abordagem Vigotskiana, a concepção de pessoa com deficiência é pautada na valorização das aprendizagens de cada sujeito e não do defeito. O êxito se caracteriza pela valorização das potencialidades, já o fracasso se caracteriza pela valorização do defeito, que conseqüentemente, causa a minimização das potencialidades. Esses resultados, êxito ou fracasso, estão sujeitos a condicionalidades sociais e culturais, produzindo influências significativas do desenvolvimento cognitivo e social da pessoa com deficiência.

4 CONTEÚDOS E RECURSOS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

Ao educador da sala de aula do ensino comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, e ao educador do AEE cabe complementar/suplementar a formação do educando, com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras, as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência, nas turmas do ensino comum. Para isso, utiliza-se de conteúdos, serviços e recursos específicos que consideram as peculiaridades de cada educando, público-alvo da educação especial inclusiva.

Nesse processo, os dois educadores devem trabalhar de forma colaborativa, mediante a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado para cada educando avaliado, tanto para os que são matriculados na Sala de Recursos, quanto os que têm apoios individuais.

4.1 O trabalho colaborativo

A Resolução nº 04/2009 MEC/SECADI (BRASIL, 2009, p. 5), retrata várias atribuições do educador especializado, dentre as quais cita o trabalho colaborativo com a sala de aula comum: “Estabelecer a articulação com os educadores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando à disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos educandos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais”.

Segundo o Parecer CNE/CEB Nº 17/01, o projeto pedagógico de uma escola inclusiva deverá atender ao princípio da flexibilidade para que o acesso ao currículo seja adequado às condições do educando, favorecendo seu processo escolar.

As práticas pedagógicas são importantes para que o trabalho colaborativo realmente se concretize, para isso, é preciso que o educador da classe comum modifique suas atividades e avaliação, tornando-as mais efetivas e adequadas às necessidades de cada educando. Diante disso, o planejamento é indispensável para esses profissionais, a fim de alcançar objetivos mútuos, com um currículo comum em níveis diversificados, práticas pedagógicas diferenciadas.

O trabalho colaborativo trata-se de uma estratégia em que o educador da classe comum e o educador do ensino especial, por exemplo, PAEE, PAC etc., trabalham em conjunto, dentro da sala de aula comum, composta por educandos com e sem deficiência. Nesse modelo, existem, pelo menos, três formas diferentes de organização:

a) **Atividades complementares:** enquanto o educador do ensino regular assume, por exemplo, as atividades e os conteúdos da área acadêmica, o educador do apoio ensina alguns educandos a identificar as ideias principais de um texto, a fazer resumos; enfim, a dominar técnicas de estudo;

b) **Atividades de apoio à aprendizagem:** os dois educadores ensinam os conteúdos acadêmicos, mas, enquanto o educador do ensino regular é responsável pelo núcleo central do conteúdo, pela matéria essencial, o educador do apoio encarrega-se de promover a mediação suplementar e/ou complementar ao educando que dele necessita, individualmente ou em pequenos grupos;

c) **Ensino em equipe:** o educador da classe regular e o do ensino especial planejam e ensinam em conjunto todos os conteúdos a todos os educandos, responsabilizando-se cada um deles por uma determinada parte do currículo ou por diferentes aspectos das matérias de ensino.

O sucesso do trabalho colaborativo em sala de aula depende de dois fatores fundamentais:

- Necessidade de tempo (hora-atividade) nos horários dos educadores para fazerem o planejamento em conjunto;
- Compatibilidade entre os estilos de trabalho e personalidades dos dois educadores.

A outra forma de trabalho colaborativo realiza-se entre os educadores que atuam na Sala de Recursos Multifuncional e os regentes de sala no ensino

comum, a partir de ações de itinerância, em que o educador especializado organiza em seu cronograma, semanal ou mensal, visitas às escolas dos educandos matriculados, de forma intrainstitucional, ou seja, dentro da própria instituição de ensino ou interinstitucional, com ações em diferentes instituições de ensino (SEED, 2012).

4.2. Conteúdos do AEE²²

Os conteúdos a serem trabalhados tem como finalidade o desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, na apropriação dos conteúdos acadêmicos. Para tanto, é de competência do AEE, utilizar:

- a) Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e LIBRAS tátil;
- b) Alfabeto digital;
- c) Tadoma;
- d) Língua Portuguesa na modalidade escrita;
- e) Sistema Braille;
- f) Orientação e mobilidade;
- g) Informática acessível;
- h) Sorobã (ábaco);
- i) Estimulação visual;
- j) Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA;

4.3. Serviços do AEE²³

- a) Produção e adequação de materiais didáticos e pedagógicos com base em imagens, em materiais táteis ou em alto-relevo e\ou encaixe (desenhos, mapas, gráficos, entre outros);
- b) Organização e disponibilização de materiais didático-pedagógicos acessíveis com a transcrição de material em tinta para o braile, audiolivro, texto digital acessível e outros;
- c) Produção de textos escritos em caracteres ampliados, materiais com contraste visual;
- d) Avaliação e Instrução para o uso de Recursos ópticos e não ópticos;
- e) Avaliação e instrução para o uso de tecnologia assistiva no ambiente escolar;
- f) Orientação quanto às atividades de vida prática ou atividade de vida diária no contexto escolar;
- g) Avaliação, indicação e aquisição e a adequação de mobiliário;
- h) Desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva na organização do pensamento – Função executiva (Antecipação, planificação, controle de impulsos, inibição de respostas inadequadas, análise dos condicionantes do ambiente e suas relações);
- i) Criar plano estratégico de ações sequenciadas, para o educando representar mentalmente a tarefa ou a ação prospectivamente, perceber o todo e integrar aspectos isolados, flexibilização do pensamento e ação;

²² Volume 1 da coleção: **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: A escola comum inclusiva, MEC, 2010.

²³ Disponíveis nos cadernos temáticos para o AEE do Ministério da Educação de 2007. Pesquisar em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17009&Itemid=913.

- j) Desenvolvimento das Regulações ativas\ reflexivas do comportamento;
- k) Enriquecimento e aprofundamento curricular, potencializando habilidades por meio de projetos individuais e coletivos, de acordo com o foco de interesse do educando;
- l) Acompanhamento dos processos de “aceleração” e de “classificação” dos educandos, público-alvo do serviço do AEE;
- m) Avaliação de ingresso ou classificação\reclassificação no ensino comum de educando egresso de educação segregativa (Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial ou Classe Especial);
- n) Trabalho colaborativo com os educadores do ensino comum nos momentos da itinerância (observação, análises e orientações “em relação” e “para” outros pares educativos);
- o) Articulação de serviços multissetoriais e multidisciplinares; Avaliação (estudo de caso, plano do AEE e Relatórios).

4.4. Recursos do AEE²⁴

- a) Materiais didáticos e pedagógicos acessíveis (livros, áudio livros, texto digital acessível, textos com caracteres ampliados, com contraste visual, plano inclinado, desenhos, mapas, gráficos e jogos táteis, em LIBRAS, em Braille, em caráter ampliado, com contraste visual, imagéticos, digitais, entre outros);
- b) Recursos ópticos (telescópio, telessistemas, tele lupas e lunetas, óculos especiais com lentes de aumento; lentes esperoprismáticas, lentes monofocais esféricas, lupas manuais ou lupas de mesa, lupas eletrônicas);
- c) Recursos de apoio das Tecnologias de informação e de comunicação (TIC) acessíveis (mouses e acionadores, teclados com colmeias, sintetizadores de voz, linha Braille, softwares com magnificadores de tela e programas com síntese de voz, entre outros);
- d) Pranchas de CAA;
- e) Engrossadores de lápis;
- f) Canetas de ponta porosa;
- g) Lápis 4 b ou 6 b;
- h) Suporte para livros;
- i) Cadernos com pautas pretas espaçadas;
- j) Tiposcópios;
- k) Ponteira de cabeça;
- l) Plano inclinado;
- m) Tesouras acessíveis;
- n) Quadro magnético com letras imantadas;
- o) Calendários;
- p) Sinalizadores táteis e visuais de ambientes;
- q) Jogos eletrônicos, entre outros.

²⁴ Disponíveis nos cadernos temáticos para o AEE do Ministério da Educação de 2007. Pesquisar em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17009&Itemid=913.

5 SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a Sala de Recursos Multifuncional, na Educação Básica, é um espaço de atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica que complementa e suplementa a escolarização de educandos que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Em se tratando dos transtornos funcionais específicos, as instituições de ensino vinculadas ao Sistema Estadual, seguem as normativas do Conselho Estadual de Educação do Paraná. Os objetivos da SRM nessa perspectiva são:

- a) Apoiar o sistema educacional, nas instituições educativas por meio de ações profissionais planejadas e articuladas para assegurar condições de acesso, participação e aprendizagem dos educandos, público-alvo da Educação Especial;
- b) Propiciar condições e liberdade para que o educando com deficiência possa construir o seu aprendizado, dentro do quadro de recursos intelectuais que lhe é disponível, sob o trabalho pedagógico de cada momento, tornando-se agente capaz de produzir significados, apropriar-se de conhecimentos e produzi-los também, mediados por todos na escola, possibilitando o exercício do pensar/refletir, realizar ações em pensamento, de tomar consciência de sua potencialidade.
- c) Enfrentar as barreiras que impedem a educação inclusiva das pessoas com deficiência, TGD e/ou Altas Habilidades/Superdotação, indicadas pelo estudo e sistematização das necessidades educacionais específicas presentes na “Proposição do Caso” de cada educando;
- d) Criar as parcerias (família e escola, comunidade escolar) e articular os serviços necessários para a plena participação dos educandos, público-alvo da educação especial inclusiva, e seu pleno desenvolvimento na escola e, na sociedade.

6 AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO CONTEXTO ESCOLAR DO EDUCANDO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

A avaliação escolar do educando da Educação Especial, no decorrer dos séculos, esteve relacionada à avaliação psicológica que se utilizava de justificativas individuais dos problemas de ordem orgânica, de forma rígida, classificatória, seletiva e discriminatória. Nesse sentido, a avaliação excluía, por meio dos testes formais, ao se pautar nos estágios de desenvolvimento e aprendizagem do educando (FACCI; EIDT; TULESKI, 2006).

Atualmente, com a política de educação inclusiva, assumida pelo Ministério da Educação, impulsionado por um movimento mundial contra os processos de exclusão, os educadores estão reordenando as referências curriculares e, por consequência a avaliação, elemento essencial na direção da prática pedagógica, que põe em evidência o desempenho escolar de educandos e a proposição de adaptações curriculares.

As novas exigências da realidade educacional e os pressupostos teóricos que serviam de referência às formas de avaliações realizadas anteriormente, ou seja, até 2007 na Educação Especial, já não servem mais de parâmetro para os municípios do oeste do Paraná, considerados os estudos, pesquisas e as práticas educativas que apontam à superação de métodos e técnicas até então utilizados.

Observados os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, foi possível identificar alternativas precisas e coerentes nas discussões, ora organizadas neste documento. Portanto, a avaliação começa a ser debatida e utilizada de forma mediada e assistida, em que, além de utilizar de instrumentos clínicos, contempla as atividades de ensino e aprendizagem que fazem parte do contexto dos educandos (LEONTIEV *apud* FACCI; EIDT; TULESKI, 2006).

Luria (*apud* FACCI; EIDT; TULESKI, 2006) descreveu que na educação especial utiliza-se da avaliação psicoeducacional, que é uma avaliação detalhada, dinâmica e flexível, baseada na aproximação investigativa com ampliação de provas diversas, dirigidas aos diferentes aspectos do comportamento e, o avaliador deve-se utilizar de flexibilidade de pensamento e da capacidade de analisar hipóteses, com atenção particular não só aos conteúdos das respostas, mas à forma como são expressas.

Assim, a avaliação psicoeducacional deve-se atentar para a análise qualitativa das respostas e comportamento do educando, além de orientar educadores e demais profissionais da escola, no direcionamento pedagógico, indicando procedimentos adequados às necessidades educacionais dos educandos em relação à organização da aprendizagem no ensino comum e na educação especial. Além disso, deve contribuir para a inclusão dos seus educandos no ensino comum, uma vez que pesquise suas possibilidades e potencialidades no seu contexto escolar, familiar e social (GOMES, 2013).

Para a realização da avaliação, utiliza-se de um conjunto de procedimentos e instrumentos que visam à identificação das diferentes formas de aprendizagem dos educandos, quanto às suas habilidades, aos interesses, às atitudes, aos hábitos de estudo etc., além de levar em consideração a ação docente, os recursos e estratégias utilizadas. De acordo com Giné (2004, p. 279 *apud* PARANÁ, 2013, p.6) a avaliação é:

Um processo compartilhado de coleta e análise de informação relevante acerca dos vários elementos que intervêm no processo de ensino aprendizagem, visando a identificar as necessidades educativas de determinados educandos ou alunas que apresentem dificuldades em seu desenvolvimento pessoal ou desajustes com respeito ao currículo escolar por causas diversas, e a fundamentar as decisões a respeito da proposta curricular do tipo de suporte necessário para avançar no desenvolvimento de várias capacidades e para desenvolvimento da instituição.

Dessa forma, a avaliação auxilia no conhecimento, descrição, compreensão e explicação com relação a realidade avaliada, permitindo a tomada de decisão nos encaminhamentos de natureza pedagógica, estrutural, administrativa ou de saúde, que possam otimizar e transformar essa realidade.

De acordo com os pressupostos vigotskianos, seria impossível tirar do processo avaliativo a mediação de signos e instrumentos, bem como, a relação humana, pois desde o nascimento, as ações de uma criança adquirem significado próprio, dirigidas a um objetivo e ao ambiente em que vive, fato que, não pode ser ignorado no processo de avaliação (FACCI; EIDT; TULESKI, 2006).

Na perspectiva histórico-cultural, conforme Souza (2007, p. 8),

[...] a criança é um sujeito que apreende o mundo num processo dialético de interação. As suas vivências estão orientadas por uma dinâmica que envolve o grupo sócio-cultural de que é parte, a história construída pelo homem, as condições educacionais, bem como os processos de sua história individual que está permanentemente condicionada pela história coletiva e que constituem sua situação social de desenvolvimento naquele momento determinado de sua vida.

Nesses termos, avaliar é muito mais que conhecer o educando, é reconhecê-lo como uma pessoa digna de respeito e de interesse, haja vista que o avaliador precisa estar preocupado com a aprendizagem dele e se tornar um aprendiz do processo, pois se aprofunda nas estratégias de pensamento do educando, nas formas como ele age, pensa e realiza as atividades avaliativas.

A avaliação tem uma função diagnóstica/investigativa, processual, descritiva e qualitativa, sinalizadora do patamar de aprendizagens consolidadas pelo educando, de suas formas de lidar com o conhecimento ao longo do processo e das estratégias de intervenção, necessárias a seus avanços.

Diante do exposto, um dos desafios educacionais é criar procedimentos dinâmicos de avaliação, que utilizem os resultados e análises para desenvolver informações práticas e adequadas aos programas instrucionais. Dentre eles está a flexibilização/adequação curricular, quando necessário. Flexibilizar e/ou adequar o currículo não significa simplificá-lo ou reduzi-lo, mas torná-lo acessível às especificidades e condições reais do educando.

O processo de flexibilização ou adequação não pode ser entendido como uma mera modificação ou acréscimo de atividades complementares na estrutura curricular, pois há aprendizagens imprescindíveis a todos os educandos, das quais não podemos abrir mão. Há saberes que são essenciais como base para outras aprendizagens e que devem ser mantidos, como garantia de igualdade, de oportunidades de acesso a outras informações, portanto fundamentais para a construção do conhecimento. Se o que buscamos é a igualdade de oportunidades, temos que aumentar a qualidade da educação oferecida e não diminuí-la.

Para casos que necessitem de flexibilização e/ou adaptação curricular, ou de organização geral do ensino, recomenda-se um Plano de Atendimento Individualizado para cada educando, elaborado pelos educadores, pela equipe pedagógica da escola em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. Nesse sentido, a avaliação psicoeducacional do educando de Educação Especial, deve garantir adequações curriculares como estratégias do cotidiano da escola e das necessidades do mesmo. Segundo Oliveira (2008, p. 140), “Adequações Curriculares são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional para favorecer todos os educandos, possibilitando o acesso ao currículo, sua participação integral e o atendimento às necessidades educacionais especiais”

Dessa forma, compreende-se que a avaliação psicoeducacional no contexto escolar, tem função diagnóstica/investigativa, qualitativa e indicadora da flexibilização curricular, uma vez que essa fornece informações importantes a respeito das hipóteses ou conhecimentos construídos pelo educando, os quais precisam ser ampliados por meio de uma ação mediada e intencional, para tanto, ao avaliar o educando da Educação Especial considera-se alguns aspectos, como:

- a) Acuidade visual e auditiva;
 - b) Áreas do Desenvolvimento: psicomotor, cognitivo linguagem e socioafetivo;
 - c) Estratégias, ritmo e estilo de aprendizagem utilizado pelo educando;
 - d) Contexto sociocultural em que se encontra inserido o educando;
 - e) Conhecimentos tácitos (prévios) que o educando manifesta na sala de aula, assim como necessidades individuais, em relação aos conteúdos de aprendizagem;
 - f) Áreas do Conhecimento (leitura, escrita, produção de texto, interpretação, oralidade, conceitos/conteúdos matemáticos (grandezas, raciocínio lógico e cálculos).
 - g) Metodologia utilizada pelo educador do ensino comum nas intervenções pedagógicas em sala de aula (observar o planejamento e a aplicação das ações didático-pedagógicas utilizadas);
 - h) Complementação do processo de avaliação no contexto com pareceres de outras especialidades (psicologia, neuropediatra, psiquiatra, fonoaudióloga, oftalmologista, otorrinolaringologista, etc.) de acordo com a área da Educação Especial Inclusiva.
- Segundo a política da Educação Especial Inclusiva do Estado do Paraná (SEED, 2013, p. 57),

Esta fase do processo da avaliação psicoeducacional no contexto escolar só deve ser indicada pela equipe técnico-pedagógica da escola após um período efetivo de trabalho com as intervenções sugeridas pela avaliação pedagógica da escola e a persistência das dificuldades escolares do educando. Nesse sentido, primeiramente deverá ser realizada uma análise da situação do educando dentro do espaço escolar em que tanto as causas de caráter pedagógico quanto a relação com a família tenham sido esgotadas.

Destaca-se que essa complementação deve considerar principalmente os procedimentos de apoio e os recursos pedagógicos de ensino para a promoção da aprendizagem dos educandos. E não deverá ser condição para o acesso à matrícula no AEE, seguindo as orientações da NOTA TÉCNICA Nº 04/2014/MEC/SECADI/ DPEE, de 23 de janeiro de 2014, que orienta os Sistemas de Ensino quanto a documentos comprobatórios de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Censo Escolar.

Nesse sentido, a avaliação psicoeducacional precisa ir além da avaliação do educando, de seus conhecimentos e potencialidades como decorrentes de fatores orgânicos de desenvolvimento e maturação, precisa ser também uma avaliação da escola e de suas metodologias, dos conteúdos que essa oferece aos educandos, bem como da qualidade das mediações. Em suma, constitui-se numa avaliação que extrapola o âmbito psicoeducacional para o âmbito sócioeducacional, ao considerar a escola e a sociedade onde a criança está inserida, sendo menos excludente e seletiva e mais dinâmica, desenvolvimentista e revolucionária, como proposta realizada por Vigotski e seus continuadores (FACCI; EIDT; TULESKI, 2006).

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- _____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.
- _____. **Atendimento Educacional Especializado: Aspectos Legais e Orientação Pedagógica**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2007.
- _____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008**. Disponível em:
www.mec.gov.br/secadi. Acesso em: 14.outubro.2014.
- _____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União Brasília, nº190, 05 de outubro de 2009. Seção 01.p.17.
- _____. Presidência da República. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá providências. Diário Oficial da União, Brasília, nº221, 18 de novembro de 2011. Seção 01.p.12.
- _____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica Nº11/2010**.
- _____. **Lei 12.796 de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei 9394/96 LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 2013.
- _____. **Plano Nacional de Educação**, Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014.
- CARVALHO, Alfredo Roberto de. **Inclusão social e as pessoas com deficiência: uma análise na perspectiva crítica**, 2009. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Cascavel. Centro de Educação, Comunicação e Artes.
- ROPOLI, Edilene **Aparecida. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A Escola Comum Inclusiva**. Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2010.
- PARANÁ. **DELIBERAÇÃO N.º 02/03 CEE**. Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para educandos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba, 2003.
- _____. **Parecer Nº. 108/2010-CEE**. Secretaria Estadual de Educação. Curitiba, 2010.
- _____. **Resolução Secretarial Nº. 3.600/2011**. Secretaria Estadual de Educação. Curitiba, 2011.
- _____. **Plano de Metas para o 1º Semestre de 2011**. Secretaria Estadual de Educação. Curitiba, 2011.
- _____. **Plano de Metas para o 2º Semestre de 2011**. Secretaria Estadual de Educação. Curitiba, 2011.
- _____. **Plano de Metas para o 1º Semestre de 2012**. Secretaria Estadual de Educação. Curitiba, 2012.
- _____. **Plano de Metas para o 2º Semestre de 2012**. Secretaria Estadual de Educação. Curitiba, 2012.
- _____. **Resolução SEED 7863/2012**. Secretaria Estadual de Educação. Curitiba, 2012.
- _____. **Lei Estadual nº 17.656/2013**. TODOS IGUAIS PELA EDUCAÇÃO. Secretaria de Estado da Educação, Curitiba, 2013.
- _____. **Organização do Trabalho Pedagógico Especializado na Rede Pública Estadual de Ensino**. Departamento de Educação Básica/SEED/SUED. Semana Pedagógica, julho/2014. Anexo VII. Curitiba, 2014.
- ARCE, Alessandra (org.). **Quem tem Medo de Ensinar na Educação Infantil? em defesa do ato de ensinar**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2013.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de educandos com necessidades educacionais especiais**. 3ª edição Porto Alegre, RS, Mediação, 2010.
- BRASIL. **Parecer nº 17/2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial/MEC/SEESP, 2001.

- _____. **NOTA TÉCNICA Nº 04/2014.** MEC/SECADI/DPEE, de 23 de janeiro de 2014.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: Orientações Gerais.** Brasília, 2012
- _____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008.** Disponível em:
www.mec.gov.br/secadi. Acesso em: 14.outubro.2014.
- _____. Presidência da República. **Decreto nº 6.751, de 17 de março de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, nº188, 18 de setembro de 2008. Seção 01.p.26.
- _____. Ministério da Educação; Universidade Federal do Ceará. **Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, 2007-2010.** Disponível em: www.mec.gov.br/secadi: Acesso em 15 outubro 2014.
- _____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Coleção Atendimento Educacional Especializado, 2007-2010.** Disponível em: www.mec.gov.br/secadi: Acesso em 15.outubro.2014.
- _____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Coleção Saberes e Práticas da Educação, 2007-2010.** Disponível em: www.mec.gov.br/secadi: Acesso em 15.outubro.2014.
- _____. Presidência da República. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a 2122 Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União, Brasília, nº163, 26 de agosto de 2009. Seção 01.p.3.
- _____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009.** Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União Brasília, nº190, 05 de outubro de 2009. Seção 01.p.17.
- _____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Manual do Programa Escola Acessível, 2011.** Disponível em: www.mec.gov.br/secadi.
- _____. Presidência da República. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá providências. Diário Oficial da União, Brasília, nº221, 18 de novembro de 2011. Seção 01.p.12.
- _____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica nº11.**
- FACCI, M. G.;EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. **Contribuições da Teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional.** Usp. Vol.17. Nº1, São Paulo: 2006. Site acesso em 08/09/2014:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010365642006000100008&script=sci_arttext
- FACCI, Marilda Gonçalves. BRANDÃO, S. H. A. **A importância da mediação para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de educandos da educação especial: contribuições da psicologia histórico-cultural.** ENDIPE: Porto Alegre/RS, 2008.
- LOPES, Esther. Programa de Mestrado em Educação, Núcleo: Educação Especial, da Universidade Estadual de Londrina –UEL – Turma 2008. <http://www.nre.seed.pr.gov.br/> acesso em 09/09/2014
- MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- NASCIMENTO, Fátima Ali Abdalah Abdel Cader. **Educação Infantil; Saberes e práticas da inclusão: Dificuldades de comunicação e sinalização: surdo-cegueira/múltipla deficiência sensorial.** [4. ed.] / elaboração profª ms. Fátima Ali Abdalah Abdel Cader Nascimento - Universidade Federal de São Carlos – UFSC/SP, prof. Shirley Rodrigues Maia – Associação Educacional para a Múltipla Deficiência - AHIMSA. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

OLIVEIRA, A. A. S. **Adequações Curriculares na Área da Deficiência Intelectual: algumas reflexões.** In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.) *Inclusão Escolar: As Contribuições da educação Especial.* São Paulo: Cultura Acadêmica. Marília: FUNDEPE, 2008.

PARANÁ. **Curso de Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar:** subsídios para Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar – Orientações pedagógicas. Secretaria de Estado da Educação, Superintendência de Estado da Educação, Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional, Centro Estadual de Avaliação e Orientação Pedagógica. Curitiba: 2013.

REGO, Tereza Cristina Rebolho. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1999.

ROSSETTO, Elizabeth. **Sujeitos com Deficiência no Ensino Superior: vozes e significados.** Porto Alegre, 2009 (Tese de Doutorado).

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro. **A Concepção de Criança para o enfoque Histórico-Cultural.** Marília, SP, 2007; Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2007

USP. Universidade de São Paulo. **Educação Inclusiva:** o que o Educador tem a ver com isto? CECAE – Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e de Atividades Especiais. Disponível em <http://saci.org.br/pub/livro_educ_incl/redesaci_educ_incl.html#s23>. Acessado em 29/10/14.

VIGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas Tomo V. Fundamentos de defectología.* Madrid: Visor Distribuciones S.A., 1997.

Grupo de reflexão, de análise e de proposições para a 3ª versão do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná

Maria Valdeny Gomes Ferreira (Coord.) Ana Paula Santi – Toledo; Francielli Pereira Gozzi – Corbélia; Neusa Melânia Bacca Koval – Toledo; **Tiarles Mirlei Piaia – Medianeira;** Roseli Estegue Gregolon - Campo Bonito; Veralice Aparecida Moreira dos Santos – Toledo.

Educadores representantes dos municípios: Juliana Lopes Guzi de Paula - Assis Chateaubriand; Maria das Dores Gazoli Rombaldi – Braganey; Patrícia Andreia Boni Gehrke - Capitão Leônidas Marques; Tania Alves Pires Hellman – Cafelândia; Salete Lucia Zanotto – Guaraniaçu; Katia Aparecida da Silva – Ibema; Sirlene Aparecida F. de Matos - Ibema; Valdirene Sutil Rafaeli - Marechal Cândido Rondon; Tania Janete Sernagiotto - Matelândia; Zilka Elizete Ribeiro Danielli - Matelândia; Cleonilde Fátima Wagner – Medianeira; Márcia Staudt – Missal; Gonçalina da Rosa Novello - Ouro Verde do Oeste; Rosilei Ortolan Dazzi – Palotina; Roseli Devair Schmidt - Santa Helena; Clarice de Fátima Ferreira de Oliveira - Terra Roxa; Janete Hoffmann de Godoy - Tupãssi ; Sirli E. Schmidt - Tupãssi; Janete Savenago Ganzola - Três Barras Paraná; Maria Albina Furioso Santana - Vera Cruz do Oeste.

EDUCAÇÃO INFANTIL

1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

O desafio da construção de uma proposta curricular para a Educação Infantil iniciou-se pela necessidade de situar o tempo da infância, o qual extrapola o período de 0 a 5 anos. Ser criança e viver a infância são direitos conquistados que precisam ser preservados no âmbito das diferentes instituições sociais: família, escola e comunidade, entre outros espaços e tempos. Neste documento, porém, fizemos um recorte no tempo de existência humana e, orientados pelos pressupostos filosóficos, psicológicos, pedagógicos e legais, delimitamos um tempo específico da vivência da infância sem, contudo, deixar de compreendê-la como tempo de vida que adentra o Ensino Fundamental. Isso nos impôs uma responsabilidade ainda maior, no sentido de estabelecer um percurso pedagógico que pressupõe continuidade, conforme explicitado por Kramer (2006, p. 20), quando afirma que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são indissociáveis e que, em ambos, “temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais”.

Assim, antes mesmo de aprofundar as questões referentes à concepção, tornou-se necessário analisar o processo de adultização no qual as crianças estão inseridas. Os meios de comunicação, as relações familiares e os processos de formação docente, determinados por condições sociais e econômicas, intensificaram essa condição. Deixar de desvelar essa situação seria o mesmo que negar a necessidade de repensar a educação para a qual se tornou imprescindível analisar os determinantes sociais, políticos, culturais e econômicos que nos fazem perceber ou não a própria infância. Concordamos com Souza e Vieira (2006, p. 2), ao afirmarem que:

Entender a infância como uma construção social é compreendê-la marcada por valores, representações, tensões sociais que em determinado momento histórico ofuscam, secundarizam o sujeito criança e/ou infância, assim como em outros potencializam, valorizam, priorizam estes conceitos na pesquisa, nos espaços midiáticos, nas políticas sociais, nos programas pedagógicos, nas revistas, etc.

Mais do que elencar a infância como um período da existência humana, pela necessidade da construção curricular, queremos contribuir para repensar esse tempo sem, contudo, desconsiderar o direito primeiro de ser criança. Assim, é preciso situar na história da humanidade como as relações sociais e os interesses predominantes, em cada momento, foram determinando as concepções sobre a infância, uma vez que, os homens, dependendo da forma como se organizavam, foram produzindo os meios de que necessitavam para sobreviver e, nessa luta pela sobrevivência, produziram diferentes relações que, por sua vez, determinaram diferentes necessidades educativas. Nessa perspectiva, a história da infância, entendida como a história do período inicial da vida do homem, evidencia que a trajetória histórica da criança e da infância é marcada por fatores sociais, políticos, econômicos e culturais, que foram decisivos no aparecimento das instituições destinadas ao atendimento e à educação das crianças.

Do século XII até meados do século XV, a infância era considerada uma fase insignificante, sem importância. Consequentemente, não se nutria pela criança um sentimento de afetividade, pois ela era considerada um adulto em miniatura. Somente no final do século XVII é que a infância passou a ser compreendida como uma etapa da vida, e é desta ocasião que se têm notícias das primeiras escolas para crianças: as instituições de caridade, cuidadas e mantidas por religiosos que recebiam, então, crianças de todas as camadas sociais. Paralelo a esse acontecimento, a emergência da burguesia como classe social deslocou o valor do homem da linhagem, para o prestígio resultante do seu esforço e capacidade de trabalho. Nesse sentido, a escola era vista como caminho para a ascensão social, pois a ela era atribuído o “poder” de formar e transformar o indivíduo, e a educação passou a ter o objetivo de estimular e intervir no desenvolvimento das crianças, especialmente das classes populares, de forma assistencialista às carências sociais.

O contexto social do século XIX, quando se consolidava o modo de produção capitalista por meio da industrialização crescente na Europa, lançou a mulher, que até então exercia suas funções quase que exclusivamente no âmbito doméstico, no mercado de trabalho das fábricas. Por volta de 1840, na França, as primeiras creches tinham como objetivo, na maioria das vezes, prestar assistência às crianças de baixa renda. Depois, apareceram também os Jardins de Infância, onde as famílias mais abastadas matriculavam seus filhos para que tivessem diversão, adquirissem boas maneiras, fizessem trabalhos manuais e, principalmente, se socializassem.

Oliveira (2002, p. 91), ao referenciar a história da Educação Infantil no Brasil, reafirma que:

Até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches ou parques infantis praticamente não existia no Brasil. No meio rural, onde residia a maior parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco. Já na zona urbana, bebês abandonados pelas mães, por vezes filhos ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social, eram recolhidos nas ‘rodas de expostos’ existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII.

A autora ressalta que o panorama acima descrito somente se modificou quando a abolição da escravatura no país veio intensificar a migração para as grandes cidades, o que gerou, por um lado, problemas referentes ao destino que seria dado aos filhos dos escravos, os quais já não assumiriam mais as condições de seus pais, o que colaborou para o aumento do abandono de crianças. Dessa forma, iniciou-se uma busca de iniciativas voltadas para solucionar estes problemas: criação de creches, de asilos e de internatos, destinados ao atendimento das crianças pobres.

No século XX, nos Estados Unidos, por volta de 1950, presenciou-se a preocupação em atender às crianças de baixa renda, no sentido de evitar os seus repetidos fracassos ao entrarem na escola elementar (equivalente ao Ensino Fundamental). Segundo Abramovay e Kramer (1984, p. 33), “as pré-escolas, nesse período, passaram a significar ensino que antecede ou que prepara para a escola elementar”. A pré-escola, portanto, modificou radicalmente os objetivos das escolas maternas americanas e também influenciou a educação infantil de vários países, inclusive a do Brasil, onde, respeitando as características que lhe são próprias, a história da Educação Infantil também seguiu a lógica da história desse nível de ensino no mundo.

Na história da Educação Infantil, dois marcos podem ser considerados como decisivos para o reconhecimento do direito da criança à Educação:

- 1) a “Declaração dos Direitos da Criança”, documento produzido pela ONU, em 1959, e complementado pela “Convenção Sobre os Direitos da Criança, de 1989”, que estabeleceu o direito à proteção, à compreensão, às oportunidades para o seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, direito à educação, entre outros; sendo a família, a sociedade e as autoridades responsáveis pela garantia da efetivação desses direitos, independentemente de raça, cor, sexo, religião, condição social ou outro fator de qualquer natureza;
- 2) a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, assinada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, por representantes de 155 países, que apresentou preocupações e metas a serem atingidas no sentido de ampliar a escolarização e, principalmente, melhorar a sua qualidade. Em relação à aprendizagem, a declaração reforçou que essa começa com o nascimento, o que implica cuidados básicos e investimentos na educação inicial na infância, envolvendo a família, a comunidade e os programas institucionais. Dentre as metas estabelecidas, destacam-se os cuidados básicos com o desenvolvimento infantil, incluindo ações junto às famílias e a comunidade, destinando especial atenção às crianças pobres e portadoras de deficiências.

O que se observou, no entanto, é que a ampliação do atendimento escolar para as camadas populares não foi suficiente para cobrir as demandas nessa área. A Educação Infantil, como um direito da família e da criança, previsto na Constituição Brasileira de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na legislação educacional, pode ser considerada uma conquista recente na história da educação brasileira, exigindo, ainda, muitos esforços da sociedade para que se efetive na prática.

No Brasil, a primeira lei que trata da Educação Infantil, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024/61, a qual apenas mencionava

essa etapa da escolarização, oferecida em Jardins de Infância ou em instituições permanentes. A Lei 5692/71, em substituição à LDB 4024/61, indicava, em seu Artigo 19, parágrafo 2º, que “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam convenientemente educação em escolas maternas, jardins de infância ou em instituições equivalentes”, mas não afirmava como ocorreria a ampliação e a fiscalização desses estabelecimentos. No processo de redemocratização, os debates em torno da Constituição de 1988, com a participação de diversos movimentos sociais, entre eles o feminista, favoreceram a conquista da Educação Infantil como um direito da família e da criança. Os mesmos direitos são garantidos na Constituição do Estado do Paraná e na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96.

Especificamente sobre a Lei de Diretrizes e Bases, Faria e Palhares (1999) discutiram alguns rumos e desafios que essa nova Lei trouxe à Educação Infantil, entre eles, a própria expressão “educação infantil”, que foi adotada recentemente em nosso país, consagrada nas disposições da Constituição de 1988 e na LDB 9.394/96, para caracterizar instituições educacionais que oferecem atendimento em creches e pré-escolas e que têm como finalidade o cuidado e a educação de crianças entre zero e seis anos.

A legislação educacional atual avançou ao colocar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, constituindo direito inalienável da criança desde o seu nascimento, fator que imputou ao Estado a responsabilidade e dever de atender, em complementação à ação da família e da comunidade. Dessa forma, todas as crianças têm o direito à assistência e à educação, independente do fato de seus responsáveis participarem ou não do mercado de trabalho. Aquilo que era uma reivindicação sobre os direitos da mulher trabalhadora passou a ser no âmbito legal, uma conquista de todas as famílias e um direito de todas as crianças nessa faixa-etária, sem, todavia, consolidar-se no âmbito real.

Na legislação atual,

Art. 1º Os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passam a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 208. I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

As novas normas foram estabelecidas pela Lei nº 12.796/2013. O novo documento ajusta a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) à Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que torna obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos 4 anos de idade.

A Lei nº 12.796/2013 também estabelece que a educação infantil — contempla crianças de 4 e 5 anos na pré-escola — será organizada com carga horária mínima anual de 800 horas, distribuída por no mínimo 200 dias letivos. O atendimento à criança deve ser, no mínimo, de quatro horas diárias para o turno parcial e de sete para a jornada integral.

Diante do exposto e entendendo que a escola não pode ser considerada como redentora, mas que, ao mesmo tempo, pode contribuir de maneira efetiva para a transformação da sociedade, este currículo defende uma proposta pedagógica que favoreça o desenvolvimento infantil, partindo de uma concepção de criança como ser concreto, sujeito social e histórico, que se apropria do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Assim, um trabalho pedagógico para a Educação Infantil, direcionado às crianças de zero a cinco anos e inserido num projeto de transformação social, necessitou incorporar as contribuições teórico-práticas das diversas ciências e áreas que auxiliam os educadores a compreender a criança no contexto atual e, conseqüentemente, que forneça a eles clareza sobre qual concepção de infância está norteando a organização do seu trabalho pedagógico.

2 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Definir a concepção de infância e de desenvolvimento humano tornou-se de fundamental importância para ser possível decidir os rumos para a Educação Infantil. O Fundo das Nações Unidas para a Infância e a Adolescência - UNICEF –, regido pela Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), afirmou em seu relatório de 2005 que a infância é um espaço separado da vida adulta e que está relacionada à qualidade de vida desse período de existência do ser humano. Aqui cabe indagar: em quais condições de vida as crianças estão inseridas? De que forma as instituições de educação vêm contribuindo para a problematização dessa realidade? Segundo o UNICEF (2005), a partir da “Convenção sobre os Direitos da Criança”, o mundo compartilhou do entendimento do que deve significar a infância; no entanto, essa visão contrasta totalmente com a infância real da maioria das crianças do mundo que se encontra arruinada pela pobreza.

Kramer (2006, p. 15) nos ajudou a compreender o sentido que a infância assumiu no contexto da história da humanidade, explicitando a relevância que essa categoria assume na sociedade contemporânea, ao afirmar que

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas condições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder da imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira, entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza.

Tornou-se, portanto, de fundamental importância refletir, problematizar e desvelar o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças e suas famílias, porque esse permeia a visão de sociedade, de educação e de mundo que sustenta toda e qualquer ação. A proposta curricular para a Educação Infantil, portanto, precisa ser compreendida a partir dos pressupostos filosóficos, psicológicos e pedagógicos que fundamentam esse currículo, quais sejam:

Primeiro, o homem não surge como um ser pronto e acabado, mas como um ser que é produzido pelo meio, pela própria natureza e que, à medida que vai sendo produzido, vai se sensibilizando em relação ao meio, vai conhecendo e adquirindo experiências que vão sendo acumuladas e transmitidas de uns aos outros, possibilitando a adaptação do meio às suas necessidades. Ou seja, o homem é um produto do meio que, em sendo produzido, passa a produzir o meio que o produz e em que se produz.

Segundo, o trabalho se constitui na marca do homem, de tal forma que não dá para entendê-lo dissociado da noção de trabalho, bem como não é possível compreender o trabalho sem relacioná-lo ao homem.

Terceiro, para agir coletivamente, criou-se um sistema de signos que permitiu a troca de informações e a ação conjunta sobre o mundo. A linguagem é constituída da atividade mental. Portanto, não é apenas adquirida por nós no curso do desenvolvimento; ela constitui, transforma-nos e é mediadora de todo o processo de apropriação de mundo e de nós mesmos, acompanhando os jogos, as brincadeiras e as nossas ações ao longo da vida.

Quarto, no processo de hominização ocorre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, entre elas, a memória, a atenção voluntária, a percepção, o raciocínio, o pensamento, a abstração, portanto, o desenvolvimento da atividade mental. Esse desenvolvimento pressupõe a internalização das operações externas, mediadas pelos instrumentos e pelos signos.

Quinto, a internalização não é uma condição dada a priori ao sujeito. Para efetivar-se, necessita de ações de intervenção em nível de mediação para que aquilo que acontece, inicialmente, no nível interpessoal, possa ocorrer, posteriormente, no nível intrapessoal.

À luz desses pressupostos, a função social das Instituições de Educação Infantil é redimensionada, a fim de se tornar acessível a todas as crianças que as frequentam, os elementos culturais construídos pela humanidade, os quais contribuem para o seu desenvolvimento. Dessa forma, a Instituição de Educação Infantil e a família são corresponsáveis pela educação da criança e, por isso, precisam estabelecer entre si um vínculo relevante e permanente, por meio de trocas de informações sobre o seu dia a dia nesses espaços educativos (família e escola), conferindo-lhes um elo de proximidade, afetividade e segurança emocional, indispensáveis ao processo de desenvolvimento e aprendizagem infantis.

3 OBJETIVO GERAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Promover o desenvolvimento infantil em sua totalidade, contribuindo para a construção da sua identidade e autonomia, atendendo às necessidades básicas do cuidar e do educar em cada faixa etária, tendo em vista o brincar como direito e linguagem própria da infância.

4 PRESSUPOSTOS TEÓRICO - METODOLÓGICOS

A concepção de Educação Infantil está alicerçada por uma concepção de homem e de sociedade que carrega em si uma dimensão histórica em tempo e espaço, determinados pela dinamicidade da relação dos homens com o meio natural e social. Portanto, compete aos educadores contribuir para que as crianças apreendam os conteúdos da realidade na qual interagem, bem como as experiências de gerações anteriores que são referências para as futuras aprendizagens.

A partir dos pressupostos da Teoria Histórica Cultural, a criança se relaciona com o mundo por uma atividade principal que, segundo Leontiev (1987, desempenha papel fundamental no desenvolvimento nos processos psíquicos e psicológicos dela.

Portanto, a atividade parte de uma necessidade que se constituirá de tarefas, ações e operações levando em conta a afetividade e a cognição como elemento constitutivo da personalidade.

A atividade principal ou atividade dominante refere-se, de acordo com Leontiev (1978, p.293) à “[...] aquela cujo desenvolvimento condiciona-se as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do desenvolvimento”.

Diante disso, não se pode conceber o homem sem a natureza e, por sua vez, a natureza sem o homem. Ambos se relacionam, reciprocamente. Tanto o homem quanto o animal atuam sobre a natureza; porém, de forma diferente: o animal é biologicamente determinado e, em busca da sobrevivência, adapta-se ao meio, age sensorialmente e não tem intencionalidade em suas ações. O homem; contudo, age sobre a natureza, transformando-a e transformando a si próprio, isto é, o homem, devido às suas experiências anteriores, opera com símbolos e age com intencionalidade de forma planejada para suprir às suas necessidades. Esse é um processo extremamente humano, no qual os homens dependem uns dos outros para se organizar em busca de sua sobrevivência, sendo o trabalho que diferencia radicalmente o homem dos animais.

A partir do conceito da atividade principal, FACCI (2004) destaca os principais estágios de desenvolvimento na educação infantil, sendo: Comunicação emocional – 0 a 1 ano; Atividade objetual manipulatória – 1 a 3 anos; Jogos de papéis – idade pré-escolar – 3 a 6 anos.

Essa realidade nos permite afirmar que o bebê, desde os primeiros dias de seu nascimento, adquire um comportamento mediado pela interação

social e, por isso, a família, os educadores e outros que convivem com ele devem contribuir efetivamente para que esse conhecimento aconteça. Assim, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no ato de conhecer por meio dos diversos relacionamentos (criança e criança, criança e adulto, criança e objetos, criança e ambiente social), promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, uma vez que a criança está inserida num grupo social, o que amplia sua possibilidade de apropriar-se da herança sociocultural, produzida coletivamente pela humanidade.

Alicerçados nesses pressupostos, os conhecimentos produzidos pela humanidade, gesto, desenho, fala, escrita e jogo, constituem as linguagens fundamentais a serem trabalhadas nas instituições de Educação Infantil, partindo de conteúdos fundamentados na realidade da criança, nos seus interesses e conhecimentos, trabalhando o atual e o contemporâneo para estabelecer a relação com seu passado, com o passado do seu grupo e de outros grupos. Isso porque, a partir da observação, identificação, classificação e análise dos elementos da realidade, a criança compreende sua diversidade, as diferentes funções desses elementos, as relações de interdependência e transformações, aprendendo a descrever, a representar e registrar o que acontece. A relação social permite à criança entender que todo conhecimento é produzido socialmente e, portanto, tem um significado social.

Considerando esses fatores e os conhecimentos produzidos pela humanidade, torna-se necessário que o educador domine os conteúdos e tenha clareza sobre os objetivos, para exercer uma intervenção pedagógica coerente com os pressupostos que fundamentam este currículo, possibilitando à criança o estabelecimento de relações e a apropriação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, com o intuito de resgatar a propriedade de cada área do conhecimento de forma articulada. O encaminhamento da ação pedagógica pressupõe, portanto, a interferência na apropriação dos conhecimentos pelas crianças, desvelando os conceitos cotidianos e promovendo a apropriação dos conteúdos científicos, sociais e culturais, de modo que a criança construa a consciência da realidade, interiorizando valores, regras, conceitos, posturas e atitudes que estão no seu meio cultural. Isso poderá se concretizar de forma lúdica, por meio, por exemplo, de brincadeiras e jogos, que, além de contemplá-los com a intencionalidade explícita de ser um ato prazeroso, podem também assumir outros objetivos pedagógicos claramente definidos.

A estruturação dos conteúdos por eixos tem como finalidade principal auxiliar o educador na sistematização e planejamento do seu trabalho e apoia-se no fato de que a Educação Infantil tem sua própria especificidade e que as grandes unidades de significado para a criança, neste período (0 a 5 anos), são a própria criança e seu ambiente. Isso pressupõe a superação de uma visão academicista do currículo para a Educação Infantil, que não deve ser a de uma reprodução, em escala inferior, do currículo correspondente ao Ensino Fundamental.

Nesse contexto, amparados nas disposições legais presentes na LDB 9.394/96, que possibilita às instituições escolares a organização do currículo de diferentes formas, e nas reflexões realizadas por Garcia (2004), que defende a organização curricular na Educação Infantil por eixos e também nos documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação, estabelecemos os eixos abaixo explicitados:

1) **O eixo Identidade e Autonomia** se refere ao conhecimento de si mesmo e à construção da própria identidade em interação com o ambiente, sobre o qual a criança pode intervir mediante o conhecimento de seu próprio corpo e da descoberta de suas possibilidades e limitações;

2) **O eixo Corpo e Movimento** focaliza como a criança percebe seu próprio corpo por meio de todos os sentidos e/ou os sentidos remanescentes, ocupando um espaço no ambiente em função do tempo, captando, assim, imagens, percebendo sons, sentindo cheiros e sabores, dor e calor, movimentando-se. O corpo é o centro, o referencial para si mesma, para o espaço que ocupa e na relação com o outro;

3) **O eixo Interação e Linguagens** integra as diferentes linguagens que relacionam o indivíduo com seu meio ambiente. Essas linguagens são consideradas a partir da tripla função: lúdico-criativa, comunicativa e representativa;

4) **O eixo Conhecimento Físico, Social e Cultural** compreende elementos, espaços, condições, situações e relações que constituem o contexto da criança e incidem em seu desenvolvimento. Nesse eixo, encontram-se referenciados os conhecimentos que integram as áreas de História, Geografia e Ciências;

5) **O eixo Noções Lógico-matemáticas** enfoca os conhecimentos matemáticos como ferramenta para a compreensão da realidade em que a criança vive e para a solução de problemas cotidianos, além de contribuir para o desenvolvimento do raciocínio. Nesse sentido, deve-se encorajar a exploração

de uma grande variedade de ideias matemáticas, não apenas numéricas, mas também relativas à geometria, às medidas e ao tratamento de informações, para que as crianças desenvolvam e conservem uma curiosidade acerca da matemática.

Na sequência, são apresentados cada um dos eixos e as implicações teórico-metodológicas inerentes a cada um no trabalho a ser desenvolvido com as crianças de 0 a 3 anos e no trabalho com as crianças de 4 e 5 anos. Esses pressupostos precisam ser compreendidos na relação com a concepção de infância e de educação infantil, bem como com os conteúdos apresentados.

Ressaltamos que, em termos de significado e importância para o desenvolvimento infantil, um eixo não se sobrepõe ao outro em termos de relevância; porém, pensados no período de 0 a 5 anos, temos que ter claro que existem especificidades em cada uma das faixas etárias que resultam das experiências/estímulos que cada criança viveu/recebeu/experimentou, as quais precisam ser consideradas e que, por sua vez, implicarão numa maior ênfase no trabalho com um ou outro eixo em cada momento. Por exemplo, o Eixo Identidade e Autonomia deve ser trabalhado durante toda a infância; todavia, exigirá uma atenção maior nos primeiros anos de vida da criança, pois quanto melhor for o trabalho realizado nesse período, menores serão as necessidades de focá-lo posteriormente.

4.1 EIXO IDENTIDADE E AUTONOMIA

Na interação inicial, por meio das relações com pais, educadores e outras pessoas do seu convívio social, a criança vai elaborando suas primeiras noções de identidade, as quais estão relacionadas à noção de pertencimento a um determinado grupo, fator que contribui para as sensações de segurança e proteção, essenciais ao bem-estar e à tranquilidade, bem como contribui para a constituição da sua autonomia²⁵. A criança expressa e experimenta a identidade e a autonomia com a imitação dos comportamentos manifestos que vão sendo internalizados e se tornando habituais.

Esse processo é vivenciado por meio da seleção daquilo com que mais se identifica, sendo que a construção de uma identidade autônoma dependerá da qualidade dessas relações. Para que se concretize o desenvolvimento da identidade e da conquista da autonomia, é necessário que a criança saiba o que é estável e o que é circunstancial.

A intervenção do educador, nessa perspectiva, também se torna imprescindível, pois o vínculo criado entre ele e a criança contribui para a percepção de um mundo agradável e acolhedor, deixando para ela, o registro interno de um lugar onde vale a pena estar e viver. Assim, por meio da exploração de brincadeiras (lúdico), a criança, além de imitar a vida, elabora conceitos que auxiliam no processo de interação social. A construção da identidade e da autonomia, portanto, está diretamente ligada à socialização, que se vislumbra nos conceitos de bem-estar e segurança que, segundo Souza e Borges (2002, p. 99), são pré-requisitos para o estabelecimento da socialização e autonomia da criança pequena – que tem início numa dupla: o ‘eu’ e o ‘tu’ – outros desejos, objetos, sons, dando início a um processo de integração entre o já conhecido e o que começa a ser conhecido e experimentado.

É por meio dos primeiros cuidados que a criança percebe seu próprio corpo como separado do corpo do outro, organiza suas emoções e amplia seus conhecimentos sobre o mundo. Por isso, é importante que o educador, ao interagir com a criança, tenha conhecimento do desenvolvimento infantil para instigar a conscientização corporal, bem como as possibilidades motoras e as sensações a que seu corpo está sujeito.

Nesse processo, a comunicação é fundamental na constituição dos conceitos primordiais ao ser humano, principalmente na infância. O olhar, importante movimento de aproximação entre adulto e criança, assim como a fala que a ela é dirigida, são estruturantes de sua identidade. Segundo Bakhtin (apud OLIVEIRA, 2000), é por meio do olhar e das palavras do outro que a criança constrói sua identidade, autoestima e afetividade. Daí a importância do

²⁵ Autonomia é a “faculdade de se governar por si mesmo” (Dicionário Aurélio).

educador, independentemente da faixa etária e/ou necessidades especiais das crianças com as quais atua, olhar nos olhos delas, chamá-las pelo nome, nas diferentes situações com as quais interage. Ao mesmo tempo em que esse olhar contribui decisivamente para a autopercepção da criança, ele a autoriza a olhar para outras pessoas em situações de comunicação, fortalecendo sua autoestima como sujeito capaz de posicionar-se diante de outros.

Os momentos que compreendem os primeiros anos de vida da criança, entre eles os de banho, de troca de fraldas e de higiene, auxiliam a criança a perceber o próprio corpo. O trabalho diante do espelho, envolvendo a descrição oral/visual e a exploração tátil, também se torna significativo, pois é por meio dele que a criança tem oportunidades de ir construindo a própria imagem corporal. Esse é um processo que contribui significativamente para o desenvolvimento do gostar de cuidar-se, de sentir-se bem consigo mesma e, também, com outras crianças e adultos.

À medida que o educador atua para a percepção do próprio corpo por parte da criança e incentiva a participação na organização dos espaços e das brincadeiras, fazendo escolhas e trocando pontos de vista, fazendo perguntas e levantando hipóteses, fazendo pesquisas e dando sugestões, criando e expressando artisticamente, estará contribuindo para o desenvolvimento de características eminentemente humanas, as quais precisam ser respeitadas e incentivadas no processo de formação da identidade e que só se concretizam por meio de uma educação sustentada no princípio ético da autonomia, iniciando-se nos primeiros meses de vida, intensificando-se e estendendo-se ao longo do processo educacional.

A construção e a consciência da própria identidade são fatores de suma importância e requerem uma atenção especial por parte dos educadores, os quais precisam conhecer as características socioculturais do grupo familiar das crianças com as quais trabalham, buscando romper com as crenças e preconceitos particulares, a fim de que o trabalho pedagógico a ser desenvolvido esteja amparado na preocupação primeira de valorizar e estimular a expressão de sentimentos e valores, a vivência coletiva e o respeito a si próprio e ao outro, numa perspectiva que contemple um projeto de sociedade comprometido com o desenvolvimento integral do ser humano.

Um aspecto de suma importância na construção da identidade de cada ser humano diz respeito à consciência de si, o que perpassa pela sexualidade, não enquanto conteúdo programático de um ou outro eixo, mas como possibilidade de vivência da afetividade que permeia o relacionamento humano. Nesse sentido, o contato físico e o olhar são momentos importantes que precisam ser estimulados. A forma de intervenção do educador nos momentos de expressão da curiosidade sexual por parte da criança é determinante para que essa vivência se constitua numa possibilidade de aprendizagem sobre o próprio corpo e sobre as sensações prazerosas, na busca de informações pertinentes, desmistificando tabus e preconceitos a partir do diálogo franco e fundamentado em conhecimentos consistentes.

Alguns questionamentos podem contribuir para essa reflexão: quais valores estão sendo reforçados pelas práticas institucionais? Com quais interesses os educadores se encontram comprometidos? Visam formar identidades conformadas e individualistas ou instigam à reflexão e a coletividade? Pautam-se, exclusivamente, em deveres ou se articulam aos interesses das comunidades que atendem? Provocar a busca conjunta de respostas para essas e outras questões, envolvendo educadores, gestores, funcionários e familiares pode ser uma alternativa à definição de responsabilidades e compromissos que sirvam como parâmetros a serem seguidos e não como camisa de força que não possibilita a sua readequação.

4.2 EIXO CORPO E MOVIMENTO

Concomitantemente ao desenvolvimento da identidade e autonomia, o trabalho, na Educação Infantil, incorpora o corpo e o movimento como um dos eixos organizadores de sua ação, uma vez que o ser humano, desde o nascimento, entra em contato com o mundo pelo movimento, portanto o seu corpo é uma das primeiras formas de linguagem utilizada. Assim, a necessidade de se movimentar vem desde a vida uterina, pois o que se desenvolve

na concepção de experiência corporal é a relação do movimento com o mundo, tornando-o um movimento consciente, por meio da interação. Assim, o diálogo corporal avança para a conscientização pela experimentação, tornando-se uma ação de movimento que envolve sensações, sentimentos, pensamentos e reflexões.

4.2.1 CONSCIÊNCIA CORPORAL

A experiência corporal está no centro da transformação do próprio corpo durante a vida e na realização de cada movimento. Toda transformação traz em si uma modificação na forma de perceber o próprio corpo e aos objetos. Então, ao educador cabe organizar, pedagogicamente, a experiência corporal do cotidiano da Educação Infantil, buscando, conforme Funke-Wieneke (1998), os fundamentos para a estruturação do trabalho a partir da experiência do corpo; da experiência com o corpo; da experiência do corpo, tendo, como espelho, o outro, e, a apresentação do corpo e a interpretação da linguagem corporal do outro.

4.2.1.1 **A Experiência do Corpo:** parte do princípio de que é por meio do movimento que a criança conhece, sente, relaciona as suas condições que antes eram naturais (respirar, contrair, relaxar, andar, saltar, entre outras), tornando-as conscientes. Assim, percebemos que a experiência corporal inclui a percepção e o conhecimento das possibilidades e limitações do próprio corpo. Segundo Baecker (2003), este conhecimento está relacionado às experiências anteriores que são trazidas para a situação presente, permitindo qualificar as ações de movimento como boas ou ruins, julgar as sensações de dor ou prazer que anteriormente eram inconscientes.

É importante ressaltar que a criança toma consciência de seu corpo realizando o movimento quando percebe alterações de acordo com as suas experiências, quais sejam: respiração, batimentos cardíacos, contração e descontração muscular, postura corporal, sua maneira de andar, correr, saltar, entre outros, pois se entende que, no dia a dia da Educação Infantil, o movimento é de suma importância, uma vez que é por meio dele que a criança adquire consciência de seus limites e também de suas possibilidades.

Destacamos, nesse processo, a relevância do trabalho com a respiração e a consciência dela como um dos primeiros trabalhos constituidores da percepção do próprio corpo. O riso, o choro, a gargalhada podem servir de ponto de partida para a percepção dos movimentos que provocam no próprio corpo. Experienciá-los sob orientação do educador pode contribuir para a formação de novas posturas diante dos acontecimentos do dia a dia.

4.2.1.2 **Experiência com o Corpo:** A criança passa a se relacionar com o mundo por meio de seu corpo e, tendo consciência do modo como acontece, reelaborará seus conceitos de acordo com suas experiências individuais e sociais, pois busca a superação de desafios, tenta criar o novo, descobre possibilidades a partir de sua relação com os objetos para criar outras formas de realizar a atividade, estabelecendo relações com diferentes espaços e contextos sociais.

A experiência com o corpo demanda a estimulação quanto ao tocar, ao apalpar, ao apertar, ao acariciar, que são fundamentais no processo de construção da autoconsciência corporal. A manipulação de objetos, por sua vez, possibilita a percepção de que outras coisas existem para além do próprio corpo. Esse trabalho inicial é de fundamental importância e compete ao educador ter clareza da intencionalidade presente nessas atividades que podem parecer, numa primeira e aligeirada análise, incipientes e sem sentido, mas que são a base de sustentabilidade de outras percepções e desenvolvimentos.

4.2.1.3 **Experiência do corpo tendo como espelho o outro:** ocorre quando se entra em diálogo com o outro, também corpo, nas interações sociais, momento em que são provocadas as comparações, as avaliações, as interpretações e as reflexões sobre o seu próprio corpo e o corpo dos outros. As comparações, entre as crianças, acontecem a partir de si e extrapolam para os outros.

Nesse sentido, torna-se relevante provocar contatos, realizar “leituras” das imagens corporais, instigar a exposição por parte das crianças sobre os “modelos” que elas mais admiram, levantando questionamentos sobre o porquê das opções, mostrando e analisando outros “modelos” nem sempre valorizados, pois existe uma padronização posta pela mídia que precisa ser desconstruída. Essa é uma construção conceitual que implica diretamente a identidade e a autoestima de cada um. É um momento em que o educador precisa tomar cuidado, revisitando suas próprias concepções, analisando suas

opções e os “modelos” que tem adotado como direcionadores de suas decisões. Aqui se explicitam sob qual base construímos os conceitos de feio, bonito, perfeito, imperfeito, adequado, inadequado, normal, anormal.

4.2.1.4 Apresentação do corpo e a interpretação da linguagem corporal do outro: significa a comunicação entre os corpos que se relacionam e o mundo. Esse momento propicia o diálogo em que interpretações e respostas são expressas por meio do “se movimentar” desses corpos, constituindo novos significados. Muitas crianças têm receio em interagir nas atividades com colegas do sexo oposto. Ao iniciar as atividades, geralmente se encontram grupos de meninos brincando separados das meninas. Isso se torna explícito no “se movimentar” das crianças que, por meio da atividade de movimento, manifestam seus sentidos/significados em relação à atividade. Em cada expressão, as crianças manifestam-se de acordo com a vivência subjetiva de movimento, e essa vivência tem um sentido/significado diferente para cada um, relacionado à sua cultura de movimento.

Os aspectos culturais e sociais das crianças interferem claramente nas atividades de movimento. Como menciona Kunz (1991), é com a intencionalidade que se constitui o sentido/significado do “se movimentar”, intencionalidade essa que se orienta pelos fatores externos. O sentido/significado estabelecido em aula é o mesmo que aparece fora do âmbito da instituição escolar. Por isso, faz-se necessário possibilitar às crianças a vivência de experiências significativas que escapam do sentido cotidiano das atividades obrigatórias, contribuindo, dessa forma, com a constituição de indivíduos críticos e autônomos. Portanto, fica evidente a importância da exploração de espaços diferenciados para a prática de movimento, nos quais a criança estabelece diferentes sentidos/significados para suas ações.

Ao ampliar as experiências de movimento, se oportuniza movimentos diferenciados, momento em que o corpo torna-se vivido em todas as suas possibilidades, incluindo atividades que desenvolvam noções de lateralidade e lateralização. E, para isso, é fundamental que, no processo de aprendizagem seja considerada a experiência de vida individual de cada criança, tendo o corpo como referência em diferentes espaços e contextos.

Por meio dessas experiências proporcionadas à Educação Infantil, abre-se a possibilidade de fomentar o autoconhecimento, a autoafirmação, a curiosidade e a busca de novos conceitos. A ludicidade, a imaginação e a fantasia se fazem presentes, estimulando a criatividade, oportunizando expressar o ser e as emoções. As crianças necessitam de liberdade de movimento e terão esta oportunidade à medida que diversas possibilidades para a ampliação da cultura de movimento sejam apresentadas, contribuindo para a construção do sentido/significado.

Nessa perspectiva, a criança é estimulada à autorreflexão e à emancipação, contribuindo na construção de seu mundo, apreendendo e criando, sempre por meio de experiências que evidenciem as relações com o seu corpo, com o corpo do outro e com o ambiente, promovendo condições para o exercício da autonomia na criação de novos movimentos. Com a experiência corporal, abrem-se possibilidades para fomentar o autoconhecimento, a autoafirmação e a curiosidade, pois, ao sentir o movimento, é possível modificá-lo e ressignificá-lo dentro de sua condição social e cultural, expressando-se e dialogando com o mundo.

4.2.2 LINGUAGEM CÊNICA

A criança desenvolve-se a partir da sua interação com o mundo. A linguagem gestual é uma das primeiras formas de linguagem utilizadas pelo ser humano para se expressar, e o bebê inicia essa interação com o movimento do corpo, da cabeça e do braço. Para Vygotsky (1989, p. 121), “O gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um futuro carvalho”. Assim é que, nos seus primeiros meses de vida, o bebê realiza movimentos sem intenção de apontar ou alcançar algum objeto. À medida que os pais, educadores e outros que convivem com a criança interpretam esses gestos e atribuem-lhes significados, o bebê vai internalizando-os e passando a utilizá-los com intencionalidade, nas mais diferentes situações. Assim, o gesto se constitui em uma forma de linguagem que contém dois componentes básicos: o código, que é a forma ou sinal usado para transmitir uma ideia; e o significado, que é a ideia transmitida pelo código.

O educador, por meio do trabalho com esse modo de representação na Educação Infantil, não se restringirá em ampliar a expressão gestual das crianças, mas estará disposto a refletir, com elas, sobre aspectos ainda não dominados e sobre o seu uso e função em nossa sociedade. A criança deve compreender que nos gestos e sinais estão contidas determinadas ideias. Esses significados, ao serem entendidos por diversas pessoas, tornam-se convenções universais. Nesse sentido, os jogos de adivinhações, por exemplo, constituem-se como uma ótima estratégia para trabalhar com as crianças os significados de certos sinais como: pedir silêncio, apontar, dizer tudo bem, despedir-se, indicar direção, pedir um tempo, consentir, negar, entre outros.

Incentivar a leitura dos gestos, analisando as intencionalidades presentes, proporcionando condições para o debate entre as crianças, a fim de que as mesmas possam defender seu ponto de vista, contribui para o entendimento de que o gesto é uma forma de representação simbólica que assume sentidos e significados, convencionados pelos homens.

O processo de apreensão desses sentidos e significados, bem como do mundo ou do conhecimento da experiência sociocultural da humanidade se efetiva da forma mais peculiar, segundo Vygotsky (1989), por meio da ação do brincar que é uma das atividades mais importantes da Educação Infantil. É com o ato de brincar ou jogar que as mudanças mais significativas ocorrem no desenvolvimento psíquico da criança, tanto que as diferentes correntes teóricas apontam para a necessidade de investigar quando a criança tem dificuldade em brincar, ou seja, quando ela se nega a fazê-lo. Isso merece atenção especial, pois a brincadeira faz parte do cotidiano da criança saudável.

A imaginação e a imitação são instrumentos constituidores do brincar e do jogo simbólico. É por meio delas que a criança relaciona seus interesses e necessidades com a realidade de um mundo quase desconhecido, um mundo que a criança está conhecendo. É pelo brincar que a criança ordena, organiza, desorganiza e reconstrói o mundo à sua maneira intelectual e afetivamente. Nessa construção, estão presentes, de formas indissociáveis, afeto, emoção, cognição, movimento e representação.

Brincando, a criança entra em contato com as diferenças culturais existentes no grupo, resolve problemas e expande a sua forma de ver e entender o mundo, ampliando seus conceitos. Por exemplo, quando uma criança brinca de casinha, ela entra em contato com diferentes olhares ou conceitos de figuras de mãe, o que pode ampliar o seu próprio conceito. Nesse sentido, o brincar cria as condições para o desenvolvimento da criança, pois desenvolve suas possibilidades de pensar e de atuar sobre o cotidiano. É assim que, numa brincadeira de casinha, a criança pode lidar com a família real que ela conhece, que pode ser a sua ou não, ou com a família que deseja, a qual também pode ser ou não a sua. Sendo assim, para a criança, brincar não é passatempo, mas sim, uma atividade que lhe permite trabalhar com seus sonhos, fantasias, angústias e conhecimentos.

Vygotsky (1989) defende que nesse novo plano de pensamento, ação, expressão e comunicação, novos significados são elaborados, novos papéis sociais e ações sobre o mundo são desenhados e novas regras e relações entre os objetos e os sujeitos, e desses entre si, são instituídas. Assim, o brinquedo torna-se de primordial importância para a criança na Educação Infantil por se caracterizar como um momento de transição para um novo e mais elaborado nível de desenvolvimento, a operação com símbolos, pois no brinquedo as crianças aprendem o que é representar, à medida que operam com significados.

Segundo Vygotsky (1989), a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que as ações da criança ultrapassem o desenvolvimento já alcançado (desenvolvimento real), impulsionando-a a conquistar novas possibilidades de compreensão e de ação sobre o mundo. Nesse sentido, o brincar requer a presença do educador, enquanto mediador, atuando como “um elo” entre o individual e o social, entre o real e a fantasia, entre a criança e a sua própria individualidade.

Para estimular o seu desenvolvimento, podem ser propostos às crianças jogos criativos com ou sem regras pré-estabelecidas. Os jogos criativos envolvem a predominância da fantasia infantil e se dividem em jogos de representação de papéis, jogos de construção, jogos com elementos da natureza e jogos de dramatização. Os jogos com regras envolvem conteúdos e ações pré-estabelecidas que regularão a atividade da criança. Nessa perspectiva, incluem-se os jogos didáticos, de movimento e de recreação. Os didáticos contemplam os jogos com brinquedos e/ou objetos, os jogos propriamente ditos (quebra-cabeça, cartonados, entre outros) e os jogos verbais (adivinhação, generalização, classificação de objetos, comparação). Os jogos de movimento

envolvem as brincadeiras de roda, de correr, os folguedos infantis, a competição entre duas equipes ou duas crianças, entre outros. E, finalmente, os jogos de recreação envolvem música e dança.

O brincar na Educação Infantil adquire sentido diferente da atividade que se refere aos momentos vivenciados, passando a ser condição necessária para o desenvolvimento da representação e compreensão da realidade concreta (parte da totalidade). Para tanto, torna-se necessário que o educador se faça presente nas interações que vivencia com as crianças, mediando o conteúdo histórico, a fim de que as formas de pensar, capazes de teorizar sobre a realidade dos homens, sejam construídas.

Os jogos, as brincadeiras e a linguagem cênica lidam com o real e o imaginário, assumindo papel decisivo no desenvolvimento do pensamento. O momento histórico atual vem impondo, por meio da violência e da intensificação do trabalho dos pais/mães, a individualização cada vez maior das crianças que vêm tendo dificuldades para interagir por meio de brincadeiras e jogos nas praças e/ou outros espaços públicos de uso coletivo. Torna-se de fundamental importância recuperar brincadeiras, brinquedos e jogos que não dependam do consumo excessivo de produtos industrializados, que incentiva relações interpessoais, que ultrapassa a competitividade e a supervalorização da força individual. O brincar, o jogar e o representar são vivências a serem exercitadas, fundamentalmente, pelo prazer que representam por serem formas de lazer que podem ser experienciadas em diversos espaços e que, na maioria das vezes, independem de recursos e exploram a criatividade.

A era dos jogos eletrônicos, do computador e da internet, que mesmo não estando acessível à ampla maioria da população, influencia a concepção de muitos pais, crianças e educadores, os quais vêm deixando de valorizar as brincadeiras, os jogos e as representações mais simples, porém fundamentais, que se apresentam no brincar de esconde-esconde, brincar de peteca, jogar bolinha de gude, pular amarelinha, pular elástico, passar anel, entre tantas outras brincadeiras e brinquedos imagináveis e possíveis, desde que ensinados, trabalhados e valorizados. Outro fator de extrema relevância é o que se refere ao processo de “virtualização” da dor, ou seja, nos jogos é possível matar, ferir e, no minuto seguinte, estar em pé, combatendo novamente. O outro se transforma em monstro, incentivando o isolamento, a postura de estarem todos contra todos e, dessa forma, subjetivam-se sentimentos e valores sobre os quais, na maioria das vezes, não se conversa, não são pauta das discussões com as crianças.

A construção de regras, junto com as crianças, e o exercício delas em diferentes brincadeiras e jogos contribuem, sobremaneira, para a convivência em grupos sociais. Estimular as crianças a estabelecerem as coletivamente, analisá-las e questioná-las é um exercício fundamental de cidadania que pode ser vivenciado desde os primeiros anos de vida com o auxílio do educador. Por meio dessas experiências, é possível identificar dificuldades de interação as quais o educador deve estar atento para nelas interferir.

4.2.3 LINGUAGEM MUSICAL

A exploração do corpo e do movimento é possível de ser efetivada por meio da linguagem e da expressão musical. Para perceber a importância do som na vida do ser humano, basta observar que, desde a mais tenra idade, a criança se sente atraída por ele e, sem dispor ainda de um código específico e socialmente aceito de comunicação, utiliza-se do mais primário meio de expressão: os sons que emite para informar sua mãe sobre suas necessidades básicas. Por meio de seus movimentos corporais, tem-se um indicativo claro: ela percebe e identifica a fonte geradora de sons, sua localização, bem como as características intrínsecas deles. A qualidade e a expressividade do som são imediatamente percebidas pelo bebê ouvinte. Nesse sentido, segundo Canduro (1989, p. 15) “É do consenso geral que desde o primeiro mês de vida extrauterina, o ser humano vai conhecendo o ambiente circundante, a princípio, pelos sons, depois pelas formas”. A receptividade à música é um fenômeno corporal. Ao nascer, a criança entra em contato com o universo sonoro que a cerca: sons produzidos pelos seres vivos e pelos objetos. Sua relação com a música é imediata, seja por meio do acalanto da mãe e do canto de outras pessoas, seja por meio dos aparelhos sonoros de sua casa.

É interessante observar a grande influência que a música exerce sobre a criança. Assim sendo, os jogos ritmados, próprios dos primeiros anos, devem ser trabalhados e incentivados. Ao educador cabe compreender em que medida a música constitui uma possibilidade expressiva privilegiada para a criança, uma vez que atinge diretamente sua sensibilidade afetiva e sensorial. Como acontece com a linguagem, cada civilização, cada grupo social, tem sua expressão própria e, ao educador, antes de transmitir sua própria cultura musical, cabe pesquisar o universo musical ao qual a criança pertence, encorajando atividades relacionadas com a descoberta e com a criação de novas formas de expressão por meio da música.

É tarefa da educação musical desenvolver na criança o hábito de escutar atentamente e ser um apreciador musical consciente. Com o constante bombardeio, veiculado pela mídia, de músicas sem qualidade, o indivíduo apenas ouve, tornando-se insensível aos demais sons que o cercam. O desafio é o de planejar atividades que envolvam músicas de diferentes povos, de diferentes épocas, de diferentes formas, de diferentes compositores, e oportunizar o acesso a vários gêneros musicais. Por exemplo: músicas como “Trenzinho do caipira”, de Villa Lobos; “Aquarela”, de Toquinho; “Suíte Quebra-Nozes”, de Tchaikovsky; “Danúbio Azul”, de Strauss; “As quatro estações”, de Vivaldi; “Flauta Mágica”, de Mozart; “Pastoral”, de Beethoven; “The Aight of the bumble-bee”, de Rinsky-Rorsakov; “A casa”, de Vinícius de Moraes; “Canção da América”, de Milton Nascimento; “Tico-tico no fubá”, de Zequinha de Abreu; “Cirandas”, de Villa Lobos; cantigas de ninar, parlendas, entre tantas outras, o que constitui uma maneira de oportunizar/propiciar o contato com diferentes culturas, entre elas, a cultura indígena, a afro, a alemã, a italiana, a polonesa etc.

Educar musicalmente é promover atividades em que haja a percepção, a produção e a fruição dos sons, sejam eles musicais ou não para com eles interagir a fim de expressar-se e comunicar-se. Esses encaminhamentos servem como ponto de partida e são ideias a serem questionadas e enriquecidas pelas vivências em sala de aula, por meio do: ouvir/perceber, analisar, reproduzir, utilizar, reelaborar. Na educação auditiva, a receptividade sensorial é expressa por meio de diversas formas, como: movimentos, gestos, linguagem, entre outras e evolui de forma muito significativa nos primeiros anos da criança. Pela percepção auditiva se propõe a descobrir os interesses musicais, a conhecer outros ritmos e a desenvolver sua capacidade expressiva, favorecendo, dessa forma, sua capacidade imaginativa e criativa.

Assim, torna-se imprescindível o uso de materiais alternativos que possibilitam a produção de diferentes sons e/ou da banda rítmica, os quais devem ser explorados com as crianças para que observem à vontade e façam suas primeiras tentativas com todo o material sonoro de que se possa dispor. Para que a criança surda usufrua dessa mesma educação musical, faz-se necessário adequar o ambiente para que ela possa sentir as vibrações dos ritmos musicais.

Não é possível falar de corpo e de movimento e não situar a dança como uma forma de linguagem que promove a comunicação da pessoa consigo mesma, com os outros e com o meio. Desde pequena, a criança descobre as infinitas possibilidades de adequar o seu corpo a seus folguedos diários. A Educação Infantil poderá construir inúmeras possibilidades de expressão corporal, pautando-se na condução prazerosa, respeitando a condição física, por meio do movimento da dança, da consciência rítmica e da expressão de forma livre e/ou dirigida.

4.3 EIXO INTERCOMUNICAÇÃO E LINGUAGENS

O gesto, o desenho, o ouvir, o falar e a escrita são expressões criadoras que constituem as linguagens fundamentais a serem trabalhadas nas instituições de Educação Infantil. Assim, esse eixo integra as diferentes linguagens que relacionam o ser humano com seu meio, as quais assumem especial relevância nesta fase da vida. Ao tratarmos dessas linguagens, estaremos explicitando seu significado para o desenvolvimento humano e sua importância para o trabalho na Educação Infantil. A leitura, como trabalho fundamental, permeará todas as linguagens, estando elas imbricadas, pois se revela na interpretação dos sentidos presentes nos gestos, nos discursos orais e escritos, na plástica e nos ícones. Portanto, ao se referendar cada uma das linguagens,

parte-se do pressuposto de que não será possível trabalhá-la desvinculada da ação intencional de ler, interpretar e confrontar sentidos.

Na Educação Infantil, a leitura assume especial relevância na voz do educador. É um momento privilegiado para a construção de leitores das mais diferentes linguagens, instigando as crianças à curiosidade, à paixão pela leitura, superando a visão de que se leem apenas os registros escritos representados nas palavras e/ou nos textos. A entonação da voz na leitura diária realizada pelo educador, a escolha de gêneros discursivos apropriados a cada momento da vida da criança, bem como a leitura de livros de literatura sem legenda, discutindo as interpretações possíveis, são momentos privilegiados do trabalho com a leitura.

Nesse contexto, situa-se o trabalho com a Literatura Infantil, na qualidade de bem cultural produzido pela humanidade, mas cujo acesso, historicamente, vem sendo possibilitado a poucas crianças. O desenvolvimento do senso crítico e estético, bem como a integração da criança à sua cultura e ao conhecimento de outras culturas decorrem de um trabalho pedagógico intencionalmente planejado. Destacamos, portanto, que a Literatura Infantil não é pretexto para a sistematização da escrita, para a reprodução de desenhos, para a realização de dramatizações, mas se constitui numa forma de imaginar e criar, de ver e interpretar o mundo, por meio da discussão e da reflexão, estabelecendo relações entre o mundo real e o literário.

Integram esse eixo as seguintes linguagens:

4.3.1. Oralidade;

4.3.2. Linguagem Escrita;

4.3.3. Linguagem Plástica.

4.3.1 ORALIDADE

A fala é uma forma de representação construída socialmente. É um aprendizado que permite ao homem comunicar-se e interagir, o qual vai se desenvolvendo desde o nascimento, uma vez que o choro já se constitui em um exercício. Engolir, espirrar, arrotar, tudo serve para que o bebê aprenda a emitir sons, passando a fazer ruídos com a garganta, como se fosse um arrulho. Imitar esses sons do bebê, mudando a entonação da voz, e esperar por uma “resposta” dele, mostrando-lhe, nesse processo, novos sons, é de fundamental importância para que ele perceba que está sendo ouvido, pois quando compreende, com o tempo, que os sons por ele emitidos podem chamar a atenção, procurará fazê-lo cada vez mais. Assim, entendemos que não há uma idade exata para a criança começar a falar. Mas é certo que, quanto mais ela se comunica, mais desenvolve a sua linguagem.

Portanto, é fundamental que os adultos se comuniquem com os bebês: conversando, cantando, contando histórias, escutando e repetindo os sons produzidos pelas crianças, nomeando partes de seu corpo e objetos. Embora, num primeiro momento, os bebês não compreendam a linguagem na mesma lógica dos adultos, vão percebendo os diferentes significados atribuídos aos sons e às palavras que produzem. Cagliari (1985, p. 52) contribui para essa reflexão, afirmando que as crianças aprendem uma língua e não um amontoado de sons. O autor explicita que “aprender a falar é, sem dúvida, a tarefa mais complexa que o homem realiza na sua vida. É a manifestação mais elevada da racionalidade humana. As crianças de todos os lugares do mundo, de todas as culturas, de todas as classes sociais realizam isso de um e meio a três anos de idade. Isso é uma prova de inteligência”.

Fica claro que a comunicação entre as pessoas é a primeira função da fala e, portanto, deve estar presente na prática da Educação Infantil, pois a apropriação do conhecimento pressupõe a interação humana, por meio da qual ocorre troca de ideias, valores e opiniões. A internalização dos significados partilhados com outros homens também contribui para a constituição da subjetividade.

No processo ensino e aprendizagem, é o educador que estabelece a relação entre a fala da criança e o conhecimento, por meio dos processos de mediação. Observa-se que, no esforço de resolver uma situação-problema, a criança balbucia ou sussurra para organizar seu pensamento. Essa fala, oralmente manifestada, aos poucos vai sendo interiorizada, dando lugar à *fala interior*, pois, quando a criança fala em voz alta para si mesma, ela organiza

o seu pensamento e planeja sua ação, produzindo estratégias de ação intencional. Essa fala está, segundo Vygotsky (1991, p. 115) “a serviço da orientação mental, da compreensão consciente, ajuda a superar dificuldades”.

Ao educador compete criar contextos de interação em que a criança sintá-se segura para falar e, ao mesmo tempo, aprenda a ouvir os colegas. As interações afetivas e descontraídas com o bebê garantem que ele passe a aguardar a hora de se comunicar com o educador, o que contribui para o desenvolvimento da comunicação e para o enriquecimento do vocabulário, tanto nas situações de ouvir, quanto nas de falar.

É importante marcar a relevância do ouvir, pois a linguagem oral se explicita na relação com o outro: falar – ouvir. Portanto, assim como no estímulo à fala, deve-se destinar tempo e atenção ao ouvir. As crianças precisam ser ensinadas a prestar atenção na fala do outro, na narração de histórias, nos relatos realizados. Muitas dificuldades de aprendizagem no Ensino Fundamental são diagnosticadas como resultantes da falta de atenção às orientações e/ou explicações orais. Porém, se as crianças não forem orientadas a ouvir e instigadas a reproduzir detalhes de histórias ouvidas, por exemplo, dificilmente aprenderão a fazê-lo por si sós. A clareza do educador em relação a essa responsabilidade fará com que a prática de ler histórias, comumente deixadas para os últimos minutos do dia de trabalho, seja revista e modificada. Esse trabalho pode ser realizado por meio de brincadeiras, como o telefone sem fio, e estratégias que possibilitem às crianças reproduzir situações do seu cotidiano, nas quais o discurso oral e a necessidade de ouvir com atenção se façam presentes, como as cerimônias religiosas, entre outras.

4.3.2 LINGUAGEM ESCRITA

O trabalho com a linguagem escrita não se reduz ao trabalho com o código escrito, comumente encontrado nas salas de aula. Concorda-se com Vygotsky (1989, p. 119) quando ele afirma que “Ensina-se às crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita”. O trabalho com a linguagem escrita se constitui em um processo que se inicia com os gestos, os brinquedos e os desenhos, por meio dos quais a criança vai elaborando os processos de representação e de atribuição de sentidos/significados. É, portanto, na Educação Infantil que se inicia, sendo ampliada no decorrer dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Destacar a linguagem iconográfica e a linguagem escrita significa reportar-se à representação, o que implica a forma de lidar com os símbolos, cujos significados são construídos nas relações sociais e incorporados na/pela cultura. Esse é um processo complexo, cuja apropriação dependerá das intervenções pedagógicas intencionais, pautadas na clareza de que, ao trabalhar com o eixo Corpo e Movimento e com a linguagem gestual, se estará atuando no sentido de contribuir para a construção da noção de representação. Um exemplo disso se revela no brincar com um cabo de vassoura, considerando-o “um cavalo”, ou com um objeto enrolado em um pano, afirmando ser um “bebê”. Nesses casos, a criança está atribuindo sentidos, os quais não estão postos no objeto em si, mas foram por ela constituídos/atribuídos. Esse exemplo demonstra que as brincadeiras, o faz de conta, os jogos de montar e os desenhos são fundamentais para a construção da ideia de representação, considerando, ainda, que a representação simbólica presente nessas atividades é uma forma particular de linguagem que integra a linguagem escrita.

Sendo a linguagem iconográfica a arte de representar, por meio de imagem/desenho, o conhecimento construído historicamente que dá forma plástica e significado para as ideias, os conhecimentos e os valores, deve-se ter claro que o desenho da criança não evolui de forma natural, sendo necessária a intervenção do educador, ensinando a ver o implícito e o velado, atribuindo significados aos seus traços, fazendo relação entre a representação da criança e a ideia que se quer representar. Segundo Luria (2006, p. 161, grifos nossos),

A criança deve agora diferenciar esse signo (rabisco ou marca posicionado) e fazê-lo expressar realmente um conteúdo específico. Sendo assim, a próxima fase é a de **diferenciação dos signos primários pelas crianças**, através, principalmente, de **pictogramas**, ou seja, desenhos e

representações de idéias. Trata-se da transformação de signos-estímulos em signos-símbolos. - “Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, o papel dos educadores na Educação Infantil, em relação à representação, é desafiador: interferir para que a criança expresse visões particulares e imaginativas em relação aos objetos de conhecimento, de forma cada vez mais elaborada e, sobretudo, para que compreenda o desenho como representação de alguma coisa ou ideia. O desenho é uma atividade que apresenta múltiplas possibilidades, isto é, uma atividade que expressa a criação, a representação, o registro de ideias, a imaginação, estimula a criatividade, além de poder constituir-se numa forma de registro dos conhecimentos. Para tanto, o educador pode fazer uso de diversos materiais, em momentos de registro individual e coletivo, além de utilizar diferentes suportes, disponibilizando lápis de cor, giz de cera, tinta, cola colorida, carvão, enfim, inúmeros recursos que irão possibilitar a expressão livre e/ou direcionada. O estímulo ao desenho coletivo e/ou individual como forma de registro das discussões, estudos e passeios é um recurso imprescindível à prática pedagógica na Educação Infantil.

Segundo Montoya (1994 apud CUNHA, 1999, p. 12), “ a criança que não foi solicitada a falar e a relatar a respeito das suas experiências, a dizer e constatar aquilo que pensa, a reconstruir o vivido e o sonhado, não terá condições necessárias para reconstruir as ações ao nível da representação”.

O convívio com a linguagem escrita, em suas diferentes manifestações, deve ser compreendido como uma atividade real e significativa. Ao educador cabe garantir esse processo, organizando as atividades e fornecendo informações necessárias à compreensão da linguagem escrita, na qualidade de objeto cultural e historicamente construído. Os diversos sistemas de escrita, elaborados pela humanidade, possibilitaram ao homem o registro de suas experiências, que se constituem, além de auxiliar a memória, na possibilidade de divulgar informações e conhecimentos, de comunicar-se, de identificar locais, objetos e pessoas, de expressar sentimentos e emoções e, também, de se divertir.

É de Vygotsky (1991) a observação de que o ensino tem que ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças, que tenham significado, que se tornem relevantes para a vida. Esse pensamento é reforçado por Smolka (1989, p. 69), na afirmação de que escrever, “[...] implica, desde sua gênese, a constituição de sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê? [...] Mas essa escrita precisa ser permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor”.

Aqui é que se estabelece a responsabilidade da Educação Infantil de atuar no sentido de garantir à criança a compreensão da função social da linguagem escrita, e não no sentido de prepará-la para a entrada no Ensino Fundamental, mais especificamente para a alfabetização. Quando a escrita é compreendida como produto da atividade cultural, deflagrada pela humanidade, como resultado da necessidade de interação, pode-se inferir que, quanto mais constantes e de qualidade forem os atos de leitura e escrita realizados pelas crianças e pelos que estão ao seu redor, mais elementos elas terão para refletir sobre a língua e dela fazer uso.

O encaminhamento metodológico em relação à escrita é efetivado a partir da exploração das funções sociais e situações de uso real, o que implica várias oportunidades de diálogo para analisar a diversidade de gêneros textuais em suas várias manifestações, decorrentes das diferentes situações de uso, tais como: a identificação, o registro histórico, o planejamento de ações, a comunicação, o lazer e as fontes de informação.

O entendimento do trabalho com a linguagem escrita não pode ocorrer desvinculado do trabalho com a linguagem oral, gestual e iconográfica, que são processos indispensáveis à apropriação da língua escrita. Assim é que as tentativas de escrita precisam ser valorizadas desde os primeiros momentos destacando-se que, inicialmente, essas tentativas são configuradas em forma de rabiscos e desenhos, os quais se constituem processos de representação. Portanto, o trabalho deve nortear-se pelo processo de discussão, observação e análise, sem atos de “cobrança”. Para Vygotsky (1991), há a necessidade de que as letras se convertam em elementos da vida da criança. Assim, do mesmo modo que elas aprendem a falar, deveriam aprender a ler e a escrever.

Partindo, portanto, do pressuposto de que a apropriação da linguagem escrita depende fundamentalmente das interações da criança com textos escritos, é necessário que os educadores traduzam essa convenção, desde seus aspectos mais simples, como por exemplo: a direção da escrita (da esquerda para a direita e no sistema braille, da direita para a esquerda), a disposição no papel (de cima para baixo) e a especificação dos símbolos utilizados (letras, sinais de pontuação etc.). Esse trabalho realizar-se-á por meio de intensa produção de textos coletivos, em que o educador atua como escriba. Portanto, não se trata de submeter a criança ao processo de reconhecimento das unidades menores da escrita, mas de contextualizar informações necessárias à sua compreensão em situações de uso real.

4.3.3 LINGUAGEM PLÁSTICA

A arte tem como característica peculiar o rompimento de padrões e convergências por ser de natureza dinâmica e transformadora, contribuindo para o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade e da imaginação. A criança que tem acesso aos bens culturais, que realiza visita de estudos aos museus, bibliotecas, monumentos artísticos e históricos, que assiste a apresentações de dança, musicais, peças teatrais, entre outras, tem possibilidade de entender que faz parte ativa desse universo cultural com a sua história e a sua expressão. Portanto, a instituição da linguagem plástica na Educação Infantil contribui para a compreensão da criança acerca do processo de criação, produção e transformação dos indivíduos, do ambiente cultural e dela própria inserida nesse contexto.

É fundamental que os educadores compreendam que suas representações visuais e sensoriais influem no modo como as crianças produzem sua visualidade e percepções. Para que as crianças tenham possibilidades de desenvolverem-se na área expressiva, é imprescindível que o adulto rompa seus próprios estereótipos, a fim de que consiga realizar intervenções pedagógicas no sentido de trazer à tona o universo expressivo infantil. Uma das maneiras de o adulto romper com suas formas cristalizadas de ler, interpretar e expressar é resgatando seu próprio processo expressivo: voltando a brincar com os materiais, não tendo medo de mostrar suas próprias descobertas formais, espaciais e colorísticas, lançando-se junto com as crianças na aventura de criar o inusitado, acompanhando o processo expressivo infantil junto com o seu próprio processo. Segundo Freire (1995, p. 105), “é preciso criar espaço onde esse educador entra em contato com seu processo criador em outras linguagens — verbal e não-verbal —, apurando seu ser sensível. Espaço de desvelar/ampliar seus referenciais pessoais e culturais, para exercitar também a organização, a sistematização e apropriação de seu pensamento”.

Torna-se necessário que as instituições de educação infantil disponham de um espaço inicial e deflagrador para o desenvolvimento das diferentes linguagens expressivas, tendo em vista que as crianças pequenas iniciam o conhecimento sobre o mundo por meio dos cinco sentidos (visão, tato, olfato, audição, gustação), do movimento, da curiosidade em relação ao que está a sua volta, da repetição, da imitação, da brincadeira e do jogo simbólico.

O desenvolvimento dos sentidos é um fator fundamental para o trabalho com as linguagens expressivas. É possível iniciar esse processo desde o berçário, em situações em que os educadores explorem os sentidos e a curiosidade dos bebês em relação ao mundo físico à sua volta. É nesse período que eles conhecem, pelo contato do próprio corpo com os objetos com os quais têm possibilidade de interagir, que existem diferentes texturas, formas, cores, linhas, consistências, volumes, tamanhos e pesos.

É importante considerar o ambiente visual do berçário, os objetos que serão manipulados e as situações de brincadeiras corporais. Ainda, recomendamos a utilização de formas em cores vivas, com materiais diferentes, por exemplo, plásticos, papéis com texturas diferenciadas, objetos bidimensionais e tridimensionais revestidos e/ou pintados, livro-pano, livro de banho, entre outros. Os móveis artesanais e brinquedos também em cores contrastantes (verde, vermelho, amarelo, azul, e outras) e objetos que produzam sons e/ou vibrações, são outros atrativos para os bebês desenvolverem seus sentidos e curiosidades.

Nos berçários é onde surgem os primeiros registros de mãos impregnadas de sopas, papas e sucos. Por isso, é interessante possibilitar que aconteça em alguns momentos, essa “lambança” alimentícia primitiva, pois é um momento de experimentação que gera satisfação, representa liberdade e não deixa de se constituir numa criação.

À medida que as crianças se desenvolvem e conquistam sua independência em termos de locomoção, uso da linguagem, entre outros, os educadores poderão disponibilizar materiais e instrumentos mais específicos das artes visuais, observando os cuidados em relação à segurança infantil. Nesse período, as crianças conhecem o mundo pelos movimentos e seus registros expressivos não têm compromisso com as formas representativas. Nas palavras de Moreira (1984, p. 38), o desenho, “nesta fase, não tem compromisso com representação de qualquer espécie”.

De acordo com Cunha (1999), o educador não deve estabelecer limites para as superfícies em que a criança realiza seus registros. O alcance de sua atuação é o seu braço/mão, que deverá ser explorado de diversas maneiras. O perceber e o registrar as impressões sobre o mundo se dá num processo contínuo que vai se modificando na medida em que as crianças têm contato com as linguagens, com os materiais expressivos, com as intervenções dos adultos e de outras crianças. É na interação da criança com os objetos de conhecimento (desenho, pintura, modelagem, entre outros) que o processo expressivo se constitui.

A autora destaca, também, que para que esse processo seja desencadeado, que tenha significado para as crianças e que possibilite leituras e expressões plurais sobre o mundo, são necessárias intervenções pedagógicas desafiadoras. É fundamental que os educadores conheçam e entendam a gênese do desenvolvimento gráfico-plástico para organizarem planejamentos que deem conta das necessidades infantis; que “leiam” as formas visuais e sensoriais produzidas pelas crianças e experimentem as diversas possibilidades presentes nos materiais expressivos, considerados veículos para que se concretize a expressão. Ler o repertório de imagens infantis não se restringe a uma pergunta do adulto diante da produção de uma criança: “O que é isso?” Querer descobrir a significação de um desenho infantil equivale àquela mesma atitude de procurar compreender, a qualquer preço, “o que quer dizer” uma tela abstrata, ou seja, os significados atribuídos poderão ser de natureza diferente daqueles que o artista quis representar.

O contato sensível, o reconhecimento e a análise de formas visuais e sensoriais presentes na natureza e nas diferentes culturas antecedem a ação do registro. Assim, observação e experimentação em diversos meios de comunicação da imagem devem acontecer por meio da utilização de fotografia, cartaz, televisão, vídeo, histórias em quadrinhos, tela de computador, publicações, publicidades, desenho animado, obras de arte, entre outros.

Na experiência com o fazer artístico, diferentes possibilidades se apresentam ao educador: pesquisa de materiais; a relação entre perceber, imaginar e concretizar; o fazer artístico com uso de massa de modelar, balões, jogos de montar, fantoches, argila, entre outros. É preciso, contudo, que o educador equilibre as suas ações num encaminhamento metodológico capaz de articular conhecimento, ludicidade, aprendizagem e liberdade. Nessa perspectiva, o fazer/releitura deve garantir o desenvolvimento da imaginação e criatividade, com o ato de pensar acerca da arte e da produção de outros tempos e de seu tempo, exercitando seus modos de expressão, reflexão, comunicação e senso crítico.

4.4 EIXO CONHECIMENTO DO AMBIENTE FÍSICO, SOCIAL E CULTURAL

O presente eixo reúne temas relacionados ao espaço social, físico e cultural, articulados à importância das crianças entrarem em contato com os diferentes fenômenos físicos, com os acontecimentos e as relações socioculturais da realidade em que se encontram, sendo incentivadas a observá-los, compreendê-los e tentar explicá-los.

A percepção do ambiente, por parte da criança, na Educação Infantil, tem como objetivo o entendimento da origem/formação do espaço e do modo como as pessoas se organizam para ocupar, construir e transformar o ambiente onde vivem. De acordo com Piferrer (2004, p. 107), “ambiente, é o

conjunto de elementos, fatores, fenômenos e acontecimentos de naturezas diversas que configuram o contexto onde se desenvolve a existência de um ser vivo ou de uma comunidade”. Para a referida autora, ao falar do ambiente para as crianças em idade de 0 a 5 anos, deve-se fazer referência aos ambientes onde elas se desenvolvem e interagem, quais sejam, o ambiente familiar, escolar, rural e urbano, chamando a atenção para as considerações que incidem sobre eles, para os elementos que os constituem e para os acontecimentos que neles transcorrem.

Tudo isso evidencia que o espaço é ocupado, organizado e transformado pelos seres humanos, de acordo com a relação que mantêm com a natureza, de modo coletivo e individual, e conforme as relações de poder instituídas na sociedade, expressas por meio da organização no mundo do trabalho.

Para que ocorra, por parte da criança, o entendimento de sua participação na realidade em que vive, a reelaboração das noções de relações sociais, espaço, tempo e dos conceitos de produção de necessidades e transformação, é imprescindível compreender o espaço ocupado pelos homens. Portanto, de acordo com Krapivini (1984, apud CURITIBA, 1992), ao trabalhar com o fato de que o Planeta Terra faz parte de uma realidade maior e é por ela influenciado, pretende-se que o educando compreenda que a Terra é o espaço ocupado pelos homens, mas que se localiza num espaço maior, o Universo, parcialmente conhecido e explorado, refletindo sobre a necessidade de o homem estar em equilíbrio com o meio ambiente, para satisfazer as condições básicas de vida.

O ponto de partida para trabalhar a compreensão dos espaços social e cultural é a realidade do educando e do seu grupo familiar e social. Portanto, a observação, o relato, as comparações e as vivências sensoriais são encaminhamentos que auxiliarão nessa compreensão, assim como, a elaboração dos conceitos de próximo e distante, do eu e do outro, das relações que se estabelecem entre os integrantes dos diferentes grupos e dentro de um mesmo grupo, estabelecendo a articulação com o proposto no eixo identidade e autonomia pessoal, pois ao reconhecer-se e perceber-se na relação com o outro e com o espaço, desenvolve-se o conhecimento do ambiente físico, social e cultural.

Novamente, destacamos a importância de o educador desprever-se de crenças individuais, analisando sua própria percepção da sociedade e da cultura como constituidores dos seres humanos, evitando privilegiar aspectos culturais, superando práticas que comemoram o dia do índio, por exemplo, a partir da simples caracterização “artificial” das crianças e colocando-as para cantar músicas como “Dia de Índio”, sem provocar qualquer reflexão sobre as condições reais de vida dessa parcela da população, sem demonstrar a “riqueza” cultural desse povo, suas crenças e valores.

Portanto, o desafio a que se propõe esse eixo é o de transformar as curiosidades infantis e seus questionamentos em conhecimentos a serem explorados e aprendidos. Nesse processo, os educandos são instigados a falar o que sabem sobre determinada questão, a apresentarem as dúvidas que possuem, o que mais gostariam de saber e, a partir dessa ação, problematizar e planejar em conjunto, onde e como encontrar respostas. Assim, a observação, a experimentação, a pesquisa em livros, vídeos, jornais, revistas, Internet, entre outros, terão, por objetivo, desenvolver a prática científica, com a possibilidade de exercitar a expressão e o registro do conhecimento que foi construído por múltiplas linguagens e formas de representação.

4.5 EIXO NOÇÕES LÓGICO-MATEMÁTICAS

A infância é um período de curiosidades, de exploração e de descoberta. É um momento de grande percepção. Podemos afirmar que o movimento, o envolvimento, a participação, a integração, as situações desafiadoras, a problematização, a expressividade, os momentos coletivos e individuais e a criação envolvem o conhecimento e estão inter-relacionados. A criança que tem possibilidades de contato com brinquedos, jogos de montar, quebra-cabeça, jogo da memória, dentre outros, tem, ao brincar, um pensamento em ação, favorecendo o estabelecimento de relações cada vez mais complexas. Como não “sabe” contar, ela precisa, inicialmente, construir noções de “bastante, nada, muito, pouco, igual, mais, menos, maior, menor”, entre outros significados que são construídos a partir das comparações que estabelece. Essas comparações também contribuem para a construção do conhecimento

lógico-matemático. Assim, quanto mais o educador e o meio oportunizarem ações e recursos que possibilitem investigar, observar, estabelecer relações, perceber semelhanças e diferenças, explorar, reconhecer, descrever e envolver-se, maiores serão as oportunidades de desenvolvimento.

Ressalta-se que é nas experiências ou situações do cotidiano da criança, nas experiências vividas no seu universo cultural, nas proporcionadas pelo educador, nas atividades do brincar, nas dinâmicas envolvidas em cada intencionalidade – por parte do educador - que os conceitos de conservação, seriação, inclusão, sequências e classificação vão sendo organizados, pois os significados são construídos a partir das comparações que a criança estabelece e a construção do conceito de número vai se efetivando. O trabalho com esses conceitos não se constitui momento estanque ou específico, mas se encontra presente numa diversidade de atividades, podendo e devendo ser explorado em todos os eixos e de forma simultânea. Nesse sentido, deve-se encorajar a exploração de uma grande variedade de ideias matemáticas, não apenas numérica, mas também as relativas à geometria, às medidas e ao tratamento das informações, para que as crianças desenvolvam e conservem um interesse acerca da matemática.

Na Educação Infantil, o conhecimento matemático acontece a partir das vivências da criança com materiais e brinquedos, em que o educador poderá ir propondo dificuldades e desafios que permitam aprofundar o conhecimento das diversas noções matemáticas. Para terem significado, as situações e os desafios devem ser extraídos da realidade vivida pela criança no seu dia a dia. Isso contribuirá para que por meio das ideias matemáticas, ela passe a compreender melhor o mundo em que vive.

Desde o nascimento, a criança está em contato permanente com formas, grandezas, números, medidas, contagens, os quais assumem significados na relação com as outras pessoas, por meio da qual ela constrói conceitos. Por isso, quanto mais cedo ela entrar em contato, por meio de jogos e materiais manipulativos, explorando as diferenças, semelhanças, forma, cor, tamanho, temperatura, consistência, espessura, textura, maior será a contribuição para a formação de conceitos matemáticos que serão necessários no decorrer de sua vida. As noções lógico-matemáticas não se encontram no objeto, portanto para construir esse tipo de conhecimento é necessário que o educador estabeleça relações com o material manipulativo de forma significativa para que essas noções sejam interiorizadas, o que não significa dizer que o simples manipular materiais, ou a diversidade dos mesmos garante a apropriação dos conceitos. Faz-se necessário que esses materiais permitam descobertas e aprendizagens e não sirvam apenas como ilustração.

Na Educação Infantil, o desenvolvimento do trabalho pedagógico com a matemática requer a constante relação e articulação entre: NÚMEROS – MEDIDAS – GEOMETRIA – TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO, que não devem ser trabalhados isoladamente.

4.5.1 NÚMEROS

O educador deve refletir com a criança sobre os usos que são feitos dos números em nossa sociedade, a fim de compreender sua função em uso real, deixando claro que o uso do número hoje é diferente de outros tempos e épocas.

As funções do número e o uso deles para contar, medir, ordenar, codificar estão no cotidiano das pessoas adultas e, também, desde muito cedo, no dia a dia das crianças. Observando, conversando, fazendo a leitura de diferentes números e analisando-os, pode-se perceber que esses assumem diferentes funções, como: indicar data de nascimento, número de calçado e da roupa, altura, peso, ordem de uma criança na fila, peso de determinados alimentos, distância, metragem, entre tantos outros. Constata-se, assim, que alguns podem ser utilizados em operações matemáticas e outros não. Por exemplo, não somamos os números das casas ou dos calçados, números de CPF de RG, placas de diferentes carros, entre outros. Diante disso, a compreensão da função do número é fundamental para estabelecer relações com mais facilidade no mundo da era digital porque um número pode ou não corresponder a uma determinada quantidade, dependendo do contexto em que foi utilizado.

A contagem é fato comum entre inúmeras crianças; contudo, o “saber contar” não garante a compreensão do “Sistema de Numeração Decimal” e nem garante que elas tenham construído o conceito de número. A ideia do trabalho de contagem reporta diretamente ao trabalho de sistematização das quantidades por intermédio de desenhos, gráficos, dentre outros. É muito importante que o educador explore essas ideias para que a criança construa a

noção de número, de inclusão e de sucessão. Não há necessidade de ter a preocupação em ensinar o símbolo numérico, pois o importante é estabelecer relações entre vários objetos e operar mentalmente com as diferentes quantidades.

As operações estão intimamente vinculadas à construção do número nas medidas, na geometria e no tratamento das informações. Assim, quando trabalhadas de forma a possibilitar o desafio, desencadeiam na criança a necessidade de buscar uma solução com os recursos de que ela dispõe. Nesse momento, o educador deve ter o cuidado de valorizar as diferentes formas de registro utilizadas pela criança, dentre elas, o desenho, o gesto, a escrita, ou fazendo uso de um vocabulário próprio.

4.5.2 MEDIDAS

Em relação às medidas, os educadores devem planejar e ensinar que medir é, essencialmente, comparar grandezas, tomando uma delas como padrão. É recomendável que se trabalhe com as medidas arbitrárias, num primeiro momento, quando o educando estará estabelecendo suas primeiras relações matemáticas para, a partir daí, passar à compreensão das medidas padrões, àquelas convencionadas pelos homens em determinada sociedade, como forma de unificar as relações comerciais.

Compreender a medida implica, em nível mental, ter adquirido a noção de conservação da quantidade, apesar das mudanças que possa acrescentar em nível perceptivo. Dessa forma, a quantidade de um líquido não varia, apesar das diferentes formas que adquire conforme o recipiente que o contém; o “peso” de uma clara de ovo é invariável ainda que, quando batida, adquira maior volume. É preciso distinguir, em uma transformação, aquilo que varia, nesse caso, a forma ou o volume, do que fica invariável: a quantidade.

O trabalho pedagógico com as medidas envolve todas as situações possíveis com a criança, a partir de situações de observação, exploração, comparação e classificação, trabalhando as medidas padrão e arbitrárias, em situações reais. Ações em que a criança já pratica, na vida cotidiana, brincando, experimentando, testando, sem perceber que está aprendendo, podem, com a mediação pedagógica, resultar em apropriação do conhecimento.

Ao longo de sua aprendizagem, as crianças devem experimentar a necessidade de medir, conhecendo os procedimentos e os instrumentos mais adequados para quantificar as diferentes unidades de medidas. Fazer uma pequena reconstrução do processo que a humanidade seguiu para chegar a ter uma unidade universal é um recurso didático que permite uma aproximação do conteúdo para que a criança compreenda as convenções criadas pelos homens, garantindo, assim, o entendimento e a comunicação das medidas.

O educador poderá utilizar-se de algumas medidas arbitrárias, mostrando por que elas não permitem a exatidão de informações, comparando com a medida padrão, com a qual não existe perda, porque elas permitem uma conversão exata entre si. Contudo, algumas medidas arbitrárias ainda são usadas como, por exemplo, as de receitas culinárias.

Além disso, é importante fazer o uso dos instrumentos como: balança, metro, litro, relógio, mostrando os avanços de alguns deles ao longo da história, propondo a sistematização das medidas de comprimento, massa e capacidade. Da mesma forma, trabalhar a função social do dinheiro na sociedade, a cédula e a moeda como sistema monetário hoje.

De todas as medidas trabalhadas, a de tempo é a que não usa a base decimal, portanto a compreensão desta deve vir precedida das noções de temporalidade organizada pelo educador, nas rotinas que constituem as atividades no ambiente do Centro de Educação Infantil e/ou pré-escola.

4.5.3 GEOMETRIA

Ao trabalhar com as noções de geometria, na Educação Infantil, não se trata de introduzir o estudo métrico das figuras, mas de sistematizar as experiências que as crianças realizam, inicialmente, de forma espontânea em relação à exploração do espaço que as rodeia e dos objetos que têm a seu

alcance. Trata-se, em princípio, de relacionar o corpo com os objetos à sua volta e com seus pares. Por meio dos sentidos, elas visualizam, apalpam, ouvem, sentem, tendo, assim, diferentes percepções, explorando e interpretando os objetos e suas formas.

Partindo do pressuposto, segundo Pires, Curri e Campos (2001, p. 29), de que “o espaço se apresenta para a criança de forma essencialmente prática”, convém lembrar que, entre 0 a 5 anos, dependendo das interações que ela teve/tem no ambiente familiar e no ambiente escolar, irá desenvolver/ampliar o domínio das relações espaciais. Nesse sentido, a responsabilidade dos educadores é a de propiciar contato com uma variedade de objetos e espaços, com detalhes de cor, forma, tamanho, dentre outros componentes do ambiente. Além disso, a exploração do espaço percebido/vivido, por meio dos órgãos sensoriais e dos movimentos e deslocamentos que a criança realiza desde o nascimento, são importantes para o desenvolvimento do engatinhar, pegar, rolar, pular, agarrar, sentir, perceber, comparar grandezas, perceber espaços abertos, fechados, fronteiras, vizinhanças, interior e exterior.

Ao trabalhar com as noções de geometria, convém explorar as formas dos objetos que integram a sua cultura e a cultura dos seus pares, partindo dos sólidos geométricos, agrupando, observando critérios próprios ou fornecidos pelo educador, diferenciando-os (rolam, não rolam; porque não rolam, tem tampa, fundo, entre outros), observando características comuns ou não, ou semelhanças e diferenças.

O trabalho de planificação dos sólidos se faz pelo contorno das faces, montando e desmontando caixas, reconhecendo, percebendo, desenhando figuras planas, empilhando, contornando os sólidos, enfeitando, modificando, trabalhando com sombras, descrevendo oralmente formas, embalagens e espaços. O educador deve explorar noções básicas em relação à orientação no espaço, trabalhar com os pontos de referência e situar as crianças em relação às outras crianças, em relação aos objetos do espaço e os objetos em relação a outros objetos. A exploração do espaço é um aspecto que compartilha a geometria com outras áreas, a descoberta de si mesma e a descoberta do ambiente.

Números, medidas, geometria e tratamento da informação devem ser trabalhados de forma integrada, o que possibilitará o aprofundamento e a construção mais consistente dos conhecimentos matemáticos.

4.5.4 TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Vivemos em uma sociedade em que as informações circulam de forma intensa e, por vezes, invasiva, exigindo que a sociedade encontre formas diferentes de organizá-las e de socializá-las. Assim, o tratamento da informação assume especial relevância no contexto social, pois, cada vez mais, elas são veiculadas por meio de gráficos e tabelas, relacionado às práticas sociais de coleta, organização, leitura e interpretação, referentes às diversas áreas de interesse da sociedade.

Na Educação Infantil, é o momento de iniciar o trabalho com as informações organizadas de forma quantitativa, desenvolvendo a curiosidade investigativa, atribuindo sentidos, construindo legendas e procedendo à leitura qualitativa das mesmas. É o início da reflexão sobre as diferentes formas de organizar esses dados que constituem o cotidiano das crianças, preferencialmente por meio de gráficos pictóricos, os quais expressam as informações relativas ao tema da pesquisa como, por exemplo, a variação do tempo durante um determinado mês, por intermédio de desenhos. Assim, existem vários assuntos que podem ser explorados: meninos e meninas da sala, idades, número de calçados, frutas preferidas, verduras ou legumes de que mais gostam, números de pessoas que moram na casa, números de irmãos, número de brinquedos, dentre tantas outras possibilidades de trabalho.

Convém lembrar que, ao explorar, construir, ler e interpretar esses gráficos há muitos conceitos que, de início, pela comparação e, mais tarde, pela exploração sistemática dos conteúdos, vão sendo formados. Um exemplo disso é o da construção, com os educandos, de um gráfico que trate dos meses em que há mais aniversariantes. Nesse momento, muitas questões irão aparecer como: Qual o mês em que há mais crianças fazendo aniversário? Quantas a mais que...? Se..., que não veio hoje à escola, fizer aniversário no mês, igualará com qual mês? Quantas crianças fazem aniversário no 1º semestre e no 2º semestre? E muitas outras proposições poderão ser levantadas, com muitos conteúdos presentes, mesmo que o registro ainda seja de forma assistemática.

5 CONTEÚDOS E OBJETIVOS

LEGENDA

Os conteúdos de cada eixo foram especificados por faixa etária, utilizando as letras **I / T / A**, que significam:

(I) INTRODUIZIR – Apresentar o conteúdo, como noção ou significação social, sem a preocupação com a sistematização destas noções.

(T) TRABALHAR – Abordar o conteúdo, através da aplicação e sistematização de atividades práticas, favorecendo a vivência da criança e consequentemente oportunizando a interiorização dos conteúdos efetivando as mediações educativas constantes, para que a mesma possa alcançar a fase científica do conhecimento.

(A) APROFUNDAR - Retomar o trabalho já sistematizado, aprofundando os conceitos fundamentais para o processo de aprendizagem das crianças na continuidade da sua formação escolar.

Torna-se necessário que o educador domine os conteúdos e tenha clareza sobre os objetivos, para exercer uma intervenção pedagógica coerente com os pressupostos que fundamentam este currículo, possibilitando à criança o estabelecimento de relações e a apropriação do conhecimento, com o intuito de resgatar a propriedade de cada área do conhecimento de forma articulada, para especificar o trabalho a ser desenvolvido por parte do educador, de forma gradativa, em termos de aprofundamento, ou seja, abordando, inicialmente, o conteúdo enquanto noção ou significação social, sem preocupação com a sistematização dessas noções, por parte da criança. A legenda representa o aprofundamento do trabalho sistemático com os conceitos que integram os diferentes eixos. Compete ao educador e à equipe pedagógica terem ciência de que a legenda é um referencial para a organização do trabalho pedagógico do educador.

Importa destacar que, se o município não atende aos anos iniciais da Educação Infantil (0 a 2 anos) e organizar grupos de crianças de 3 e 4 anos, significa que todos os conteúdos deverão ser trabalhados, considerando que, na Educação Infantil, inicia-se a formação dos conceitos fundamentais para o processo de aprendizagem das crianças na continuidade da sua formação escolar.

4.1 EIXO IDENTIDADE E AUTONOMIA

OBJETIVOS:

1. Desenvolver a imagem corporal e pessoal nas interações com o outro (adulto e criança) e com a natureza;
2. Vivenciar situações que envolvam afeto, atenção e limites, construindo vínculos;
3. Reconhecer a si e ao outro, a partir de características biológicas, psicológicas e culturais, identificando-se como único no grupo, ampliando sua autoconfiança;
4. Vivenciar práticas sociais que promovam a construção da autonomia.

| CONTEÚDOS | | 0 a 1 | 1 a 2 | 2 a 3 | 3 a 4 | 4 a 5 |
|------------------------------------|---|-------|-------|-------|-------|-------|
| Conhecimento do próprio corpo | Compreensão global do corpo explorando suas partes e funções em diferentes interações | I | I | T | T | T/A |
| | Sensações (cinco sentidos) e percepções | I | I/T | T | T | T/A |
| | Gestos: uso e funções dos gestos e movimentos | I | I | T | T/A | A |
| Hábitos | Higiene (Controle dos esfíncteres, escovação, banho etc.) | I | I | T | T/A | A |
| | Alimentação (mastigação, uso de utensílios) | I | I/T | T | T/A | A |
| | Repouso (sono, relaxamento, descanso) | T | T | T | T | T |
| Atividades da vida cotidiana/saúde | Respeito ao próprio corpo e ao outro | I | I | T | T | A |
| | Cuidado de si mesmo e do ambiente | | I | I | I | T |
| | Prevenção de acidentes | | I | I | I | T |
| | Convivência nos diversos espaços (coletivo e individual) | I | I | I/T | T | T |
| | Direitos e deveres (regras combinadas, controle de conduta) | | I | I | T | T |
| | Acontecimentos do cotidiano familiar e do grupo social | | | I | T | T |
| História da criança | História do nome | | | I | I | T |
| | Reconhecimento oral e visual do próprio nome | I | I/T | T | T/A | A |
| | Relação de parentesco (pai, mãe, irmãos, tios, avós) | I | I | T | T | T/A |

4.2 EIXO CORPO E MOVIMENTO

4.2.1 CONSCIÊNCIA CORPORAL

OBJETIVOS:

1. Conhecer o próprio corpo por meio da exploração dos movimentos, expressando-se por meio de gestos e ritmos diversificados, produzidos em jogos e brincadeiras;
2. Explorar as possibilidades de movimento do corpo.

| CONTEÚDOS | | 0 a 1 | 1 a 2 | 2 a 3 | 3 a 4 | 4 a 5 |
|---------------------------------|---|-------|-------|-------|-------|-------|
| Movimentos fundamentais: | Engatinhar, sentar, quadrupedar, levantar, andar, rolar, agarrar, alcançar, soltar, arrastar-se, passar por dentro, deitar-se em diferentes posições. | I/T/A | I/T/A | T/A | T/A | T/A |
| | Galopar, saltar, pular, saltitar, chutar lançar/apanhar/receber/levantar/transportar objetos, subir, correr, descer | | I | I/T | T | T/A |
| Percepção corporal | Imagem corporal/ Esquema Corporal. | I | I/T | I/T | T | T/A |
| Percepção espacial | Relação com o próprio corpo, com o corpo do outro e do corpo com o espaço. | I | I/T | I/T | T | T/A |
| Percepção temporal | Velocidade, sucessão, duração e ritmo. | | I | I/T | T | T/A |
| Percepção direcional | Lateralidade (corpo como eixo) | | I | I/T | T | T |
| | Direcionalidade: para cima/para baixo, dentro/fora, frente/atrás. | I | I/T | T | T | A |
| | Coordenação óculo-manual. | I | I/T | T | T/A | A |
| | Coordenação óculo-pedal. | | I | I/T | T/A | A |
| Postura corporal | Equilíbrio estático e dinâmico. | | I | I/T | T | T/A |
| | Freio inibitório. | | I | I/T | T | T/A |
| Reprodução do movimento | Estímulos visuais e auditivos. | I/T | I/T | T | T/A | A |
| Jogos | Jogos de corrida variada, em linha e em círculo. | | | I | T | T/A |
| Brincar | Brincadeiras de diferentes formas e em diferentes espaços. | I | I | T | T | T |
| Movimentos corporais em relação | Ao gênero musical e aos elementos que compõem o som. | I | I | T | T | T/A |
| | Ao espaço físico. | | I | I/T | T | T |
| | A dança. | | I | I/T | I/T | T |

4.2.2 LINGUAGEM CÊNICA

OBJETIVOS:

1. Expressar ideias, sentimentos, desejos e necessidades, utilizando diferentes linguagens, reconhecendo sua função social e ampliando as possibilidades de representação simbólica;
2. Utilizar a linguagem corporal e gestual, adequando-as às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendida, expressando ideias, sentimentos, necessidades e desejos.

| CONTEÚDOS | | 0 a 1 | 1 a 2 | 2 a 3 | 3 a 4 | 4 a 5 |
|--|--|-------|-------|-------|-------|-------|
| Organização da ação dramática a partir de: | Fatos vividos, imaginados, contos de fada, histórias infantis, etc... | | I | I | I/T | T |
| | Brincadeiras. | | I | I/T | T | T |
| Caracterização de personagens | Maquiagem, adereços e linguagem adequada ao personagem. | | | I/T | T | A |
| | Ideia de representação do movimento (gestos, mímica e expressão facial). | | | I | I/T | T |
| Espaço cênico/cenário | Transformação do espaço cotidiano em espaço cênico: elementos visuais e sonoros, iluminação, ... | | | I | I/T | T |

4.2.3 LINGUAGEM MUSICAL

OBJETIVO:

1. Desenvolver a percepção auditiva, a produção e a fruição dos sons, sejam musicais ou não, para com eles interagir, a fim de expressar-se e comunicar-se.

| CONTEÚDOS | | 0 a 1 | 1 a 2 | 2 a 3 | 3 a 4 | 4 a 5 |
|-----------------------------|---|-------|-------|-------|-------|-------|
| Fontes sonoras | Corporal (naturais e produzidos), culturais (próprio de cada região e etnia), da natureza (fenômeno da natureza) e artificiais (instrumentos) | I | I | I/T | T | T |
| Gêneros musicais | Músicas Infantis. | I | I/T | T | T | T/A |
| | Música Popular, regional, folclórica, de raízes (samba, bossa nova, Jazz), clássica, entre outras. | I | I | T | T | T/A |
| Elementos que compõem o som | Altura (grave, médio e agudo); Timbre (da natureza e produzido); Intensidade (forte/fraco, suave); Densidade (um som, muitos sons); Duração (longo/curto, pausa). | | I | I | T | T |

4.3 EIXO INTERCOMUNICAÇÃO E LINGUAGENS

4.3.1 Oralidade

OBJETIVOS:

1. Expressar-se verbalmente em diferentes situações de uso da linguagem oral, desenvolvendo os recursos da comunicação de forma intencional.
2. Prestar atenção na fala do outro, reproduzindo detalhes significativos.

| CONTEÚDOS | 0 a 1 | 1 a 2 | 2 a 3 | 3 a 4 | 4 a 5 |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|
| Construção da consciência fonológica (articulação de sons e palavras a partir de gêneros discursivos). | I | I | I/T | I/T | T |
| Argumentação por meio de gestos e falas. | | I | I/T | T | T |
| Exposição oral das ideias com sequência, objetividade, concordância nominal e verbal em textos ouvidos, lidos, fatos do cotidiano, relatos de experiências, ações, histórias, descrições....). | | | I | I/T | T |

4.3.2 LINGUAGEM ESCRITA

OBJETIVOS

1. Compreender a função social da linguagem enquanto um sistema de representação e de comunicação humana construído nas relações sociais;
2. Utilizar a linguagem para representar e comunicar ideias e conhecimentos;
3. Explorar diferentes gêneros discursivos trabalhando suas funções e uso em diversas situações sociais.

| CONTEÚDOS | 0 a 1 | 1 a 2 | 2 a 3 | 3 a 4 | 4 a 5 |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|
| Registro de ideias/significados | | I | I/T | T | T/ A |
| | | I | I/T | T | T/ A |
| | | | I | I/T | T |
| Função social da leitura e escrita (em atividades cotidianas, símbolos convencionais em diferentes usos na sociedade). | | | I | I/T | T |
| História da escrita (pictórica, ideográfica) | | | | | I |
| Cultura escrita (prática de leitura de diferentes gêneros discursivos ve- | | | I | I/T | T |
| Espaços de circulação dos textos (no meio doméstico, rural, urbano e escolar, entre outros). | | | | | |

| | | | | | | |
|--|--|---|---|-----|-----|-----|
| culados em diferentes suportes textuais): | Espaços institucionais de manutenção, preservação, distribuição e venda de material escrito (bibliotecas, livrarias, bancas etc.). | | | I | I/T | T |
| | Formas de aquisição e acesso aos textos (compra, empréstimo e troca de livros, revistas, cadernos de receita, sacola de leitura etc.). | | | I | I/T | T |
| | Diversos suportes da escrita (cartazes, outdoors, livros, revistas, folhetos publicitários, murais escolares, livros escolares etc.). | | | | I | I/T |
| | Instrumentos e tecnologias utilizados para o registro escrito (lápis, pincel, caneta, cadernos, máquinas de escrever, calculadora, computador etc.). | | | I | I/T | T |
| Momentos de prática de leitura de diferentes gêneros discursivos: poema, música, parlendas, trava-línguas, adivinhas, quadrinhas, fábulas/histórias infantis, recados, bilhetes, lembretes, convites, receitas, cartaz e listas. | Pelo educador leitor. | T | T | T | T | T |
| | Leitura compartilhada (professor/educando, educando/educando). | I | I | I/T | T | T |
| | Práticas espontâneas de leitura por parte do educando. | | I | I | I/T | T |

4.3.3 LINGUAGEM PLÁSTICA

OBJETIVOS

1. Ampliar o conhecimento de mundo, manipulando diferentes objetos e materiais, explorando as características, propriedades e possibilidades de manuseio, interagindo com formas diversas de expressão artística;
2. Desenvolver o interesse pelas próprias produções, pelas de outras crianças e pelas diversas obras artísticas (regionais, nacionais ou internacionais), ampliando seu conhecimento do mundo e da cultura;
3. Produzir trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção, desenvolvendo a sensibilidade estética, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação.

| CONTEÚDOS | | 0 a 1 | 1a 2 | 2 a 3 | 3 a 4 | 4 a 5 |
|---|---|-------|------|-------|-------|-------|
| Percepção na natureza e no cotidiano: | Cor, forma, textura, volume e linha. | I | I | I/T | T | T/A |
| Percepção na produção plástica | Cor, forma, volume, textura e linha. | I | I | I/T | T | T |
| Apreciação/releitura de obras de arte | | | | I | I/T | T |
| Registro de ideias/significados na composição plástica (por meio da exploração) | Bidimensional: desenho, pintura e colagem. Tridimensional: modelagem, dobradura, rasgadura, e maquete. | | I | I/T | T | T |

4.4. EIXO CONHECIMENTO DO AMBIENTE FÍSICO, SOCIAL E CULTURAL

OBJETIVOS:

1. Estabelecer relações sociais em diferentes contextos, percebendo as interferências e modificações que ocorrem entre os grupos;
2. Compreender como integrantes do ambiente: o espaço, a paisagem e o lugar no qual está inserido.

| CONTEÚDOS | | 0 a 1 | 1 a 2 | 2 a 3 | 3 a 4 | 4 a 5 |
|-------------------------------------|---|-------|-------|-------|-------|-------|
| Diferentes organizações familiares: | Constituição de núcleos familiares. | I | I/T | T | T | T |
| | Características (costumes, alimentação, vestuário, brincadeiras...). | | | I | I/T | T |
| | Acontecimentos: celebrações e perdas. | II | I | I | I/T | T |
| Grupos étnicos | Identidade, semelhanças e diferenças entre indivíduos. | | | I | I/T | T |
| | Hábitos culturais (lazer, alimentação, dança, brincadeiras, artesanato, crenças e ritos). | | | I | I | T |
| Noções de temporalidade | Ontem, hoje e amanhã enquanto tempo histórico. | | | I | I | I/T |

| | | | | | | |
|--|---|--|---|-----|-----|-----|
| Estudo do espaço: corpo, casa e escola | Exploração: características. Localização: próximo de(a) longe de(a) Representação cartográfica. | | I | I | I/T | T |
| | Orientação espacial: perto/longe, em frente, atrás, aqui, ao lado, entre, dentro/fora, em cima/embaixo, lá. | | I | I | I/T | T |
| Elementos do meio ambiente: água | Importância da água para os seres vivos. | | I | I | I/T | T |
| | Estados físicos. | | | | I | I/T |
| | Poluição e cuidados com a água. | | | I | I | I/T |
| Elemento do meio ambiente: solo | Importância do solo para os seres vivos. | | I | I | I/T | T |
| | Poluição e cuidados com o solo. | | | I | I | I/T |
| Elemento do meio ambiente: ar | Clima quente, frio. | | | I | I/T | I/T |
| | Importância do ar para os seres vivos. | | | I | I/T | I/T |
| | Poluição e cuidados com o ar. | | | I | I/T | I/T |
| Elemento do meio ambiente: animais | Identificação (domésticos, selvagens, aquáticos e terrestres). | | I | I | I/T | I/T |
| | Características (locomoção, proteção, alimentação, habitat, higiene e prevenção de acidentes). | | I | I | I/T | I/T |
| Elemento do meio ambiente: vegetais | Identificação (comestíveis e não comestíveis). | | I | I/T | T | T |
| | Características (gerais, diversidades e prevenção de acidentes). | | I | I | I/T | I/T |
| Condições climáticas | Chuva, seca, temporal. | | I | I | I/T | I/T |
| Noções de astronomia | Sol: fonte de luz e calor- vida. | | I | I/T | I/T | T |
| | Movimentos da terra (dia/noite). | | | I | I/T | T |
| | Outros corpos celestes (lua, estrelas). | | | I | I/T | T |

| | | | | | | |
|-----------|--|--|---|-----|-----|-----|
| Alimentos | Origem: animal, vegetal e mineral. | | | I | I/T | I/T |
| | Naturais e industrializados. | | | I | I | I/T |
| | Higiene dos alimentos. | | | I | I | I/T |
| | Alimentação saudável. | | I | I/T | I/T | T |
| Saúde | Hábitos de higiene. | | I | I/T | I/T | T |
| | Prevenção de acidentes. | | I | I/T | T | T |
| | Uso de medicamentos (vacinas, ervas medicinais). | | | I | I/T | I/T |
| | Cuidados com o meio ambiente. | | | I | I/T | I/T |

4.5 EIXO NOÇÕES LÓGICO-MATEMÁTICAS

OBJETIVOS

1. Explorar as noções matemáticas relativas à quantidade, ao espaço físico e à medida, utilizando a linguagem oral, a linguagem matemática e a linguagem gráfica em situações da realidade social, objetivando a construção de conceitos.

OBS: A formação de conceitos matemáticos já se inicia de 0 a 1 ano, na oralidade com exploração dos objetos no espaço e a construção das rotinas diárias, nas brincadeiras de cirandar, jogar bola, encaixar peças, nas histórias, enfim, em todos os eixos há conceitos a serem explorados.

| CONTEÚDOS | | 0 a 1 | 1 a 2 | 2 a 3 | 3 a 4 | 4 a 5 |
|---------------------|--|-------|-------|-------|-------|-------|
| Números e operações | Classificação. | | I | I | I/T | T |
| | Correspondência biunívoca. | | | I | I/T | T |
| | Seriação. | | | I | I/T | T |
| | Conservação. | | | | I | I/T |
| | Inclusão de classes. | | | | I | I/T |
| | Sequenciação. | | | I | I/T | T |
| | Comparação. | | | I/T | T | T |
| | História do número. | | | | I | I/T |
| | Principais funções sociais do número: contar, codificar, medir, ordenar. | | | | I | I/T |

| | | | | | | | |
|---------------------|-------------|---|---|---|-----|-----|-----|
| Números e operações | | Estabelecer relações com objetos: um, nenhum, muito, pouco, tem menos, o que tem mais, tem a mesma quantidade. | | I | I/T | I/T | T |
| | | Agrupamentos, utilizando como critério a quantidade. | I | I | I/T | T | T |
| | | Leitura de numerais (pelo professor) a partir do calendário, desenho, signos e gestos. | | | I | I | T |
| | | Registro de quantidades (pelo educando) até 9 por meio de desenho e gestos. | | | | I | I/T |
| | | Relações entre as quantidades explorando as ideias de acrescentar, juntar quantidades para formar uma quantidade maior em situações problemas no cotidiano. | | | I | I/T | T |
| | | Relações entre as quantidades explorando as ideias de comparar, completar e tirar uma quantidade de outra, em situações problemas no cotidiano. | | | I | I/T | T |
| | | Relações entre as quantidades com as ideias de juntar quantidades iguais e possibilidades de combinação, em situações problemas no cotidiano. | | | | I | I/T |
| | | Relações entre as quantidades com as ideias subtrativa e repartitiva (metade), em situações problemas no cotidiano. | | | | I | I/T |
| Medidas | Comprimento | Medidas arbitrárias (palmo, pé, braço, passos entre outros). | | | I | I/T | T |
| | | Noções de: Comprido/curto, alto/baixo, mesma altura, mesmo, tamanho, grande/pequeno, maior/menor, alto/baixo, largo/estrito/grosso/fino. | | | I | I/T | T |
| | | Relações de medidas padrão (metro) como necessidade a partir do próprio corpo. | | | | I | T |

| | | | | | | | |
|-------------------|---------------------|---|--|---|-----|-----|-----|
| Medidas | Capacidade | Noções de cheio/vazio, o que tem mais, o que tem menos, metade, pouco/muito. | | | I | I/T | T |
| | | Medidas arbitrárias (colher, concha, copo, xícara, garrafa). | | | I | I/T | T |
| | | Medida padrão (litro) como necessidade. | | | | I | I/T |
| | Massa | Noções de: leve/pesado, mais leve, mais pesado. | | I | I/T | I/T | T |
| | | Medidas arbitrárias (colher, concha, copo, xícara, garrafa...). | | I | I/T | I/T | T |
| | Valor | Função social do dinheiro (cédulas e moedas). | | | I | I/T | T |
| | Tempo | Identificar noções de: antes, agora, depois, rápido e devagar. | | | I | I/T | T |
| | | Duração e sequência temporal: noções de: antes, agora, depois; dia (manhã, tarde e noite); ontem, hoje, amanhã; semana, mês, ano. | | | I | I/T | T |
| | Temperatura | Noções de: quente, frio. | | I | I/T | T | T |
| | Noções de geometria | Posição | Noções de: dentro, fora embaixo, em cima, atrás de, na frente de, ao lado de, primeiro, último, entre, de frente, de costas, acima, abaixo, à direita, à esquerda, aberta/fechada. | | | I | I/T |
| Direção e sentido | | Para cima, para baixo, para o lado, para frente, para trás, para a direita, para a esquerda, uma volta, meia volta. | | I | I/T | T | T |
| Relação espacial | | Perto de, mais baixo que, na frente de, atrás de, ao lado de, à direita de, à esquerda de. | | | I | I/T | T |

| | | | | | | | |
|--------------------------|--|---|---|-----|---|-----|-----|
| Noções de geometria | Semelhanças e diferenças entre os objetos culturais e as formas encontradas na natureza. | | | | I | I/T | T |
| | Sólidos geométricos (tridimensional) | Possibilidades de: empilhar, desempilhar, encaixar, desencaixar, enfileirar, encher, esvaziar, juntar, separar, enfileirar. | I | I/T | T | T | T |
| | | Classificação de acordo com a superfície plana (não rolam) e curva (que rolam). | | | I | I/T | T |
| | Figuras planas (bidimensional) | Identificação de características por semelhanças e diferenças. | | | I | I/T | T |
| | | Classificação (triângulo, retângulo, quadrado, círculo). | | | I | I/T | T |
| Tratamento da Informação | Função social de tabelas e gráficos. | | | | I | I | I/T |
| | Organização de dados (com desenhos e objetos) em tabelas Esboço, leitura e interpretação de gráfico (com desenho ou objetos) de barras ou colunas, realizadas coletivamente). | | | | I | I/T | I/T |

6 AVALIAÇÃO

A avaliação constitui-se em um processo por meio do qual o educador recolhe e analisa as informações sobre o ensino e a aprendizagem, definindo a articulação da intervenção pedagógica que contribui para o alcance dos objetivos propostos para cada etapa do processo educacional. Nesse sentido, é importante refletir sobre a avaliação na especificidade da Educação Infantil, como etapa da Educação Básica, a qual não se constitui em período preparatório para a entrada da criança no Ensino Fundamental.

A avaliação não fornece indicativos apenas sobre o que o educando aprendeu ou deixou de aprender, sobre o que domina ou não domina, sobre o que se apropriou ou não apropriou, ou apropriou de forma parcial. O importante são os questionamentos que decorrem dos resultados obtidos: quais fatores interferiram? Quais ações de intervenção pedagógica se tornam necessárias? Quais ações administrativas se revelam como fundamentais? A organização e a estrutura que auxilia no processo pedagógico interferiram ou não? O que pode ser melhorado? Enfim, a busca de respostas para essas e outras questões contribuem para o repensar permanente sobre a prática realizada no interior das instituições educativas.

O MEC (2003, p. 31), por meio de documentos diversos, chama a atenção para a importância da avaliação, incluindo os aspectos referentes à inclusão de crianças. Essas orientações, por sua vez, devem se aplicar a todas as crianças indistintamente, quais sejam:

Os avaliados têm direito de ter suas características conhecidas, entendendo-se que suas deficiências ou limitações não são atributos imutáveis, numa visão fatalista e determinística. Conhecer, compreensivamente, as características dos avaliados irá contribuir para que as decisões acerca do planejamento educacional incluam todas as providências que permitam a remoção de barreiras para aprendizagem e para a participação. Os dados do processo de avaliação servirão para acompanhar os processos dos educandos, comparando-o com ele mesmo.

A Educação Infantil apresenta uma particularidade: os processos avaliativos não interferem na promoção da criança. Isso não significa, no entanto, que têm menor relevância que no Ensino Fundamental e/ou Médio ou que os tornam desnecessários. Pelo contrário, a compreensão de sua importância contribui para a definição dos processos de intervenção e revisão do próprio currículo que ora se apresenta. Os objetivos da Educação Infantil são pontos de referências para a definição dos instrumentos e critérios a serem utilizados para a configuração da avaliação nesta etapa do processo de escolarização, bem como a especificidade desta faixa etária, a qual delimita a utilização de alguns instrumentos em detrimento de outros. Destacaremos, aqui alguns, dos instrumentos que podem ser utilizados nesta etapa, incluindo os cuidados que exigem por parte de quem os utiliza:

a) *A observação*: é um instrumento amplamente utilizado na Educação Infantil, o qual requer uma atenção especial por parte do educador no sentido de compreender que é humanamente impossível observar todas as crianças ao mesmo tempo, sem correr o risco de cometer graves equívocos. Exige, portanto, a definição primeira do que é que está sendo observado, por que é importante observá-lo e quem estará sendo observado naquele determinado momento. O “o que” e o “por que” são definidos nos objetivos que são traçados para serem alcançados a partir do trabalho realizado com cada faixa etária da Educação Infantil e em cada eixo anteriormente explicitado. O “quem” será definido pelo educador, tomando o cuidado de observar todas as crianças, porém, em momentos diferentes, a fim de comparar o desenvolvimento de cada criança em relação a si própria, ao longo do processo de intervenção, tomando como referencial os objetivos propostos.

A memória do educador não é a melhor fonte de registro do que foi observado, sendo necessária a utilização de recursos específicos para a efetivação desse acompanhamento, o qual pode ser feito por meio de fichas específicas, no decorrer da observação ou logo após tê-la realizado. Ao observar, tendo como parâmetro os objetivos estabelecidos, evita-se a comparação de uma criança com a outra, a qual é fonte de inúmeros equívocos que vêm sendo praticados no processo educativo institucionalizado. Outro cuidado a ser tomado é o de revisar permanentemente as fichas que servem de suporte para os registros, evitando que os registros sejam cristalizados como modelos a serem seguidos, ano após ano.

b) *O portfólio*: é um instrumento de fundamental importância para o acompanhamento do processo realizado por cada um dos educandos, podendo ser introduzido, com melhores resultados, no trabalho realizado com crianças a partir de dois anos de idade. Pressupõe o registro, por parte do educador, de situações de aprendizagem e do desenvolvimento da criança, bem como a seleção de atividades realizadas em diferentes momentos, com o intuito de servir de suporte para a análise dos avanços realizados por cada uma das crianças de forma individual, captando a singularidade de cada uma, na relação com os conteúdos curriculares.

c) *A participação*: Em primeiro lugar é de fundamental importância o educador ter claramente definido o que é participação e como ela se efetiva nesta fase da vida humana. Não podemos partir do pressuposto de que a participação somente se efetiva a partir da exposição oral e que aquela criança que fala muito é aquela que apresenta um bom “nível” de participação. Ao interagir, ao desenvolver as atividades em grupos, nas brincadeiras, no desenvolvimento das atividades individuais, nas trocas, enfim, a participação se revela nas diversas atividades e o importante é que o olhar atento do educador seja capaz de captar onde precisará intervir para auxiliar, pois a participação é reveladora dos questionamentos da criança, das suas possibilidades de interação, demonstrando ao educador em quais aspectos precisará agir com maior atenção. A participação, como instrumento de avaliação do trabalho pedagógico realizado e do desenvolvimento infantil, pressupõe a utilização dos registros de forma permanente, a fim de evitar equívocos comumente observados quando os registros são realizados apenas no nível da memória do educador.

d) *Relatório*: é um instrumento de acompanhamento do desenvolvimento da criança, que permite uma análise reflexiva em relação ao processo de aprendizagem de cada uma. Segundo Hoffmann (2000), o relatório de avaliação é o registro que historiciza o processo de construção de conhecimento e provoca o olhar reflexivo do educador sobre os desejos, interesses, conquistas, possibilidades e limites no desenvolvimento da criança, tornando-a partícipe. Nesse sentido, o relatório de acompanhamento possibilita a interação criança/educador na construção do conhecimento de forma contextualizada, tendo como ponto de reflexão os critérios previamente estabelecidos na proposta curricular²⁶.

Em relação aos resultados do acompanhamento da criança, é importante que os educadores dialoguem permanentemente, socializando todas as informações pertinentes ao seu desenvolvimento, discutindo com a equipe de apoio, com os demais educadores e com a família, sempre que necessário, independentemente dos períodos destinados às reuniões, a fim de que a tomada de decisão se efetive em tempo de encaminhar ações, objetivando a resolução dos problemas detectados.

Outro aspecto fundamental refere-se às circunstâncias em que há mais de um educador trabalhando com as crianças em períodos diferentes. Nesse caso, a necessidade de retomar os registros elaborados pelo outro educador, discutindo os pontos que geraram dúvidas ou divergências, bem como analisando os processos desenvolvidos, confrontando-os com as informações fornecidas pela família, torna-se mais intensa. Assim, o acompanhamento da criança é uma responsabilidade permanente de todos os adultos que convivem com ela, incluindo a família. Esses devem estar disponíveis para refletir sobre os interesses, as necessidades, as conquistas das crianças, auxiliando em suas tentativas, pois seu desenvolvimento depende fortemente de um ambiente favorecedor, da disponibilidade dos adultos em conversar, brincar com ela, prestar atenção, de fato, de modo a subsidiar permanentemente o trabalho junto a ela.

Há necessidade, portanto, de se criar tempos e espaços para que educadores, administradores, atendentes, funcionários, técnicos, pais e familiares reflitam sobre o trabalho desenvolvido com a criança e seu processo de desenvolvimento, o que não quer dizer que se deva efetivar uma prática de reuniões periódicas com os pais para a entrega de pareceres finais, mas, ao contrário, significa criar oportunidades frequentes de troca de ideias, informações e sugestões.

Nesse contexto, explicita-se a importância do Conselho de Classe na Educação Infantil, momento oportuno para identificar os avanços e as necessidades de intervenção pedagógica por parte dos educadores e demais profissionais que atuam junto às crianças, bem como por parte da família. A reflexão sobre o que é realizado e sobre os resultados obtidos servem de parâmetro para as revisões permanentes no projeto da instituição. Dessa forma, a avaliação assume seu caráter diagnóstico-formativo, envolvendo todos os sujeitos indistintamente. Assim, os critérios que norteiam a avaliação do desenvolvimento da criança e que são utilizados pela instituição devem estar explicitados no seu Projeto Político Pedagógico, sendo construídos de forma coletiva e sistematicamente trabalhados com os educadores e com a família, a fim de que seja parte integrante do efetivo trabalho realizado na Educação Infantil, evitando que cada educador queira avaliar a partir de princípios particulares, de suas crenças e/ou experiências.

A avaliação na Educação Infantil não tem caráter de retenção nem seleção dos educandos, no sentido de constituir turmas homogêneas. A coerência na avaliação requer que os critérios legais que estabelecem o número de crianças atendidas por cada educador, em cada faixa etária, sejam, no mínimo, respeitados, possibilitando, ainda, a análise de acordo com os diferentes contextos em que a Educação Infantil está inserida, independentemente de ser em Centros de Educação Infantil ou na instituição escolar que atende também a etapa do Ensino Fundamental – anos iniciais, pois realidades diferentes podem requerer critérios diferenciados de distribuição adulto/criança.

Um dos maiores avanços na Educação Infantil decorre do entendimento do profissional que atua nessa etapa da Educação Básica enquanto educador. Essa compreensão trouxe ao debate o processo de formação desses profissionais da educação que atuam em um momento especial da vida do ser humano e a preocupação com a formação continuada.

²⁶ Os critérios organizados por eixos encontram-se no departamento de educação da AMOP.

Ao delimitar uma proposta curricular para a Educação Infantil, articulada aos princípios teórico-metodológicos do Ensino Fundamental, numa perspectiva de continuidade, emerge com maior intensidade a preocupação com a qualidade dos processos formativos desses profissionais. A coerência com os fundamentos filosóficos, legais, psicológicos e pedagógicos que norteiam o Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná - Educação Infantil e Ensino Fundamental- anos iniciais, tem sido um desafio a ser superado permanentemente.

Portanto, pensar em processos de formação requer refletir sobre a especificidade da Educação Infantil e sobre a articulação com o Ensino Fundamental – anos iniciais, superando, portanto, a ideia de etapa preparatória para o ingresso na etapa subsequente. O que isso representa? Podemos pensar, no mínimo, na necessidade de repensar os processos de formação pontual, realizados numa perspectiva de descontinuidade, em que apenas se cumpre uma exigência política ou legal. Revela-se, sobretudo, a importância do estabelecimento do diálogo permanente entre os educadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – anos iniciais, a realização de processos de formação continuada, tanto em termos de proposta político-pedagógica, quanto em termos de distribuição no tempo escolar. Estratégias múltiplas se apresentam como alternativa, entre elas a realização de cursos, seminários, simpósio, palestras, grupos de estudo e formação continuada em serviço, desde que respeitados os fundamentos que dão sustentabilidade a atual proposta curricular.

A postura do educador na educação é a de mediação pedagógica, intervindo de forma consciente nos processos coletivos e individuais vivenciados na instituição educativa. Para tanto, nesse momento do processo de formação humana, o educador deve ser capaz de construir uma relação que transmita segurança, sendo compreensivo, valorizando conquistas e avanços, garantindo a privacidade, respeitando as opiniões, tornando-se um parceiro dessa criança na busca de novos conhecimentos, visando ao vínculo afetivo, à formação da identidade e à autonomia nas relações estabelecidas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. “O rei está nu”: um debate sobre as funções da pré-escola. In: Educação pré-escolar: desafios e alternativas. **Caderno Cedes**, nº 9. São Paulo: Cortez, 1984.
- BAECKER, I. M. As concepções da experiência material, da experiência corporal e da experiência em interações sociais para a promoção do desenvolvimento da identidade em aulas de Educação Física. In: **II Fórum Nacional de Educação: As dimensões de uma educação transformada pela modernidade**. São Luis do Maranhão: Autores associados, 2003.
- CAGLIARI, L. C. O príncipe que virou sapo: considerações a respeito da dificuldade de alfabetização das crianças na alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, 55. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nov. 1985, p. 50-62.
- CANDURO, V. R. P. **Iniciação musical na idade pré-Escolar**. Porto Alegre: Sagra, 1989.
- CUNHA, S. R. V. Cor, som e movimento: A expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. **Caderno de educação no cotidiano da criança. Caderno de Educação Infantil**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.
- DANTE, L. R. **Didática da matemática na pré-escola**. São Paulo: Ática, 1996.
- DUARTE, Newton. MARTINS, Lígia M. (orgs) **Formação de educadores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. S. Paulo: Cultura Acadêmica, 2010
- FACCI, M. G. D. A Periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Caderno Cedes**, vol.24, n.62,p. 64-81, abril 2004.
- FALK, JUDIT (org.) **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Trad. Suely Amaral Mello. Araraquara: JM Editora, 2004.
- FARIA, A.L.G; PALHARES, M.S. (Orgs.) **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

FREIRE, M. Aventura de ensinar, criar e educar. In: CUNHA, Suzana Vieira (org.) **Arte-educação e a construção do cotidiano**. Porto Alegre: FAPERGS, 1995.

FUNKE-WIENEKE. Aprender a Movimentar-se: Pontos Referenciais para uma Teoria Pedagógica do Movimentar-se. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO EM “PEDAGOGIA DO ESPORTE”. FUNÇÕES, TENDÊNCIAS E PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 1998, Santa Maria. **Anais..** Santa Maria, RS, 1998.

GARCIA, F. C. O currículo na educação Infantil. In: ARRIBAS, M. L. et. al. **Educação Infantil e desenvolvimento infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**. Porto alegre: ARTMED, 2004.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto alegre: Mediação, 2000.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. [Org. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento]. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

KUNZ, E.. **Educação Física: Ensino & Mudanças**. Livraria UNIJUI Editora. Ijuí, RS. 1991.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKY, L. S., LURIA, A. R.E LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006, p. 143-189.

MEC. **Saberes e práticas da inclusão**. v. 9. Brasília: MEC, 2003.

MOREIRA, A. A. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Loyola, 1984.

OLIVEIRA, M. K. O. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2000.

OLIVEIRA, Z. M. **Educação infantil**. Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PIFERRER, R. T. Descoberta do ambiente Natural e Sociocultural .In: ARRIBAS, M. L. et. al. **Educação infantil e desenvolvimento infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**. Porto alegre: ARTMED, 2004.

PIRES, C. C.; CURRI, E; CAMPOS, T. M. M. **Espaço & forma: a construção de noções geométricas pelas crianças das quatro séries iniciais do ensino Fundamental**. São Paulo: PROEM LTDA, 2001.

REAME.E [et al.]. **Matemática no dia a dia da educação infantil: rodas,cantos, brincadeiras e histórias**. São Paulo: Livraria Saraiva,2012

CURITIBA. **Pré escola...também é escola!** Secretaria Municipal da Educação. Curitiba, 1992.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da Escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1989.

SOUZA, R. C. de; BORGES, M. F. T. **A práxis na formação da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, G. de; VIEIRA, L. M. F. Concepção de Infância. In: **Anais I Simpósio Paranaense de Educação Infantil**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Faxinal do Céu, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1989.

YGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Grupo de reflexão, de análise e de proposições para a 3ª versão do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná

Maria Olívia da Cruz Macalós (Coord.)Giovana Ferrari Barcellos Lazzeri – Toledo; Guiomar Aparecida Padilha – Cascavel; Patricia Fabiane Schnorenberger – Toledo.

Educadores representantes dos municípios: Maria de Lurdes F. da Costa – Braganey; Monique Gabriela Oliveira – Cafelândia; Eliane Aparecida Anevão Pereira - Campo Bonito; Vera Aparecida Pavanelo Sant’Ana - Céu Azul; Daniela Dalmas Trevisol – Corbélia; Vanessa Furlan Tavella Donato – Corbélia; Eliane Natividade Luiz - Foz do Iguaçu; Anete Lorençato - Guaraniaçu; Cláudia Marcia Almerão Turkot - Iguatu; Clair de Melo – Matelândia; Valéria Rita Crestani de Oliveira – Medianeira; Gilvani Follmann Rockenbach - Nova Santa Rosa; Neusa Maria Winter Ruschinsky – Missal; Ana Cristina Haehner Pinheiro da Silva - Ouro Verde do Oeste; Maria Paula Zucchetti – Palotina; Kelin Regina Reiter - Santa Lucia; Alessandra Balsan – Santa Helena; Sandra Regina Niehves - São Miguel do Iguaçu; Anita Tubiana - Serranópolis do Iguaçu; Luciana Giachini Grahl - Três Barras Paraná; Schirlei Aparecida Miguel Ribeiro - Vera Cruz do Oeste.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Ao longo da sua existência, os homens aprenderam a interagir por meio dos gestos e da fala, aprenderam também a registrar suas ideias por símbolos pictográficos²⁷ e ideográficos²⁸, ou seja, estabeleceram signos que contribuíram para o aprimoramento da comunicação entre eles. Assim, a linguagem escrita foi criada a partir da necessidade de interação com o outro e de socialização dos conhecimentos produzidos.

Por volta de 3.000 a.C, com a contribuição dos sumérios, dos egípcios, dos fenícios e dos semitas, dentre outros, tivemos o início da construção do alfabeto²⁹, que conquistou a civilização e contou com a produção do papel e, posteriormente, com a invenção da imprensa. Esse processo de construção histórica da linguagem escrita foi marcado pela criação de convenções (regras) para organizarem o seu uso.

O ensino do sistema da escrita, bem como o ensino de língua, relaciona-se aos modos como o homem compreende a si mesmo, a linguagem, o universo em que se situa, e disso decorrem as diferentes concepções de linguagem, de língua, de ensino e de alfabetização que foram produzidas ao longo da história. Entre essas concepções, destacamos aqui três delas que exerceram (e ainda exercem) influências no ensino: primeiro, a concepção de linguagem como expressão do pensamento; segundo, a concepção de linguagem como instrumento de comunicação; e terceiro, a concepção interacionista de linguagem. Vejamos alguns aspectos que caracterizam cada uma delas.

A primeira foi a concepção de *linguagem como expressão de pensamento*, a qual se sustentou na tradição gramatical grega, orientada pelo idealismo inatista e pela Gestalt; compreendia-se a linguagem como dom individual (que está no indivíduo), que aprendia por maturação, e que se expressava pelos “insights” ou por “saltos”, “clics”, ou descobertas repentinas. Defendia-se a ideia de que a linguagem é produzida no interior da mente de indivíduos racionais. Logo, se o indivíduo não falava bem, era porque não pensava. Por essa razão, passou-se a primar pela clareza e precisão dos falantes, características essas que só seriam atingidas pelo domínio de regras do bem falar e do bem escrever. Nesse contexto, compreendia-se que as capacidades humanas eram determinadas hereditariamente. Em termos pedagógicos, nada se poderia fazer para que o indivíduo aprendesse. Nessa perspectiva, as diferenças sociais seriam decorrentes de transmissão hereditária.

Assim, o ensino de língua pautava-se na gramática normativa ou prescritiva e, em geral, distanciava-se de atividades de leitura e de produção de textos socialmente significativos. Em outras palavras, era o ensino da gramática pela gramática, completamente descontextualizada. Na alfabetização, prevaleceram os métodos sintéticos, que partiam da aprendizagem de letras (primeiro as vogais, depois as consoantes), sílabas (das famílias silábicas simples às complexas), palavras, frases e textos (ou pseudotextos), que deveriam ser memorizados, sem que tivessem significado para a criança.

A segunda concepção é a *de linguagem entendida como instrumento de comunicação*, na qual a língua era vista, de acordo com Geraldi (1985, p. 43), como um “código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem”, código esse estruturado por critérios fonéticos, morfológicos e sintáticos. Caberia ao falante apropriar-se desse código para poder transmitir uma mensagem a outrem. Nesse caso, considerava-se a linguagem do ponto de vista do locutor, como se ele estivesse *sozinho*, sem relação com os outros. Mesmo quando se levava em conta o papel do outro, era na perspectiva de um destinatário passivo, que se limitava apenas a compreender o locutor. O educando também era visto assim e vinha à escola apenas para aprender aquilo que o educador tinha para ensinar. Em termos de ensino, passou-se a realizar descrição gramatical de fragmentos textuais recortados principalmente do registro escrito. Priorizavam-se atividades que veiculavam modelos de estrutura gramatical.

²⁷ Pictográfico refere-se ao sistema primitivo de escrita em que se exprimiam as ideias por meio de cenas figuradas ou simbólicas.

²⁸ Ideográfico refere-se à representação direta do sentido das palavras por sinais gráficos.

²⁹ Para aprofundar conhecimentos consultar: Barbosa (1992); Cagliari (1998).

Esse modo de entender o ensino de língua ainda hoje se materializa em práticas pedagógicas, por meio de exercícios de treinamento com atividades de múltipla escolha e de completar lacunas, que são artificiais e distantes do uso real da língua. Concomitante ao tratamento da descrição da língua, no ensino, há, ainda, fortes ecos da norma e da prescrição gramatical.

Na alfabetização, essa concepção de linguagem apresentou implicações que podem ser identificadas na aplicação prática dos métodos analíticos, que partiam de unidades maiores (historietas, frases e palavras) para unidades menores da escrita (famílias silábicas e letras). Os métodos analíticos, assim como os sintéticos, compreendiam o processo de alfabetização como aquisição do código gráfico (letras, vogais e consoantes, juntando-se para formar sílabas e palavras), dissociado dos usos sociais da língua. Ao se restringir o reconhecimento das letras como simples tarefa de decodificação/codificação, produziam-se leituras e escritas mecânicas, distanciadas dos sentidos. Posteriormente, na alfabetização, ocorreu a junção dos métodos sintéticos e analíticos, dando origem aos chamados métodos mistos (ou ecléticos).

A partir de meados do século XX, as pesquisas em psicologia da aprendizagem realizadas por Piaget influenciaram estudos relativos à apropriação da escrita pela criança. Estamos nos referindo aos trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberoski, que discutem as práticas pedagógicas, nas quais o educador não ensina, nem transmite ideias ou conhecimentos, mas facilita encontros e descobertas, e, para isso, usa técnicas que ajudam a desenvolver a subjetividade e a criatividade do educando, dando-se maior valor à originalidade do que ao conteúdo, resultando numa prática pedagógica pautada em níveis (pré-silábico, silábico e alfabético)³⁰. Nessa perspectiva, aguarda-se o momento da construção do conhecimento pela criança. A linguagem permanece como objeto de estudo por ela própria, desvinculada do seu contexto de produção. Em termos de implicações políticas, pode-se dizer que as práticas pedagógicas orientadas pelo viés construtivista apresentam pouca preocupação com o desenvolvimento da criança como ser social. Propõe-se trabalhar a partir dos textos dos educandos, com ênfase no sistema gráfico, em detrimento do sentido.

A fragmentação dos textos em frases, sílabas e letras apaga a produção efetiva da leitura, obscurecendo a formação da consciência crítica pela perda da noção de totalidade do real. Tendo-se instrumentalizado a língua e fragmentado a consciência, o registro da história pela escrita se funda numa concepção de mundo que não dará conta de explicar as contradições e os confrontos da história dos grupos sociais. Assim, o ler e o escrever perdem seu “porquê”, pois se tornam atividades mecânicas que contribuem para a formação de estudantes não leitores e não escritores.

A terceira concepção define a *linguagem como interação*. Nessa perspectiva, os homens interagem socialmente mediados pela linguagem, ou seja, ela organiza suas relações sócio-discursivas. Esse entendimento de linguagem vem sendo incorporado no ensino da Língua Portuguesa. Trataremos dessa noção de linguagem no item “Concepção”, tendo em vista que é ela que orientará as concepções de ensino de língua e de alfabetização neste currículo.

2 CONCEPÇÃO SOCIOINTERACIONISTA DE LINGUAGEM

Para a Concepção Sociointeracionista, a linguagem é um trabalho coletivo que resulta de um momento histórico, político e cultural, construído em meio às relações de poder, por isso defende-se que ela é mais do que um código ou uma estrutura gramatical, uma vez que (re)produz as relações entre o homem e o mundo.

Por ser coletiva, a linguagem é o lugar de constituição dos sujeitos e de manutenção ou transformação das relações sociais, pois é na interação com o outro que o sujeito constitui seus valores. Antunes endossa o aspecto social da língua ao caracterizá-la como “fenômeno social”, inscrito na cultura e na história. Segundo a autora (ANTUNES, 2009, p. 21, grifos da autora), “[...] a língua comporta a dimensão de sistema em uso, de sistema preso à realidade

³⁰ Para aprofundar essa análise, consultar: CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antônio. **Alfabetização e socioconstrutivismo**. São Paulo: FTD, 1996.

histórico-social do povo, brecha por onde entra a heterogeneidade das pessoas e dos grupos sociais, com suas individualidades, concepções, histórias, interesses e pretensões. Uma língua que, mesmo na condição de sistema, continua fazendo-se, construindo-se”.

É preciso considerar que as questões que envolvem o uso da língua não são apenas de natureza linguística, mas cognitivas e sociais, uma vez que dependem do contexto histórico e dos sujeitos que representam fatos sociais por meio do discurso. É fato que, conforme a sociedade se transforma, a língua, em seu constante movimento interacional, se adapta para atender às novas necessidades que emergem.

Ao interagir, os sujeitos produzem novos discursos que são materializados em gêneros do discurso³¹, internalizando valores sobre o outro e sobre o mundo, (re)organizando o seu pensamento. Isso significa que “A linguagem como interação, [...] assegura a sua dimensão social e cultural, produzida por sujeitos situados sócio-historicamente, os quais agem movidos por determinadas intenções para atingir diferentes propósitos em cada produção discursiva” (NATH-BRAGA, 2013, p. 105). Daí a relevância de se compreender o aspecto intencional da linguagem, alicerçado no contexto histórico, social e cultural.

Pode-se dizer que os discursos são forjados no interior de situações sociais, e a exteriorização desses discursos se dá na relação com interlocutores socialmente e ideologicamente situados, uma vez que o sujeito não é totalmente livre para dizer o que quer e onde quer. A situação social de interação, os interlocutores, o gênero elegido para interagir e o querer dizer do locutor, delimitam, por assim dizer, todo discurso proferido. Bakhtin confirma que os usos da língua emergem das vivências, ou seja, da “situação social mais imediata” (BAKHTIN, 2002, p. 112). Essa situação diz respeito às nossas necessidades de interação e atendemos a elas com o uso dos gêneros do discurso.

Para essa concepção, a linguagem não é neutra, mas se modifica constantemente para atender aos nossos objetivos, que são diferentes em cada contexto histórico. Assim, o currículo da AMOP, ao incorporar essa concepção, **assume os gêneros discursivos como objeto de ensino e a sequência didática como princípio e procedimento metodológico privilegiado para a compreensão da linguagem na sociedade**. Com essa concepção de linguagem e com a metodologia da sequência didática sugerida, busca-se assegurar situações de interação verbal, que representem a verdadeira realidade da língua para os educandos.

Não há como pensar a linguagem sem **os sujeitos**, seres históricos e sociais que a produzem. Trata-se, nessa concepção, de um sujeito discursivo, heterogêneo, formado por uma diversidade de vozes. Esse sujeito é interpretado por Geraldi “como o lugar de uma constante dispersão e aglutinação de vozes, socialmente situadas e ideologicamente marcadas” (GERALDI, 1996, p. 52). Não se trata de um sujeito individual, mas coletivo. É esse sujeito que produz e que interpreta os discursos que circulam. Desse modo, nenhum sentido é dado *a priori* num texto, pois, para o Sociointeracionismo, os sentidos são construídos na situação interativa que constitui a enunciação. Nessa situação, tem relevância, além do sujeito, o contexto mais imediato e o mais amplo da enunciação, que propiciou a emergência de um ou outro gênero discursivo.

A enunciação, conforme esclarece Bakhtin (2003), pode ser entendida como uma prática social e dialógica, constituída pelo sujeito, pelo momento e pelo espaço social que propiciam a produção de um enunciado ou gênero do discurso. Isso significa que nenhum gênero emerge fora de um contexto, de modo que não podemos compreender o contexto histórico-social como algo exterior ao texto, e sim como constituinte dos possíveis sentidos suscitados por ele. A enunciação é irrepetível e única; o que esclarece uma distinção fundamental em relação ao enunciado, pois a situação sócio-histórica ou enunciação, que provoca o aparecimento de um enunciado, nunca será a mesma. Assim, a enunciação é um momento particular que agirá na produção de sentido e que deixará marcas no enunciado, possibilitando múltiplas interpretações. Bakhtin esclarece que “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação (BAKHTIN, 1995 p. 113), fazendo emergir os gêneros que melhor respondem à necessidade que se impõe naquele momento.

³¹ Segundo Marcuschi, os gêneros “são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Como exemplos, temos a fábula, o conto, a notícia, a entrevista, a reportagem, o classificado de jornal.

Segundo Bakhtin (2003), toda atividade humana é constituída pelo uso da linguagem, e esse uso se concretiza por meio de **enunciados** (orais e escritos) concretos e únicos, que são os gêneros do discurso. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades dos lugares sociais e institucionais que propiciam a existência de um gênero discursivo. Cada lugar social – a escola, a família, a igreja, a academia - elabora seus “*tipos relativamente estáveis*” de enunciados, que, para Bakhtin (2003), são os gêneros do discurso. Bakhtin assevera que “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 268), pois não há linguagem fora de um quadro social e histórico, o qual se associa à linguagem, produzindo sentidos. Daí se justifica a importância de considerar sempre o momento histórico que propiciou o surgimento de um discurso e por que tantos gêneros aparecem em cada nova situação de interação.

Bakhtin afirma que somente o “estudo do enunciado como unidade da comunicação discursiva permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua”(BAKHTIN, 2003, p.269); com isso, justifica-se a proposta de ensino da gramática presente neste documento, que é a de propor ao educando uma **reflexão sobre as unidades da língua num real contexto de uso, o que só ocorre nos gêneros do discurso que utilizamos para interagir**. Vale dizer, ainda, que o enunciado, na perspectiva bakhtiniana, não é apenas produto da enunciação, mas também processo, pois carrega as marcas de suas condições de produção, impregnadas da historicidade, da cultura e dos valores ideológicos de uma época.

Além da compreensão da enunciação e do enunciado, é preciso compreender também a ideia de texto e de discurso, pois ambos referem-se aos gêneros do discurso. Significa dizer que o gênero é formado por um texto e um discurso. É no **texto** que se inscrevem os discursos, os quais, por sua vez, são atravessados pelas diversas visões de mundo do sujeito que os produziu. Marcuschi (2008) explica que o texto é organizado por um material linguístico observável, constituído por uma unidade de sentido. Para o autor, “o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa e um artefato sociohistórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo” (2008, p. 72). De certo modo, pode-se afirmar que o texto que se constrói no gênero é uma (re)construção do mundo, pois não se produz fora de um contexto histórico. Nos pressupostos bakhtinianos, o texto não apenas reflete o mundo, mas o reconstrói de outro modo, pela interpretação que o sujeito dá aos fatos sociais. O texto pode ser compreendido, então, como uma soma do material linguístico e do contexto sócio-histórico que propiciou o seu aparecimento, somado aos aspectos cognitivos que influenciaram o autor em sua produção. Assim, em cada gênero discursivo temos um texto. É o texto que constitui a materialidade linguística de um gênero. Podemos exemplificar dizendo, então, que nos gêneros conto de fadas, notícia, fábula, poema temos um texto.

O **discurso**, por sua vez, comporta não só a materialidade linguística do texto, como também as condições de produção, pois o discurso é o texto, mas vai além da materialidade, uma vez que aponta para as intenções nele não explicitadas, que é o material extralinguístico, isto é, o que está fora do texto, mas contribui para que determinados sentidos sejam produzidos, como o autor, a função social exercida por esse autor, o lugar social, o momento político, histórico e cultural. É no discurso que se manifestam as ideologias que movem os sujeitos na produção de um texto.

Fiorin (2012) esclarece que o mesmo discurso pode se concretizar em textos muito diferentes, conforme forem os propósitos de interação estabelecidos. Tanto o discurso como o texto são produtos da enunciação. Por isso se diz que é na realização do discurso que se evidenciam as contradições, as ideologias, as subjetividades, as ironias que regulam o que pode e deve ser dito e o modo pelo qual se diz, embora isso nem sempre esteja explícito na materialidade do texto.

Como visto, os **gêneros** são constituídos por textos – material linguístico observável - e discursos – ideologias que se refletem em todo dizer. Bakhtin (2003) lembra que a riqueza e a diversidade dos gêneros são imensas, não só porque as possibilidades de atividade humana são inesgotáveis, mas porque em cada esfera social – jornalística, literária, científica, acadêmica, política, religiosa - existe todo um repertório de gêneros que se diferenciam e que crescem à medida que se desenvolvem. Os gêneros são os textos que se inscrevem nessas esferas cumprindo diferentes funções e dirigindo-se a diferentes interlocutores, como as reportagens, editoriais, artigos de opinião, bilhete, carta familiar, conversa espontânea, lista de compras, telefonema,

carta eletrônica, bate-papo, entre outros. Diante dessa diversidade, o que determina a seleção de um gênero discursivo é o querer-dizer do locutor. Este, tendo em vista a esfera de circulação de seu discurso, o conteúdo que pretende veicular e seu(s) interlocutor(es), seleciona um gênero (oral ou escrito) que cumpra a necessidade daquele momento. Os gêneros, conforme apresenta Bakhtin (2003), são caracterizados pelo conteúdo temático, pela estrutura composicional e pelo estilo.

Para compreender o **conteúdo temático**, é preciso considerar que todo gênero é produzido a partir da necessidade de dizer algo a alguém, de informar, de persuadir, de manifestar-se sobre dado conteúdo social. Assim, o tema veiculado por um gênero é um conteúdo ideológico produzido, dizível por meio de um gênero em específico e não de outro. Por isso, há dizeres que se inscrevem em uma notícia e outros que só podem ser dizíveis em um artigo de opinião. Daí defende-se, conforme Bakhtin (2003), que o tema e o gênero expressam uma situação histórica concreta e situada. Bakhtin/Voloshinov esclarece que “somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. Isso é o que se entende por tema da enunciação” (BAKHTIN,1995, p.129), que é o conteúdo ideologicamente formado, veiculado por meio de um gênero. Em outras palavras, “aquilo que o texto (enunciado) produz ao se manifestar em alguma instância discursiva é o sentido, a significação, o tema” do enunciado (BAKHTIN/VOLOSHINOV,1995, p.129).

Assim, para que ocorra a compreensão do conteúdo temático, é preciso que haja a compreensão do leitor acerca do contexto de produção, isto é, da enunciação que propicia o aparecimento daquele gênero, a função social dos sujeitos que produzem e que consomem esse texto, o lugar de circulação, os objetivos que permitiram que aquele conteúdo fosse veiculado. O contexto de produção não é apenas o momento mais imediato que propicia a interação, mas o mais amplo que envolve o momento histórico, político e ideológico que permite que aquele conteúdo seja veiculado.

A **estrutura composicional** refere-se à composição típica de cada gênero, aqueles elementos que lhe são peculiares e que propiciam a concretização de dadas ideias e não de outras. Essa estrutura resulta de fatores como a tradição, pois os gêneros nos são dados pelas gerações anteriores que deles se utilizaram e da necessidade que temos naquele momento. Por isso, conforme a necessidade que temos para interagir, escolhemos um telefonema, uma música, um poema, uma entrevista.

Se cada gênero tem uma estrutura, não podemos ignorá-la ao escolhermos um determinado gênero para interagir. Essa escolha, por sua vez, está relacionada, primeiramente, à função social que esse exerce na sociedade. Isso significa que não escolhemos o gênero pela estrutura, mas pela função social que ele desempenha. Bakhtin (2003) nomina o formato e as especificidades de cada texto como estrutura composicional, pois todo gênero possui um formato específico, embora esse não seja totalmente fixo, podendo sofrer alterações. Pode-se constatar isso, por exemplo, com o gênero carta, que sofreu significativas alterações nos últimos anos. Conforme Rojo (2005), a estrutura composicional está relacionada, diretamente, à esfera social que provoca a interação, ao contexto histórico, aos interlocutores, ao tema elegido e à apreciação valorativa desses interlocutores ao tema.

O **estilo**, como lembra Bakhtin (2003), ou **análise linguística** como postula Geraldi (2003), corresponde aos elementos da língua que auxiliam na produção de um ou outro gênero discursivo. O estilo apresenta os traços da posição enunciativa do locutor e do gênero, pois cada gênero é composto por determinadas marcas linguísticas. O estilo diz respeito às escolhas do locutor em relação às formas da língua – o vocabulário, a variedade de uso, as formas gramaticais, a organização sintática dos enunciados – que darão ‘acabamento’ ao enunciado/gênero.

Conforme Bakhtin,

A língua materna – na sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. [...] As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros discursivos, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas (BAKHTIN, 2003, p. 282-283).

Essa interação viva de que fala Bakhtin efetua-se por meio de gêneros e, não por acaso, cada gênero cumpre uma função social diferente. Os gêneros não são compostos livremente, pois, além da estrutura, possuem um estilo (que tanto é do gênero quanto do enunciador), e são propensos à veiculação de um ou outro conteúdo. É o ato de interlocução que determina qual gênero cabe, de acordo com os propósitos enunciativos do interlocutor. Geraldi(2003) esclarece que “o uso da expressão “análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto a questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; organização e inclusão de informações, etc.”.

Como se pode ver, o que se propôs não foi uma simples substituição do termo *ensino de gramática* para *análise linguística*, mas um outro conceito para o ensino de gramática, que apresenta a língua como objeto de reflexão em seus usos e práticas sociais, servindo ao texto. Até a década de 1980, quando ocorre um avanço acerca dos estudos sobre o texto, os aspectos da coesão interna do texto e da coerência não eram tidos como objetos de estudo.

Ao apresentarmos um gênero ao educando, temos que considerar os elementos linguísticos necessários à compreensão daquele gênero, pois “não é o ensino da gramática, por si só, que garantirá a compreensão da língua. Ao contrário, ensinar gramática pressupõe ensinar análise linguística. Em outras palavras: ensinar a gramática da língua significa refletir sobre sua forma de organização e uso em diferentes contextos de produção (COSTA-HÜBES, 2010, p. 183).

A análise linguística, portanto, está relacionada aos usos que se faz da língua, refletindo sobre os possíveis efeitos de sentido provocados. Cada contexto de produção e cada gênero discursivo respondem a uma determinada situação que permite que algumas construções sintáticas sejam possíveis e não outras. Assim:

A prática de análise linguística é, assim, um trabalho de reflexão sobre a organização do texto (oral ou escrito), tendo em vista a situação social de produção e de interlocução, o gênero selecionado, a seleção lexical que dá conta da situação de interação, os mecanismos de textualização empregados naquele contexto e as regras gramaticais necessárias para a situação de uso da língua. As reflexões necessárias para o uso adequado de tais mecanismos podem ocorrer tanto em textos prontos, já publicados, que circulam na sociedade, quanto em textos em fase de produção (COSTA-HÜBES, 2010, p. 184-185).

Nesse sentido, a análise linguística constitui um verdadeiro trabalho em direção à reflexão sobre a expressividade que a língua desempenha em dado texto, em conformidade com a variação linguística possível para aquela situação e os interlocutores envolvidos.

A compreensão do caráter vivo e interacional da linguagem por parte dos educadores exige o encaminhamento de práticas pedagógicas que respeitem o conhecimento sobre a oralidade, a leitura, a escrita/produção e a reescrita do texto, do qual a criança se apropriou no percurso anterior à sua entrada na escola sem, no entanto, limitar-se a ele.

A oralidade refere-se ao uso da língua falada e se dá, essencialmente, por meio da interação social com outros sujeitos, desde os primeiros anos de vida. Não obstante, o educando não tem a compreensão da linguagem falada em situações mais formais de interação, e é nesse aspecto que reside o papel da escola.

Quando o educando entra na escola, já realiza interações orais nas mais diversas situações cotidianas. Cabe ao educador, no ensino da língua portuguesa, propiciar ao educando condições para que se aproprie de gêneros orais que ele ainda não conhece, e que exigem um uso mais elaborado da língua, diferente daquele usado em suas interações cotidianas.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83) esclarecem que “não falamos da mesma maneira quando fazemos uma exposição diante de uma classe ou quando conversamos à mesa com amigos”, pois em toda e qualquer situação de interação, fazemos uso dos gêneros do discurso; porém, é preciso ter claro que os gêneros orais, assim como os escritos, não são todos da mesma forma, pois enquanto alguns remetem às interações cotidianas e informais, outros remetem a situações de maior formalidade e exigem o uso de variantes linguísticas próprias para tais ocasiões. Assim como os gêneros escritos,

também os orais apresentam estruturas que lhes são próprias.

Explorar a oralidade em sala de aula não significa apenas dar a oportunidade para que o educando fale; é preciso direcionar essa fala, apresentando aos educandos os diferentes gêneros orais que podem ser trabalhados em sala de aula, como, por exemplo, seminários, jornal falado, debates, entrevistas, peças teatrais ou outros que o educador julgue relevante. Ao propor o trabalho com esses gêneros, é preciso discutir com os educandos quem será o interlocutor e em qual espaço o gênero circulará, a fim de que o discurso torne-se adequado à situação de interlocução e às especificidades do gênero.

Assim como ocorre na escrita, também na oralidade, o trabalho com os gêneros orais é de desenvolver a competência comunicativa dos educandos. Por isso, esse trabalho deve ser sistematicamente planejado por meio de sequências didáticas que oportunizem ao educando a compreensão da função social de cada gênero, suas especificidades, contextos de produção e de circulação, conteúdo veiculado e estilo. É preciso que as atividades propostas para o trabalho com os gêneros orais estejam de acordo com os objetivos que se propõe com um ou outro gênero.

A leitura, por sua vez, é compreendida como uma prática de letramento, o que, *a priori*, mostra que ler é ir além da decodificação mecânica de um texto, pois considera-se que o ser humano, mesmo não sendo alfabetizado, realiza em seu dia a dia as mais diversas formas de leituras. Isso é esclarecido por Dell’Isola (1996, p.70), ao afirmar que, “O ser humano é sujeito praticante de leitura, uma vez que decifra, compreende, interpreta, avalia o signo. Sendo sujeito leitor, simultaneamente, lê palavras, formas, cores, sons, volumes, texturas, gestos, movimentos, aromas, atitudes, fatos. Este sujeito interage com diversas formas de linguagem, através da sua leitura de mundo”

Para a concepção Sociointeracionista e para a compreensão do letramento, considera-se que a leitura vai muito além da decodificação de letras, palavras e frases, pois envolve um conjunto de outras habilidades como a compreensão, a interpretação e a retenção do conteúdo apresentado que depende, entre outros fatores, segundo Koch e Elias (2006), do *conhecimento linguístico*, que são os conhecimentos acerca da língua; do *conhecimento enciclopédico ou de mundo*, que se refere ao conhecimento do tema/contéudo adquirido pelo sujeito acerca daquele tema; e do *conhecimento interacional*, que está relacionado ao conhecimento que o sujeito tem acerca daquela situação de interação.

A falta de compreensão dos elementos linguísticos que constituem o texto verbal pode afetar a construção de sentido do texto. Daí a importância do educando compreender o vocabulário empregado no texto, a relação que existe entre o título e o texto, o modo como retoma informações de um parágrafo em outro parágrafo, os elementos linguísticos que usa para contestar o que foi dito, como o *mas*, o *porém* e outras conjunções adversativas.

O conhecimento enciclopédico ou de mundo também é defendido por Freire, para quem “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2011, p. 19). Isso significa que todas as leituras anteriores à aprendizagem do código escrito contribuem para a produção de sentido daquilo que é lido. Assim como Koch e Elias (2006) e Freire (2011), Kleiman (2008) também destaca a importância do conhecimento de mundo para a compreensão de um texto. Segundo ela, ao ler, precisamos ativar o conhecimento que temos do mundo, pois esse conhecimento nos auxiliará na construção de sentido do texto que almejamos. É o que faz com que haja múltiplas possibilidades de leitura para um mesmo gênero e não uma única leitura ou a leitura verdadeira.

Considerando as especificidades do processo de alfabetização, é preciso que a leitura seja planejada e explorada sistematicamente pelo educador, com vistas à formação de um educando leitor. Nesse processo, é preciso considerar que a decodificação é o primeiro passo para a construção do sentido do texto, mas não deve ser o único. O educando deve ser preparado para a leitura que vai além do texto e que possibilita a compreensão do discurso e de todos os entornos que contribuem para a produção de sentido. Para que isso ocorra, é preciso que o educador possibilite ao educando dialogar com o texto, com o contexto histórico, social e cultural e, sobretudo, com o autor do texto.

Como se pode ver, para construir o sentido do texto, várias estratégias interpretativas são mobilizadas pelo conhecimento enciclopédico que o sujeito traz armazenado em sua memória. São esses conhecimentos que fazem com que a interpretação realizada por um sujeito seja diferente daquela realizada por outro sujeito, pois diferentes ideologias são construídas no processo de produção de sentidos. O conhecimento enciclopédico, ou de mundo, que constitui a memória cognitiva do leitor envolve todos os conhecimentos que foram armazenados no decorrer de sua vida.

Nesse sentido, ao selecionar um gênero do discurso para trabalhar com os educandos, o educador deve procurar ativar os conhecimentos prévios que envolvem a memória cognitiva do leitor a respeito do tema apresentado naquele gênero. Para isso, devem ser realizadas as atividades de pré-leitura. Considerando um livro, por exemplo, pode-se explorar a capa, o título, as ilustrações, o autor, a editora, o local de publicação. Esse diálogo inicial pode ser conduzido por meio de questionamentos. Também auxilia nessa compreensão inicial a leitura do texto proposto com ritmo, fluência e entonação.

Segundo Kleiman (2008), o trabalho do educador tem grande importância na ativação desse conhecimento prévio, pois “o educador já conhece o texto, ele pode servir de orientador para as predições sobre o desenvolvimento do tema, fornecendo ao educando aquelas pistas necessárias para a predição” (KLEIMAN, 2008, p.56). Destaca-se, portanto, a importância do papel do docente como mediador do processo ensino-aprendizagem de leitura. É ele que deve conduzir os educandos para a identificação do gênero que será lido, do conteúdo veiculado, do contexto de produção, do autor, do espaço de produção e de circulação do gênero proposto para leitura.

A inferência é outro aspecto que favorece a compreensão do sentido do texto. A inferência, segundo Fulgêncio e Liberato (2012, p. 34), refere-se à “[...] capacidade que o leitor tem de fazer inferência que permite ao autor não colocar no texto toda a informação necessária à sua compreensão. Quando se lê, por exemplo: Enquanto Alaíde estava cozinhando, um pingo de gordura fervendo caiu no seu braço. Infere-se imediatamente que “Alaíde se queimou”, e por isso essa informação não precisa vir expressa no texto”.

Para realizar a atividade de inferência, a princípio, o educando necessitará da mediação do educador, e as atividades propostas a partir do gênero apresentado devem auxiliar nesse processo. A metodologia da sequência didática favorece o desenvolvimento da leitura em sala de aula ao defender o trabalho com diferentes gêneros do discurso, questionando o conteúdo apresentado atrelado ao contexto de produção.

Entendemos, assim, que todo trabalho com a escrita, desde a etapa da aquisição do código e da produção inicial de textos de diferentes gêneros, deve partir sempre da leitura de gêneros diversos, pois é o gênero o ponto de partida e de chegada para o trabalho com a língua portuguesa. Escolher o gênero do discurso como elemento para se refletir sobre a linguagem é romper com concepções de linguagem que primavam apenas pelo ensino estrutural da língua, embora esse também tenha a sua importância no gênero escolhido para o trabalho.

Proporcionar o ensino da língua portuguesa a partir dos gêneros do discurso significa colocar o educando como sujeito de sua aprendizagem, possibilitando-lhe o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos e de mundo. Para isso, não basta só se apropriar do código da língua, é preciso compreender o uso desse código nas diferentes práticas sociais. Isso significa possibilitar ao educando a compreensão e a produção de gêneros discursivos diversos como resumos, quadrinhas, relatos de experiência de vida, histórias infantis, entre outros, de modo que o educando perceba que o uso da língua está materializado nos gêneros discursivos que utilizamos em nossa vida cotidiana.

Em relação à produção de textos³², Geraldí (2003) defende a importância de o educando ter sempre um interlocutor com quem dialogar. Esse interlocutor “pode ser real ou imaginário, individual ou coletivo, pode estar mais ou menos próximo” (GERALDI, 2003, p. 119), pois quando se interage, seja pela escrita ou pela oralidade, é preciso que haja um interlocutor e uma razão para isso. É preciso que o educador compreenda que o texto do educando não pode ter como finalidade única servir de diagnóstico para futuras atividades acerca da língua. Antes de tudo, o educando precisa compreender a função social que o gênero solicitado cumpre na sociedade, que o lugar de produção e de circulação de um gênero não é o mesmo de outro.

Defende-se, portanto, neste Currículo, a importância de o educando dialogar em suas produções, a partir de necessidades e de interlocutores reais. Conforme Geraldí (2003), para que a produção de texto faça sentido é preciso que o sujeito produtor tenha o que dizer (motivo para interagir); razão para dizer; como dizer, supondo sempre os interlocutores e o lugar social onde esse texto circulará.

Toda atividade de produção de textos deve ser mediada pelo educador, que precisa, não só mostrar a função social que o texto cumpre na

³² Usamos a expressão *produção de textos* para nos referirmos ao material linguístico produzido pelo educando a partir do gênero discursivo proposto em uma necessidade de interação estabelecida. O texto é parte do gênero e constitui o material de trabalho do educador, especialmente quando o seu objetivo for de trabalhar ou compreender os mecanismos linguísticos que constituem o texto em um determinado gênero discursivo.

sociedade, mas também propor a produção de gêneros discursivos diversos, entendendo-os como a materialização da linguagem que responde às necessidades de interação.

É na produção de texto que se pode avaliar a dimensão da subjetividade, pois, ao escrever, o sujeito se coloca no texto, afirmando, negando, argumentando e justificando. Ele mostra que não é neutro e que carrega valores de seu contexto histórico e cultural. Geraldi define esse sujeito como “produto da herança cultural, mas também de suas ações sobre ela” (GERALDI, 2004, p. 20). Esse sujeito não é apenas um produto da história, mas é aquele que a interpreta, e, nessa interpretação, (re)constrói a realidade sob outros pontos de vista. Portanto, o texto não é só o resultado das relações sociais, mas também é o lugar de constituição do sujeito, no qual ele manifesta seus valores ideológicos. Nesse sentido, Geraldi (2003) defende a necessidade de considerarmos as condições de produção de cada texto. O educando deve ser compreendido, nesse processo, como um participante ativo da situação de interação, pois é no contato com os textos produzidos que ele elabora e reelabora as suas próprias ideias sobre o mundo. Geraldi (2003, p. 118) assevera que “tentar identificar os elementos que subjazem e dirigem a produção do texto escolar, caracterizando o quadro de suas condições de produção é [...] o objetivo central [...]. Nesse sentido, a identificação de procedimentos e recursos linguísticos utilizados pelo estudante é importante, na medida em que eles ajudam a elucidar as condições de produção da rede escolar”.

Nessa perspectiva, Cagliari (2008) defende a produção de texto desde o princípio da alfabetização, pois, como Geraldi (2003), entende que a língua só se efetiva em gêneros e que trabalhar com determinado gênero é ampliar as possibilidades de compreensão da língua na vida cotidiana, porque é o texto que fornece material para pensar concretamente a linguagem. Pode-se dizer, então, que é na produção do educando que os elementos linguísticos e estruturais da língua estarão em uso; é nele que aparecem as características do gênero, o lugar de circulação e o interlocutor a quem o gênero se dirige. É importante lembrar que “a produção de um texto escrito envolve problemas específicos de estruturação do discurso, de coesão, de argumentação, de organização de ideias e escolha de palavras, de objetivo e de destinatário do texto” (CAGLIARI, 2008, p. 122).

É com a produção individual e coletiva, orientada e auxiliada pelo educador, que o educando começará a perceber que cada gênero tem uma organização própria e, por isso, cumpre uma função diferente na sociedade. Por exemplo, quando o educador trabalhar com um bilhete, a criança perceberá que esse texto não é igual a um conto de fadas que lhe fora contado ou a uma quadrinha declamada pelos educandos. Basta, para isso, que o educador, ao trabalhar com diferentes gêneros, chame a atenção para as especificidades de cada um.

Ressaltamos que um dos caminhos para explicar ao educando *o que é, para quê e como* se utiliza a escrita é a prática da produção de textos coletivos (principalmente nos anos iniciais de alfabetização). Assim, quanto mais intensa for essa forma de produção, em que se oportuniza a discussão de ideias e a orientação sobre os processos de registro, maiores serão as condições de o educando produzir diferentes gêneros conforme as suas necessidades.

O que não pode ocorrer com as produções de textos dos educandos é que sejam utilizadas apenas como um pretexto para se ensinar ortografia ou outras convenções da língua escrita, embora essas convenções sejam necessárias. Primeiramente, é preciso que o educador valorize e destaque, nesse trabalho, a importância da produção naquela situação de interação, considerando o que o educando já sabe fazer e entendendo que os aspectos ainda não dominados, revelam-se como seu material de trabalho, e não cobranças direcionadas ao produtor do texto como se ele já tivesse que dominar isso.

Defendemos neste Currículo que a produção escrita deve ser compreendida como trabalho, pois não resulta de momentos de inspiração, mas sim de muito esforço e empenho, construídos pelo constante ir e vir no texto. Cabe ao educador mediar essa etapa tão importante, sugerindo, orientando, propondo discussões, leituras, encaminhamentos e orientações que sirvam de atividades prévias, fornecendo elementos que o subsidiem o educando para tenha melhores condições para produzir o gênero solicitado. ***As atividades de produção escrita não devem ocorrer somente na finalização de uma sequência didática, mas diariamente, em todas as ocasiões em que for possível solicitar ao educando uma produção espontânea.***

A produção escrita, nessa perspectiva, deve ser compreendida como um processo discursivo que se constrói na interação com o outro, pois é esse outro, aquele para quem escrevemos, que direcionará esse dizer, motivando-o a escolha de um ou outro gênero. Por isso, antes que um gênero circule socialmente, é essencial revisá-lo. Propomos que essa revisão seja feita por meio da reescrita.

A reescrita é compreendida com um momento em que o educador deve auxiliar o educando a refletir sobre sua própria escrita e agir sobre ela com o objetivo de torná-la clara, coerente e adequada ao contexto de circulação. Pela mediação do educador, o educando deve perceber que escrever é diferente de falar, portanto, exige conhecimentos específicos do funcionamento da língua. Nesse processo, a intervenção do educador é fundamental, pois é ele que tem condições de perceber as possíveis fragilidades presentes na escrita de seus educandos e, a partir disso, proporcionar momentos para que o educando reflita sobre as convenções da escrita e das diferentes situações de interação.

Esclarecemos que a reescrita consiste em refazer partes ou até mesmo o texto todo, conforme os problemas detectados e a orientação do educador. Por isso, é mostrar ao educando que a primeira produção é apenas um esboço, um rascunho; que escrever é trabalho e demanda reflexão e retomadas, tanto do texto escrito quanto da proposta inicial, ou seja, daquilo que foi estabelecido como necessidade de interação e do gênero selecionado para atender a essa necessidade.

Nesse aspecto, consideramos que a reescrita é também um meio de estabelecer a relação autor- texto-leitor, proporcionando ao educando um “[...] diálogo do sujeito-autor com o seu produto criado, possibilitando um relacionamento mais interativo com o seu próprio texto” (MENEGOLO; MENE-GOLO, 2005, p.74).

Um dos cuidados que se deve ter na reescrita é de não causar constrangimento ao autor do texto. Por isso, é fundamental ressaltar, primeiramente, os aspectos positivos que o texto apresenta, valorizando a escrita do educando. Outra orientação importante é sobre o distanciamento entre o momento da produção e o da reescrita. Segundo Simioni (2012, p. 104), “[...] uma vez produzida a primeira versão, o educador não deve solicitar, logo em seguida, sua revisão, pois o educando poderá não refletir, num primeiro momento, sobre sua escrita, devido à sua proximidade temporal com o texto. Por isso, sugerimos que se retorne a ele passado alguns dias, ou seja, uma ou duas aulas posteriores à produção”.

A reescrita pode ser coletiva ou individual. No caso da coletiva, o texto selecionado deve representar as dificuldades apresentadas pela maioria dos educandos. Outro fator importante nesse processo de reescrita coletiva é que não sejam abordados muitos aspectos da língua em um único texto para que não haja uma sobrecarga de conteúdos, o que pode tornar o trabalho cansativo. Sugerimos que o educador apresente o texto sem erros ortográficos, utilizando os recursos disponíveis (quadro, cópias, multimídia, cartaz etc.). Em se tratando da reescrita individual, a mediação do educador será voltada para as dificuldades específicas de cada educando.

Tanto na reescrita individual quanto na coletiva, o educador deve conduzir o educando a uma reflexão sobre a organização da escrita na folha de papel, a margem, o título, os espaços entre as palavras, o parágrafo, a pontuação, os sinais gráficos, a concordância nominal e verbal, a coerência e a coesão, pois esses são os elementos que organizam a linguagem escrita. Na fase de apropriação da escrita, é necessário focar a análise dos componentes do interior das palavras, ensinando as unidades menores: letra (nome e som), sílaba, bem como as questões de ordem ortográfica.

Como há muitas dúvidas em relação aos critérios que deverão ser considerados na reescrita de texto, o Grupo de Estudos em Língua Portuguesa - GELP³³ - elaborou tabelas diagnósticas, conforme anexo, com critérios que servem para auxiliar o educador a identificar o nível de escrita de seus educandos. Conforme essas tabelas, o texto deve ser analisado de acordo com três aspectos: 1º Gênero/ situação social; 2º Texto; 3º Aspectos ortográficos. Tendo como base esses critérios, o educador terá um mapeamento do nível de escrita da sua turma, possibilitando as intervenções nos encaminhamentos de reescrita coletiva ou individual.

Nesse documento, concebemos a reescrita como um processo reflexivo da escrita, envolvendo o educando como sujeito-autor-leitor do seu texto, dando ênfase para a adequação do texto produzido à necessidade de interlocução, de modo que o educando saiba interagir por meio da escrita em diferentes situações de interlocução.

É preciso considerar que cada gênero produzido apresenta uma determinada variante linguística, pois alguns gêneros, conforme o local social em

³³ O GELP é um grupo de estudos iniciado em 2006, que resultou de um projeto de pesquisa de doutoramento realizada por Costa-Hübes (2008), desenvolvido em parceria com a Amop, a princípio, intitulado “O ensino da gramática numa perspectiva textual/discursiva”. Participam desse grupo educadores municipais do qual participamos desde a sua criação.

que são produzidos e que circulam, conforme os sujeitos e a necessidade de interação, são mais formais ou mais informais. Assim, os usos sociais da linguagem, efetivados pelos inúmeros gêneros que utilizamos, nos permitem compreender as diferenças dialetais que compõem o universo linguístico no processo de interação.

Considerando essa concepção de linguagem e o gênero como objeto de trabalho com a língua, não podemos desconsiderar as variantes linguísticas que circulam no espaço da sala de aula. Do ponto de vista linguístico e estrutural, nenhuma variante da língua é imperfeita ou inferior. Aceitar essas variedades requer o respeito aos dialetos, compreendendo-os como legítimos modos de manifestação de um sujeito historicamente e culturalmente situado. O dialeto considerado padrão não é único e inclui-se entre os demais em condições de igualdade linguística.

Desse modo, o trabalho com a variedade linguística consiste na valorização e no reconhecimento da heterogeneidade linguística como expressão da história e da cultura do educando que não podem ser desprezadas no ensino da língua. No entanto, é papel da escola dar a conhecer a variante culta, relacionada ao uso formal da linguagem, sem silenciar; contudo, as variantes estigmatizadas, sejam elas regionais, sociais ou estilísticas, pois tanto quanto à formal, elas servem à interação.

Pensar no ensino da Língua Portuguesa, nessa perspectiva, envolve pensar em ações (na escola) que favoreçam a interação verbal. Para que isso realmente se efetive, faz-se necessário garantir ao educando, por meio de um trabalho coletivo, compartilhado, o acesso aos diferentes gêneros, pois quanto maior for esse contato, maior a possibilidade de se produzir ideias cada vez mais elaboradas.

Alfabetizar letrando: Algumas considerações

A compreensão de alfabetização apresentada neste Currículo fundamenta-se na compreensão Sociointeracionista de linguagem, que tem como objeto de trabalho os gêneros do discurso como sendo a verdadeira realidade da língua. Para atender ao que propõe essa concepção, é preciso considerar que a alfabetização vai além da decodificação e da compreensão da estrutura da língua. Isso significa pensar a alfabetização numa perspectiva de letramento, desde a aquisição inicial do código escrito.

A alfabetização numa perspectiva de letramento supõe a compreensão da função social dos diferentes gêneros nas mais diversas práticas sociais de interação.

O termo letramento³⁴, referenciado paralelamente à alfabetização, nomina o estado ou a condição de quem faz uso da leitura e da escrita em suas práticas sociais, pois não basta ao sujeito adquirir o código, é preciso que ele participe das necessidades sociais exigidas pela leitura e pela escrita na sociedade atual. Conforme Soares (2010 p. 18), o letramento refere-se ao “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Compreende-se que a alfabetização precisa ir além da apropriação do código, e isso acontece quando se tem o gênero como objeto de estudo, pois não há interação senão por meio de um gênero. É ele que mostra a língua em funcionamento. Daí compreender-se que é por meio do trabalho com diferentes gêneros que se pode alfabetizar criticamente, discutindo não apenas a estrutura da língua, mas o conteúdo ideológico veiculado. As normas que organizam a língua são compreendidas então, em função do gênero selecionado, e não de modo isolado.

Conforme Kleiman (2008), as aulas de língua portuguesa devem ser espaços nos quais os educandos possam experimentar formas reais de uso da língua por meio de práticas sociais que contribuam para o letramento desses sujeitos. Essas formas, compreendemos que se dão por meio das situações concretas que propiciam a interação, as quais são mediadas pelos gêneros, orais e escritos, que circulam no cotidiano, por isso a importância de trabalhar com esses gêneros desde o momento inicial de alfabetização.

³⁴ Para aprofundar essa compreensão, consultar: TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

A alfabetização e o letramento têm sido compreendidos, no contexto educacional, como conceitos distintos; porém, indissociáveis. A alfabetização relaciona-se à aquisição do código escrito, enquanto que o letramento está relacionado ao uso desse código nas relações sociais e, o uso desse código, efetua-se por meio de gêneros, por isso, a importância deles desde o processo inicial de alfabetização. Segundo Soares (2003), alfabetização e letramento são indissociáveis, tendo em vista dois fatores: 1) em atividades de letramento, isto é, em práticas sociais de leitura e de escrita que a alfabetização deve ocorrer; 2) o letramento, enquanto processo de participação social na cultura escrita, está ligado à compreensão e ao domínio do código escrito.

Significa pensar que a alfabetização³⁵, isto é, a ação de ensinar a leitura e a escrita em língua materna, deve ocorrer por meio de textos, que são representados pelos gêneros discursivos, produzidos por alguém e dirigidos para alguém, numa dada situação interlocutiva, regulada pelas suas condições de produção. Por outro lado, implica pensar que o letramento consiste num fenômeno social complexo, discursivo, polissêmico, que entrelaça língua, cultura e sociedade. Assim, a ampliação dos modos de acesso e de intervenção no universo letrado estará vinculada à dimensão sistêmica e discursiva da língua, configurando-se na alfabetização e no letramento.

No entanto, trabalhar com os gêneros do discurso não significa menosprezar o trabalho sistemático de aquisição da escrita que o processo de alfabetização requer. Nesse sentido, é preciso desconsiderar alguns equívocos que se construíram nesse processo, como a compreensão que, talvez ainda esteja presente na escola, de que o letramento substitui a alfabetização, o que não procede. Como defende Soares (1997), é preciso considerar que essas duas etapas são de igual importância, pois a aquisição da linguagem escrita pode ocorrer por meio dos gêneros que circulam socialmente, compreendendo a função social desses gêneros e suas especificidades. É necessário que o educando alfabetizado compreenda a importância da leitura e/ou da escrita como forma de participação social no mundo letrado.

Conforme parâmetros do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, a pessoa que sabe ler, escrever e contar é considerada alfabetizada. No entanto, o domínio desses conhecimentos básicos sobre letras e números pode ser insuficiente para uma participação ativa em práticas sociais mediadas pela escrita. Conforme Soares (2003), ser letrado é saber empregar a leitura e/ou a escrita, nas diferentes situações sociais, tanto públicas quanto privadas, que exigirem o uso da língua.

Assim, o trabalho com o gênero, considerando a metodologia da sequência didática como se propõe neste documento, deve partir, primeiramente, da escolha do gênero, da compreensão da sua função social, de seu conteúdo, de sua estrutura composicional, até chegar à análise da estrutura interna da palavra da sílaba, da letra, etapas que constituem a apropriação da leitura e da escrita pelo educando.

Dentre os procedimentos essenciais para a inserção da criança no mundo da alfabetização e do letramento, devemos dar especial destaque às atividades que propiciem o desenvolvimento da **consciência fonológica**, pois há uma série de conhecimentos nesse campo que são necessários, justamente por antecederem a alfabetização propriamente dita. Outros vão se desenvolvendo concomitante à mediação docente, com atividades que explorem, por exemplo, a identificação de palavras que iniciem ou terminem com o mesmo som; a identificação de semelhança sonora entre segmentos de palavras, reconhecendo as rimas ou as aliterações; a produção (oral) de palavras que rimam; a superação do realismo nominal, de modo que o educando seja capaz de analisar a quantidade de sílabas de uma palavra. É importante lembrar que isso não se faz isoladamente, mas sim a partir dos gêneros discursivos selecionados para os primeiros anos de escolarização.

Tratamos como consciência fonológica a capacidade de compreender que as palavras são constituídas por diversos sons ou grupos de sons e que elas podem ser segmentadas em unidades menores. Ciello (2000) diz que sob esse termo está a habilidade de reconhecimento da produção de rimas, a análise, a síntese, as reversões e outras manipulações silábicas e fonêmicas, além da habilidade de realizar a correspondência entre fonema e grafema e vice-versa.

Sendo assim, a consciência fonológica, atrelada aos conhecimentos da correspondência entre grafemas e fonemas, possibilita ao alfabetizando uma melhor aquisição do nosso sistema de escrita alfabética e, apesar de ser um conteúdo contemplado ainda na Educação Infantil, vale lembrar que nos primeiros

³⁵ Entendida como processo intencional, deliberado, em que o educador é o principal mediador entre a criança e a língua escrita.

anos de alfabetização é necessário dar continuidade a esse conteúdo, pois ele contribuirá muito para a aquisição do código escrito propriamente dito.

Nesse contexto, algumas especificidades que são próprias da alfabetização precisam ser consideradas, como a apresentação do alfabeto ilustrado, constando os quatro tipos de letras, o nome do desenho que ilustra cada letra destacada. Esse alfabeto deverá estar acima da lousa para que seja visualizado pelo educando. Embora a leitura do alfabeto seja feita diariamente, o educador deve trabalhar, sistematicamente, com cada letra, de modo que o educando a reconheça nos diferentes gêneros que estão sendo apresentados aos educandos.

A leitura apontada realizada pelo educador e a pseudoleitura³⁶ feita pelo educando são de fundamental importância no início da alfabetização. Mesmo não sabendo ler convencionalmente, o alfabetizando será conduzido à leitura, pela interferência e mediação proporcionada pelo educador. A visualização do texto, das palavras e das letras, tentando identificá-las e relacioná-las ao que se está ouvindo, é essencial nessa fase de aquisição do código.

Disponibilizar material variado de leitura nas paredes da sala de aula favorece o contato do educando com a linguagem escrita, o que pode ser motivado, diariamente, pela leitura do educador aos educandos, mostrando sempre a função social do gênero lido que pode ser uma história, uma quadrinha, uma notícia, uma fábula, uma piada, uma parlenda ou qualquer outro gênero. Esse momento de leitura visa familiarizar o educando com a leitura e a escrita, de modo que ele compreenda que o texto escrito veicula ideias e informações.

Nesse processo, não se pode desconsiderar as especificidades próprias da aquisição da leitura e da escrita, como, por exemplo, o trabalho com o alfabeto e as relações entre sons e letras que são categorizadas como: relações cruzadas ou não arbitrárias, arbitrárias e biunívocas. Conforme Vendruscolo (2000), as relações cruzadas referem-se à escrita diferente para sons iguais. Significa que uma unidade sonora tem mais do que uma representação gráfica possível. Como exemplo, tem-se as palavras **r**epresentação, **c**arro; **c**abide, **a**quarela; **g**uarda, **g**uitarra; **f**azer, **B**rasil.

Nas **relações arbitrárias**, como explica Vendruscolo (2000, p. 90), “a relação entre sons e letras não é possível. Duas ou mais letras apresentam o mesmo som no mesmo lugar” ; como exemplo, a autora apresenta as palavras **c**asa, **c**assado; **a**zar, **c**asado. O mesmo ocorre com as letras seguintes:

- G e J antes de E e I, como em **j**eito, **g**elo;
- Z ou S entre vogais, como em riqueza, **m**esa.
- S ou C no começo de palavras, antes de E ou I, como em **c**ebola, **s**emana; **s**ilêncio, **c**icatriz.
- S ou Z no final de palavras, como em cartaz, **c**artas.
- S ou X no final de sílaba, precedido por E, como em **t**exto, **t**este.
- C, SC, X, XC, XS, SS como ocorre com as palavras: **e**xceto, pássaro, **r**ecibo, **e**xemplo, máx**i**mo, nasc**i**mento.

O trabalho com as relações arbitrárias não se limita à alfabetização. É um trabalho que deve ocorrer até que o educando as compreenda.

Já nas **relações biunívocas**, cada letra corresponde a um som e cada som a uma letra. Ex.: cabelo, bola, planeta, amplo, vela, vida³⁷.

Vale ressaltar da importância de trabalhar com o educando, além das questões fonéticas e fonológicas, o modo de articulação de letras, a coesão, a coerência, o tema do texto, a situação de produção, entre outros.

A opção de se iniciar a alfabetização com a letra de imprensa maiúscula (caixa-alta) favorece a escrita pela criança, pois o traçado é mais fácil, já que, nessa fase ela está desenvolvendo a coordenação motora. Porém, é imprescindível que o educador sempre mostre os demais tipos de letras por meio dos diferentes materiais de leitura que circulam na sociedade. Quando o educando já estiver mais familiarizado com a escrita, o educador pode, aos poucos, ir substituindo a caixa-alta pela manuscrita/cursiva.

A produção escrita deve ser incentivada desde o princípio do processo de alfabetização, por meio de encaminhamentos que incentivem o educando a tentativas diárias de escrita espontânea, com a ajuda do educador que deverá, antes de propor uma atividade, discutir o tema sobre o qual ele deverá

³⁶ É importante que o educando faça a pseudoleitura, isto é, que leia o texto depois do educador.

³⁷ Para compreender melhor as relações cruzadas, arbitrárias e biunívocas ver: VENDRÚSCOLO, Baltazar. **Educação em crise na sociedade: A perspectiva da alfabetização**. Cascavel: Assoeste, 2000.

escrever. É importante que o educando escreva a partir de situações concretas que envolvem o seu cotidiano. Como por exemplo: recontar uma história contada pela educadora, escrever sobre um passeio realizado, produzir um bilhete para ser enviado aos pais, comentar as atividades diárias que envolvem o seu cotidiano. Nesse momento, como em todos os momentos de escrita, é muito importante que o educando tenha o que dizer, já que o seu repertório de conhecimentos e informações ainda é limitado. A mediação do educador é fundamental, ele é que incentivará o educando a produzir, dando-lhe informações e provocando-lhe curiosidade acerca dos temas propostos para a produção.

Enquanto o educando não domina o código convencional da escrita alfabética, o educador deverá ser o seu escriba, na escrita de palavras e de textos. O trabalho pormenorizado com as letras e sílabas, identificando-as foneticamente – considerando o som e fonologicamente – considerando a escrita, é imprescindível para que o educando identifique que há diferenças entre a fala e a escrita.

O traçado da letra, assim como a forma que deve ser registrada no caderno: da esquerda para a direita, de cima para baixo, deve ser trabalhado visando à apropriação da estrutura da escrita. Do mesmo modo, deve-se trabalhar, nesse momento, a compreensão e o uso adequado das margens, das linhas, dos espaços existentes entre as palavras, assim como os sinais diacríticos representados pela pontuação. Esses aspectos podem ser observados na leitura de textos de diferentes gêneros, na produção coletiva de textos e na construção de palavras.

O nome do educando é um texto significativo para se iniciar o processo de alfabetização, daí a importância da construção de crachás e do trabalho com o alfabeto móvel, não apenas para a construção do nome, em caixa alta e manuscrito, mas também para a identificação das letras, a formação de sílabas, a produção de novas palavras a partir do nome. A construção de baterias de palavras, caça-palavras, cruzadinhas, ditado relâmpago, entre outras, realizadas a partir de textos lidos ou produzidos, os quais ajudarão o educando a se apropriar da leitura e da escrita. A alfabetização, atrelada ao letramento, parte, portanto, dos gêneros discursivos e também deve amparar-se na metodologia da Sequência Didática para a sua efetivação.

3 OBJETIVO GERAL

O objetivo que se pretende alcançar com o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais é que os educandos compreendam os mais diversos gêneros do discurso em sua funcionalidade, como o alicerce da interação humana que permite o acesso aos bens culturais e à ação efetiva no mundo letrado.

4 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Os pressupostos teóricos defendidos por meio da Concepção Sociointeracionista da linguagem podem ser assegurados por meio dos gêneros do discurso que constituem as práticas sociais de uso da língua. Desse modo, o trabalho com diferentes gêneros possibilita a compreensão da função social que a língua desempenha na sociedade. Para efetivar esse trabalho, apresentamos uma proposta de agrupamento dos gêneros, pautada em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para os quais devem ser levadas em consideração: as grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino, a fim de garantir os domínios essenciais de comunicação oral e escrita, como os aspectos tipológicos e as capacidades de linguagem que eles compreendem. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem o seguinte agrupamento:

a) Para atender aos domínios sociais de comunicação da cultura literária ficcional, selecionar gêneros do NARRAR que apresentam como capacidade de linguagem predominante narrar ações por meio da criação de intrigas. Os gêneros do narrar, normalmente, por suas próprias características linguísticas, pertencem à **tipologia Narrativa**. (Ex.: contos, fábulas, lendas, histórias infantis, quadrinhas, parlendas, cantigas, entre outros);

b) Para atender aos domínios sociais de comunicação que representam a documentação e a memorização das ações humanas, selecionar gêneros do RELATAR, que compreendem, como capacidade de linguagem dominante, a representação, pelo discurso, de experiências vividas, situadas no tempo. Os gêneros do relatar, geralmente, também pertencem à **tipologia Narrativa**, pois envolvem características linguísticas presentes nessa tipologia, como pessoas envolvidas, tempo, espaço, situação. (Ex: relatos de experiência vivida, relatórios, notícias, reportagens, e-mails, biografias, cartas familiares, bilhetes, entre outros).

c) Para atender aos domínios sociais de comunicação, que envolvem discussão de problemas sociais controversos, selecionar gêneros do ARGUMENTAR, que apresentam, como capacidade de linguagem dominante, a sustentação, a refutação, a negociação de ideias e a tomada de posição. Os gêneros do argumentar pertencem à **tipologia Argumentativa**. Os gêneros que se inscrevem nessa tipologia têm como características defender um ponto de vista, por meio de uma tese, isto é, a ideia defendida pelo autor. (Ex.: cartas de reclamação ou de solicitação, artigos de opinião, textos publicitários, anúncios, charges, resenhas, entre outros);

d) Para atender aos domínios sociais de comunicação na transmissão e construção de saberes, selecionar gêneros do EXPOR, que apresentam como capacidade de linguagem dominante, a exposição de diferentes formas dos saberes. Os textos que pertencem a esse agrupamento estão diretamente relacionados à **tipologia Expositiva/Explicativa**, que caracteriza-se pela apresentação de informações comprovadas (Ex.: texto de divulgação científica, seminários, entrevistas, mapas, gráficos, placas, aulas expositivas, entre outros);

e) Para atender aos domínios sociais de comunicação no sentido de instruir e prescrever, selecionar gêneros do DESCREVER AÇÕES, que apresentam, como capacidade de linguagem dominante, a regulação mútua de comportamentos. Os gêneros que se inscrevem nessa tipologia normalmente pertencem à **tipologia Descritiva** que, geralmente, está a serviço das outras tipologias e tem como característica principal mostrar os detalhes apresentados em um determinado gênero. A tipologia descritiva costuma vir associada à **Injuntiva**, que tem como pressuposto levar o outro a uma ação. (Ex.: manuais de instrução, receitas culinárias, regulamentos, regras de jogo, bulas de medicamentos, faturas, leis, contratos entre outros).

Enfim, ao agrupar os gêneros com os quais se trabalhará do 1º ao 5º ano, devemos considerar, assim como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 120), que a aprendizagem não é um procedimento unitário, mas sim que ela se revela “num conjunto de aprendizagens específicas de gêneros textuais variados”. Assim, o trabalho com cada gênero necessita de tratamento diferenciado, uma vez que suas características (linguísticas e discursivas) são distintas.

Para abordar os gêneros discursivos na dimensão desta proposta, acreditamos que o encaminhamento didático-metodológico que melhor atende às concepções de ensino e linguagem aqui defendidas é o da Sequência Didática (SD), proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e reorganizada por Costa-Hubes (2008) para o ensino nos anos iniciais. Trata-se de pensar e de planejar os conteúdos, de maneira sistemática, por meio da elaboração de um conjunto de atividades organizadas em torno de um gênero (oral ou escrito). A finalidade de um trabalho nessa perspectiva é, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97),

Ajudar o educando a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho será realizado sobre gêneros que o educando não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, para a maioria dos educandos; e sobre gêneros públicos, e não privados.

Essa forma de trabalho pode se consolidar por meio do seguinte encaminhamento:

1. APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO: Toda proposta de produção oral e escrita deve estar pautada numa necessidade (motivo) para que aquela ação se efetive, ou seja, trata-se de apresentar ao educando situações de produção verdadeiras, reais, que exijam, realmente, a participação do educando em dada situação de interação.

2. SELEÇÃO DO GÊNERO: Essa necessidade de produção, que provocará um “querer dizer” no educando tendo em vista seu(s) interlocutor(es), exige a seleção de um gênero discursivo (oral ou escrito) que o represente socialmente. Além disso, requer um “saber dizer” embasado num “ter o que dizer”, ou seja, requer conhecimento do tema.

3. RECONHECIMENTO DO GÊNERO: Para utilizar-se do gênero selecionado, é preciso, antes de tudo, reconhecê-lo quanto ao seu meio de circulação, à sua forma de composição, à sua organização discursiva, aos seus aspectos tipológicos e à sua estrutura linguística. Para isso, inicialmente, é importante buscar, na sociedade, gêneros prontos, já publicados, que o represente. Por meio da leitura desses “modelos” do gênero, o educando poderá reconhecer, gradativamente, sua forma “mais ou menos estável” de organização. Além disso, o educador poderá encaminhar atividades que explorem esse gênero, organizadas, por exemplo, da seguinte forma:

3.1) Dentre os “modelos” do gênero que está sendo trabalhado, o educador seleciona um para desenvolver as seguintes reflexões (ou atividades):

- a) Contextualização sócio-histórica do gênero (quem o produziu, quando, por que, para quem...);
- b) Análise de sua organização discursiva e de sua estrutura composicional (que esfera social representa, quais as marcas representativas dessa esfera, que tipologias são predominantes: narrativas, descritivas, argumentativas, expositivas, injuntivas? Nesse caso, o gênero representa que tipologia?);
- c) Verificação do estilo de linguagem / análise linguística presente no gênero (arranjos morfossintáticos, escolha do léxico, entre outros);
- d) Compreensão do conteúdo temático do gênero por meio de atividades de leitura e de interpretação, momento em que o educador fará, juntamente com os educandos, a análise do conteúdo veiculado pelo gênero, elaborando questões orais e/ou escritas que impliquem no reconhecimento do código, na compreensão do conteúdo global do texto e na localização de informações pontuais, assim como no estabelecimento de relações entre o texto e o contexto mais imediato e mais amplo (social, histórico, ideológico) de produção daquele gênero;
- e) Análise do estilo ou análise linguística do texto por meio de atividades linguísticas contextualizadas, que permitam uma reflexão sobre a língua, em sua funcionalidade, o que só ocorre por meio dos gêneros discursivos. O ensino da gramática, na perspectiva da análise linguística, deve garantir ao educando o conhecimento necessário para que ele possa utilizá-la em momentos concretos de interlocução, a partir dos mais diversos gêneros discursivos.

4. PRODUÇÃO ORAL OU ESCRITA: O processo de produção, principalmente no que se refere ao texto escrito, compreende minimamente as seguintes fases:

- a) Planejamento do texto (primeiro esboço ou rascunho);
- b) Reescrita do rascunho. Não no mesmo dia, após a produção, pois se faz necessário um distanciamento do autor em relação ao texto produzido para que tenha melhores condições de perceber as inadequações cometidas. Num trabalho em sala de aula, a sugestão é retomar o texto no dia seguinte ou dois dias depois.

5. REESCRITA DO TEXTO: As atividades de reescrita do texto são fundamentais para observar se ele é inteligível e interpretável. Portanto, elas se tornam indispensáveis no processo de sistematização do código da língua, o qual pode acontecer da seguinte forma:

- a) Levantamento (pelo educador) das maiores dificuldades apresentadas pela turma e reveladas na produção escrita;
- b) Seleção de UM CONTEÚDO para ser focado no momento da reescrita;
- c) Seleção de UM TEXTO que apresente dificuldades no trato do conteúdo selecionado.
- d) Análise, pelo educador (ou pelos/com os educandos), do texto produzido;
- e) Adequação do texto, reescrevendo (coletiva ou individualmente) partes ou o texto todo a fim de atender com clareza o propósito inicial da escrita.

6. CIRCULAÇÃO DO GÊNERO: Uma vez o texto reescrito e sanados os seus problemas, esse deve cumprir a sua função social, ou seja, deve-se propiciar a circulação do gênero, tendo em vista o(s) interlocutor(es) definido(s) inicialmente.

Considerando que o ensino de língua deve priorizar a oralidade, a leitura, a produção e a reescrita de textos, de acordo com o gênero selecionado, e, tendo em vista que esse expressa situações reais de interação, acreditamos que o encaminhamento metodológico aqui proposto tem grandes possibilidades de contribuir significativamente para a formação de um sujeito que possa participar de práticas sociais de uso da língua, utilizando-se dos gêneros discursivos que melhor responderem às suas necessidades sociais.

5 CONTEÚDOS

Mesmo que todo o documento do ensino da Língua Portuguesa esteja pautado nos gêneros, e mesmo sabendo que esses dão conta de todas as situações de uso da linguagem, convém, ainda, apresentar uma proposta de conteúdos básicos para cada etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental que são os conteúdos necessários para a compreensão de cada gênero. Não se trata, de forma alguma, de uma relação fechada. Ao contrário, o que propomos são alguns elementos básicos que podem ajudar a conduzir os encaminhamentos práticos que vão desde a seleção do gênero discursivo, passando pelo processo de reconhecimento da função sócio-histórico-ideológica do gênero selecionado, pela leitura e análise de sua estrutura linguístico/discursiva, pela proposta de produção (oral ou escrita) do gênero, sua revisão e circulação final. Tudo isso, pautado no encaminhamento teórico-metodológico da Sequência Didática.

Para tornar mais clara essa proposta, os conteúdos estão distribuídos num quadro que apresenta, inicialmente, duas divisões: na primeira parte, estão os gêneros discursivos propostos para cada ano; na segunda parte, os conteúdos relativos ao trabalho com esses gêneros. Procuramos contemplar, ainda, neste quadro, alguns objetivos específicos, os eixos que norteiam o trabalho com a língua, uma relação de conteúdos e seu enfoque nos diferentes anos.

Em relação aos eixos DA ESCRITA/PRODUÇÃO DE TEXTO, ORALIDADE E VARIEDADE LINGUÍSTICA, LEITURA, ANÁLISE LINGUÍSTICA E REESCRITA, entendemos que não devem ser trabalhados separadamente, mas sim de forma articulada, uma vez que um pressupõe o outro. A separação apresentada na tabela é para facilitar a compreensão dos aspectos contemplados por cada um desses eixos.

Além disso, os conteúdos estarão indicados pelas seguintes letras: **I, T, A/C** que pressupõe a seguinte compreensão:

Legenda:

I = Introduzir – momento em que será propiciado, ao educando, o contato e a vivência com textos de diferentes gêneros apenas para percepção. Esse é um momento que antecede ao trabalho sistemático por meio da sequência didática.

T = Trabalhar – início do trabalho com o gênero, proporcionando reflexões sobre a função social (por que foi produzido), o contexto de produção (quem fala, lugar social dos interlocutores, quando, para quem, por que, em que veículo/suporte está circulando, em que forma de registro), por meio de leitura e interpretação oral e/ou escrita.

A/C = Aprofundar consolidando - esse é o momento de desenvolver um trabalho aprofundado com o gênero selecionado. Para o desenvolvimento sistemático desse trabalho, foi proposta a metodologia da Sequência Didática – SD –, que organiza-se de acordo com essa ordem: apresentação da situação de interlocução, seleção de um gênero discursivo, reconhecimento do gênero selecionado (por meio de atividades de pesquisa, de leitura e de análise linguística de texto(s) do gênero), produção (oral ou escrita), revisão e reescrita, circulação dos textos produzidos. Uma vez concluídas essas etapas, entendemos que o trabalho com o gênero foi CONSOLIDADO. Portanto, APROFUNDAR CONSOLIDANDO “andam juntos” na metodologia da SD.

Conforme a orientação deste Currículo, o item *consolidar aprofundando* é o ápice do trabalho com o gênero, pois é a ocasião em que o educador lançará mão da sequência didática para realizar um trabalho sistematizado que compreende todas as etapas necessárias para que o educando se aproprie das especificidades de cada gênero.

Os espaços marcados por hífen significam que aquele gênero ou conteúdo proposto será trabalhado, desde que o educador sinta a necessidade. Não utilizamos a nomenclatura retomar para não impor ao educador a obrigatoriedade de trabalhar com esses gêneros, pois tentamos priorizar na tabela os gêneros obrigatórios para cada ano escolar.

Vale lembrar que ***no planejamento do educador, além dos gêneros propostos no A/C, também deve constar o trabalho com gêneros que são introduzidos e com os gêneros que são trabalhados, embora não se faça, com esses gêneros, toda a sistematização que pressupõe a SD.*** São ocasiões em que o educando terá o seu primeiro contato com determinados gêneros e que analisará a função social dos mesmos.

Cada município, no entanto, ao elaborar seu planejamento, deve ter consciência da importância de reunir toda a equipe de educadores e, juntamente, fazer as adequações necessárias para que a proposta atenda às necessidades dos educandos do seu município, considerando sempre o que está previsto neste Currículo. É preciso que haja um estudo no âmbito escolar das equipes pedagógicas e educadores com vistas a assegurar o quadro dos gêneros e os conteúdos propostos para cada ano, adequando-o à realidade educacional vigente em sua escola, tendo sempre como parâmetro o documento norteador e garantindo os conteúdos mínimos necessários para o desenvolvimento das capacidades de linguagem que cada ano requer.

PROPOSTA DE OBJETIVOS E CONTEÚDOS PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

| Objetivos Específicos | Aspectos Tipológicos e de agrupamento | Gêneros Discursivos | Anos | | | | |
|---|--|------------------------------|---------|-----|---------|---------|---------|
| | | | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º |
| OBJETO DE ENSINO: 1- Reconhecer diferentes gêneros (orais e escritos), compreendendo sua função e uso em diferentes situações sociais. 1.1- Reconhecer os aspectos discursivos do gênero (sócio-histórico-ideológico, tais como: quem produziu, por que, para quem, quando, onde, com que intenção, para qual veículo de circulação, que valores expressam). | Aspecto Tipológico predominante: NARRAR Tipologia: NARRATIVA Domínio social da comunicação: cultura literária ficcional. | Fábula | - | - | I | T/ A/C | - |
| | | Conto de fadas | - | I | T/A/C | - | - |
| | | História em quadrinhos/tira | - | I | T | A/C | - |
| | | Poema | - | - | I | T | A/C |
| | | Lenda | - | - | I | T | T |
| | | Cantiga | I/T/A/C | - | - | - | - |
| | | Quadrinha | I/T/A/C | - | - | - | - |
| | | Adivinha | I/T | A/C | - | - | - |
| | | Parlenda | I/T | A/C | - | - | - |
| | | Provérbio | - | - | I/T | - | - |
| | | Narrativa de aventura | - | - | - | - | I/T/A/C |
| | | Trava-língua | - | - | I/T/A/C | - | - |
| | | História Infantil | I | T | A/C | - | - |
| | Conto Contemporâneo | - | - | - | I/T | A/C | |
| | Aspecto Tipológico predominante: RELATAR Tipologia: NARRATIVA Domínio Social da | Relato de experiência vivida | I | T | T | T | - |
| | | Notícia | - | - | - | I/T/A/C | - |
| | | Reportagem | - | - | - | - | I/T |
| | | Biografia/Autobiografia | - | - | - | I/T/A/C | - |
| | | Convite | I/T | A/C | - | - | - |
| | | Bilhete | I/T | A/C | - | - | - |

Idem Objetivos anteriores

| | | | | | | |
|--|------------------------|---------|-----|-------|-----|-------|
| <p>comunicação: documentação e memorização das ações humanas. Capacidade de linguagem predominante: representação pelo discurso experiências de vivas, situadas no tempo e espaço.</p> | Registro de Nascimento | - | I/T | A/C | - | - |
| <p>Aspecto Tipológico predominante: ARGUMENTAR</p> <p>Tipologia: ARGUMENTATIVA</p> <p>Domínio social da comunicação: Discussão de problemas sociais controversos.</p> <p>Capacidade de linguagem predominante: Sustentação, refutação e negociação de tomada de posição.</p> | Carta do leitor | - | - | - | I | T/A/C |
| | Resenha | - | - | - | - | I/T |
| | Artigo de opinião | - | - | - | - | I |
| | Anúncio publicitário | - | - | I/T | A/C | - |
| | Logotipo/logomarca | I/T/A/C | - | - | - | - |
| | Rótulo | I | T | T | T | A/C |
| | Classificado | - | I | T/A/C | - | - |

Idem Objetivos anteriores

| | | | | | | |
|--|---|-------------------|-------|---|-------|---------|
| <p>Aspecto Tipológico predominante: EXPOR</p> <p>Tipologia: EXPOSITIVA / EXPLICATIVA</p> <p>Domínio social da comunicação: Exposição e construção de saberes.</p> <p>Capacidade de linguagem predominante: Apresentação de diferentes formas de saberes.</p> | Seminário | - | - | - | - | I/T |
| | Entrevista | - | - | I | T/A/C | - |
| | Placa de sinalização e orientação | I | T/A/C | - | - | - |
| | Resumo | - | - | - | I | T/A/C |
| | Texto de divulgação científica | - | - | - | I/T | A/C |
| | Lista | I/T/A/C | - | - | - | - |
| | Aspecto Tipológico predominante: PRESCREVER AÇÕES | Receita culinária | I | T | A/C | - |
| <p>Tipologia: DESCRITIVA E INJUNTIVA</p> | Regra de jogo | - | - | - | - | I/T/A/C |
| | Estatuto | - | - | - | - | I/T |
| | Bula de remédio | - | - | - | - | I |

| | Domínio social da comunicação: descrição e instrução. Capacidade de linguagem predominante: Injunção pela regulação mútua de comportamentos. | Fatura de água, luz, telefone | - | - | - | I | T/A/C |
|--|--|---|------|--------|--------|------------|--------|
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | EIXOS | CONTEÚDOS CURRICULARES | ANOS | | | | |
| | | | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º |
| <p>- Produzir diferentes gêneros discursivos, considerando o interlocutor, suporte (instrumento que carrega o texto – cartolina, envelope, papel sulfite etc.), seu veículo de circulação (mural, revista, jornal etc.) e sua função social, conteúdo veiculado, estrutura composicional do gênero e estilo.</p> <p>- Revisar o texto (oral ou escrito) produzido, considerando os aspectos contextuais, textuais,</p> | <p>ESCRITA/PRODUÇÃO E REESCRITA DE TEXTO</p> | - Quanto ao gênero e à situação de produção: - Adequação à necessidade de interação estabelecida (Quem? p/ quem? O quê? Quando? Onde? – contexto de produção). | I/T | I/T/AC | I/T/AC | I/T/A C | I/T/AC |
| | | - Adequação à esfera de circulação. | I | T | T | A/C | A/C |
| | | - Adequação ao suporte físico de circulação. | I | T | T | A/C | A/C |
| | | - Adequação ao tema. | I | T | T | A/C | A/C |
| | | - Adequação ao formato / estrutura do gênero. | I | T | T | A/C | A/C |
| | | - Expressão do domínio da | I | T | T | A/C | A/C |

gramaticais e ortográficos, conforme tabelas diagnósticas anexas.

Observar na reescrita de textos os aspectos relacionados ao gênero que está sendo trabalhado.

ESCRITA/PRODUÇÃO E REESCRITA DE TEXTO

| | | | | | |
|---|---|---|---|-----|-----|
| capacidade de linguagem que o gênero requer (narrar, relatar, argumentar, expor ou prescrever ações). | | | | | |
| QUANTO AO TEXTO: CLAREZA/COERÊNCIA | | | | | |
| - Progressão. | I | I | T | A/C | A/C |
| - Grau de informatividade. | I | I | T | A/C | A/C |
| - Ideias não-contraditórias. | I | I | T | A/C | A/C |
| - Referencial: substituição de nomes por expressões equivalentes). | I | T | T | T | T |
| - Coesão sequencial: (elementos que asseguram a continuidade do texto, como as conjunções, por exemplo) | I | T | T | T | T |
| - Adequação à variedade linguística selecionada | I | T | T | T | T |
| - Emprego dos circunstanciadores de tempo/lugar/modo etc. em textos predominantemente narrativos. | I | T | T | T | T |
| - Emprego dos verbos nos textos trabalhados (modo/tempo). | I | I | T | T | T |

Idem Objetivos anteriores

ESCRITA/PRODUÇÃO
E REESCRITA DE
TEXTO

| | | | | | |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|
| - Emprego da concordância verbal. | I | T | T | T | T |
| -Emprego da concordância nominal. | I | T | T | T | T |
| - Adequação vocabular. | I | T | T | A/C | A/C |
| - Emprego da pontuação. | I | T | T | A/C | A/C |
| - Emprego do discurso direto. | I | T | T | A/C | A/C |
| - Emprego do discurso indireto. | I | T | T | A/C | A/C |
| - Emprego da paragrafação. | I | T | T | A/C | A/C |
| QUANTO AOS ASPECTOS ORTOGRÁFICOS | | | | | |
| - Emprego de palavras com sílabas canônicas (simples = consoante + vogal)? | I/T | T | A/C | - | - |
| - Emprego de palavras com sílabas complexas. | I | T | T | T | A/C |
| - Uso do traçado legível. | I | T | T | T | A/C |
| - Atendimento às orientações da escrita (de cima para baixo, da esquerda para a direita). | I/T | A/C | - | - | - |
| - Emprego da segmentação entre as palavras (espaço em branco entre uma palavra e outra). | I/T | T | A/C | - | - |
| - Emprego adequado das letras com correspondência biunívoca (sonora única), ex.: p, t, d, f, b | I/T | T | A/C | - | - |

| | | | | | | | |
|--|---------|---|---------|---------|---------|---------|---------|
| | | - Emprego adequado das letras com correspondência cruzada ou arbitrária (mais de uma correspondência sonora); ex.: C, g, s. | I | T | T | A/C | A/C |
| | | - Distinção entre letras e outros sinais gráficos (números, acentos, sinais de pontuação, desenhos etc.). | I/T | A/C | - | - | - |
| | | - Disposição adequada da escrita no papel. | I/T | T | A/C | - | - |
| | | - Emprego adequado de letras maiúsculas. | I | T/C | T/C | T/C | T/C |
| | | | | | | | |
| - Ler diferentes textos do mesmo gênero, produzindo significados a partir de elementos contextualizadores e das sequências discursivas que determinam a tipologia e as marcas linguísticas que caracterizam cada gênero. | LEITURA | - Formas variadas de representação: mímica, dramatização, desenho, pintura, esculturas, número (recursos visuais), a partir do gênero trabalhado. | I/T/A/C | I/T/A/C | I/T/A/C | I/T/A/C | I/T/A/C |
| | | - Leitura com fluência, entonação e ritmo. | I | T | T | T | A/C |
| | | - Identificação do tema do texto; | - | I | T | T | T |
| | | - Interlocutores (papéis/funções sociais); | I | T | T | T | A/C |

| | | | | | | | |
|--|---|--|---|---|---|-----|-----|
| Idem Objetivo anterior | LEITURA | - Distinguir fato de opinião; | - | - | - | T | T |
| | | - Atribuição de sentido ao texto lido. - Finalidade do texto/ função social | I | T | T | T | A/C |
| | | - Relação título/texto; | I | T | T | T | A/C |
| | | - Ideias principais; | I | T | T | T | T |
| | | - Inferências; | - | - | I | T | T |
| | | - Informações explícitas | I | T | T | T | T |
| | | - Informações implícitas | - | I | T | T | T |
| | | - Contexto de produção e de circulação; | I | T | T | T | T |
| | | - Significado das palavras; | I | T | T | T | T |
| | | | | | | | |
| - Propiciar o trabalho com gêneros da oralidade, atentando para as diferentes situações sociais em que eles ocorrem, os interlocutores envolvidos, o | ORALIDADE E VARIEDADE LINGUÍSTICA ³⁸ | - Estrutura dos gêneros orais; | - | - | I | T | T |
| | | - Sequência na exposição de ideias; | I | T | T | A/C | - |
| | | - Variedade linguística empregada; | - | - | I | T | T |

³⁸ Os conteúdos propostos para o trabalho com a *Variedade linguística* também devem ser trabalhados no eixo *Escrita, Produção escrita e Reescrita de textos*.

| | | | | | | | |
|--|-----------------------------------|--|---------|---------|---------|---------|---------|
| suporte em que são veiculados, o formato e a variedade linguística empregada. | | - Marcas linguísticas: pontuação, pronomes, elementos coesivos; | - | - | I | T | T |
| | | - Vocabulário adequado ao gênero produzido; | - | - | I | T | T |
| | | | | | | | |
| - Compreender e utilizar o sistema de escrita alfabética do português. - Analisar os elementos estruturais e de organização da língua escrita a partir dos gêneros trabalhados. | ANÁLISE LINGUÍSTICA ³⁹ | - Relações entre fonemas e grafemas, de sua junção na formação de sílabas (leitura decodificação), para a organização global de palavras, veiculando sentidos. | I/T/A/C | I/T/A/C | I/T/A/C | I/T/A/C | I/T/A/C |
| | | - Distinção entre os símbolos da escrita e outros grafismos (desenho, logotipo, número, etc.), reconhecendo sua lógica de funcionamento. | I/T/A/C | I/T/A/C | I/T/A/C | - | - |
| | | - Reconhecimento das letras do alfabeto como sistema de representação gráfica dos sinais sonoros produzidos na linguagem oral (relações biunívocas, cruzadas e arbitrárias). | I/T/A/C | I/T/A/C | I/T/A/C | I/T/A/C | I/T/A/C |
| | | Direção convencional da escrita. | I/T/A/C | - | - | - | - |

³⁹ Os conteúdos propostos no eixo *Análise linguística* devem ser trabalhados também nos eixos escrita/ produção e reescrita de textos.

Idem Objetivo anterior

ANÁLISE
LINGUÍSTICA

| | | | | | |
|---|---------|---------|---------|---------|---------|
| Categorização gráfica (diferentes formas de traçar a letra, exercendo a mesma função na palavra). | I/T/A/C | I/T/A/C | I/T/A/C | - | - |
| Categorização funcional das letras: arbitrariedade do sistema da escrita. | I/T/A/C | I/T/A/C | I/T/A/C | I/T/A/C | I/T/A/C |
| - Distinção entre letras e notações léxicas (acentos, til, apóstrofo, cedilha, hífen). | I/T/A/C | I/T/A/C | I/T/A/C | I/T/A/C | I/T/A/C |
| Utilização das letras do alfabeto nas tentativas de escrita, com compreensão do princípio alfabético da língua. | I/T/A/C | I/T/A/C | I/T/A/C | - | - |
| Distinção entre letras e sílabas e consequente segmentação das palavras em final de linha, reconhecendo as sílabas (com uma, duas ou mais letras) e seu valor fonético. | I | T | T | T | A/C |
| Identificação de novas palavras resultantes de trocas de sílaba, acréscimo ou supressão de letras numa palavra. | I | T | A/C | - | - |
| Compreensão da grafia das palavras (ortografia). | I | T | T | T | T |

Idem Objetivos anteriores

ANÁLISE
LINGUÍSTICA

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|-----|
| <p>1. Estrutura da narração: - Marcadores temporais e espaciais – advérbios de tempo e lugar. - Verbos no pretérito perfeito e imperfeito; - Adjetivos e locuções adjetivas; - Uso de substantivos; - Elementos coesivos; - Discurso direto e indireto.</p> | I | T | T | T | A/C |
| <p>2. Estrutura da argumentação: - Coesão sequencial: Conjunções. - Coesão referencial: pronomes. - Vocabulário; -Concordância nominal e verbal. - Valor semântico das palavras e dos elementos gramaticais no texto (adjetivos, substantivos, verbos, pronomes, conjunções, advérbios, etc.).</p> | - | - | I | T | T |

| | | | | | | | |
|---------------------------|---------------------|--|---|---|---|---|---|
| Idem Objetivos anteriores | ANÁLISE LINGUÍSTICA | 3. Estrutura da Exposição /explicação: a) Verbos no tempo presente; b) Pontuação; c) Elementos coesivos; d) Substantivos próprios. | - | - | I | T | T |
| | | 4) Estrutura da injunção: a) Verbos no imperativo; b) Coesão referencial exofórica. | - | - | I | T | T |
| | | 5) Estrutura da descrição: a) Verbos nos tempos presente e pretérito imperfeito; b) Adjetivos; c) Marcadores temporais indefinidos; d) Locuções adverbiais de tempo. | I | T | T | T | T |

AVALIAÇÃO: UMA BREVE REFLEXÃO

Para estabelecermos os princípios da avaliação em Língua Portuguesa, é preciso situá-la no contexto dos pressupostos filosóficos, psicológicos e pedagógicos que sustentam este Currículo. Defende-se que a avaliação é parte do processo de ensino e aprendizagem, e que, ao avaliar, não se considera apenas o desempenho do educando, mas o entorno que envolve esse desempenho, como os conteúdos trabalhados, a metodologia utilizada, os materiais didáticos que contribuíram, as tecnologias de mediação, os instrumentos de avaliação, o desempenho do educador e do educando, dentre outros. Todo esse entorno precisa ser considerado como interferente, tanto no ensino quanto na aprendizagem, devendo constituir-se em objeto a ser avaliado.

A avaliação não se configura como ponto de chegada, mas como componente do processo formativo, a partir da qual pode-se reorientar o processo pedagógico. No ensino de língua portuguesa, é imprescindível que educadores e educandos se constituam como interlocutores sociais e históricos, ambos objetivando ascender a um grau ou a uma forma de desenvolvimento intelectual e pessoal que lhes possibilite interagir nos mais diferentes contextos sociais, utilizando-se dos diversos gêneros mais ou menos formais que couberem em cada situação interativa.

É preciso que o educador defina os critérios e instrumentos avaliativos que cabem em cada situação de verificação de aprendizagem. Não se trata de tomar as provas ou os testes como únicos instrumentos de avaliação, mas como um dos instrumentos avaliativos. Considerando o encaminhamento metodológico proposto neste Currículo para o trabalho com a língua portuguesa, cabe ao educador tomar, entre outros instrumentos, o gênero como principal objeto a ser avaliado, incluindo desde a compreensão do educando acerca do conteúdo expresso, como de sua compreensão em relação à estrutura e ao estilo que o gênero requer.

Ao assumir o trabalho com os gêneros discursivos, por meio das sequências didáticas, desenvolve-se a oralidade, a leitura e a escrita de forma articulada, como processos interligados que integram a linguagem em sua totalidade e em situações de uso real. Assim, o processo avaliativo será organizado nessa mesma perspectiva, tornando-se necessário retomar o estabelecido como ponto de chegada em cada ano do Ensino Fundamental, pois, ao se definir que determinado conteúdo será **introduzido (I), trabalhado (T), aprofundado (A), consolidado (C)**, foram estabelecidos os critérios para cada ano. Os instrumentos utilizados, portanto, deverão possibilitar a avaliação, se tais intencionalidades foram atingidas ou não.

É preciso que o educador tenha claro o que é fundamental em Língua Portuguesa. Se é possível apreender o sentido sem o domínio da estrutura da língua, ou dominar a estrutura da língua sem apreender o sentido? Essas questões podem auxiliar na definição de que o fundamental em Língua Portuguesa é a apreensão do sentido, que pode ser prejudicada pela falta de domínio de elementos que organizam a linguagem. Dessa forma, em turmas de alfabetização ou anos subsequentes, o educador não pode perder de vista que o ponto de partida do trabalho com a linguagem e o ponto de chegada é gênero. Isso equivale dizer que o objetivo maior do ensino é auxiliar o educando na compreensão do gênero discursivo, como o efetivo trabalho com a língua portuguesa na escola, pois é por meio dos gêneros que o educando constrói as suas interações sociais. Compreender os gêneros discursivos como ponto de partida e de chegada requer a compreensão do educando quanto aos elementos estruturais da língua que envolvem o conhecimento gramatical – aqui apresentado como análise linguística, a estrutura composicional do gênero, visto que os gêneros não possuem todos a mesma estrutura e ao conteúdo veiculado pelo gênero, o que está relacionado à intenção, objetivos, contexto de produção, interlocutores relacionados ao gênero produzido, conforme especificado na metodologia da sequência didática.

Quanto à análise linguística, vale ressaltar que a seleção de palavras, a construção sintática, o uso de adjetivos, verbos, advérbios, substantivos constituem os conteúdos da língua, porque constroem e desconstroem sentidos, de acordo com a intenção de quem as utiliza.

A avaliação em Língua Portuguesa deve ter como objetivo principal analisar se o educando está se apropriando dos conhecimentos necessários para utilizar a linguagem em contextos reais diversificados e exigentes do mundo letrado em que está inserido, quer seja em situações de oralidade, de leitura e/ou escrita. Se ele consegue utilizar-se da variante adequada para uma situação de interlocução, se é capaz de adequar o seu texto aos interlocutores, ao contexto e ao conteúdo do que precisa ser dito.

Desse modo, não se pode ignorar na avaliação a produção do educando, que deverá ocorrer desde o primeiro ano. Essa produção deverá revelar uma compreensão mais avançada da estrutura da língua e, principalmente, da organização da escrita nos anos subsequentes à alfabetização. É na produção do educando que se poderá visualizar se houve a apropriação dos conhecimentos trabalhados durante os processos de mediação pedagógica. Assim, toda produção de textos pode servir para avaliar, porque na produção individual e ou coletiva, o educando demonstra a compreensão que já adquiriu da organização da língua e quais ainda não compreende. Cabe ao educador, após análise das produções realizadas pelos seus educandos, verificar quais conteúdos devem ainda ser explicados e exercitados. A tabela diagnóstica apresentada neste documento se constitui num importante instrumento avaliativo que contribui para se diagnosticar o conhecimento que o educando já adquiriu da língua.

Ao elaborar instrumentos avaliativos, é pertinente observar alguns cuidados na elaboração dos enunciados, evitando a ambiguidade, a utilização de termos não trabalhados, a ênfase em questões que privilegiam a memória mecânica. Por isso, torna-se relevante a utilização das produções textuais em diferentes momentos do período letivo para que seja possível analisar o processo individual de apropriação dos usos e da estrutura da língua e, também,

a correta relação com os conteúdos trabalhados. Isso significa que a avaliação deve contemplar os conteúdos previstos no planejamento do educador, de modo que os gêneros trabalhados sejam também os avaliados, igualmente deve ocorrer com todos os conteúdos propostos.

O tipo de instrumento a ser utilizado é definido na relação com os objetivos estabelecidos e com a natureza dos conteúdos. Não será, portanto, qualquer instrumento que poderá ser utilizado para fornecer informações em qualquer circunstância. Há situações em que a aprendizagem poderá ser avaliada por meio de questões discursivas e, outros momentos em que a avaliação deverá ocorrer por meio de questões objetivas.

É comum encontrarmos referência à utilização de instrumentos como observação, participação e frequência, para avaliação da aprendizagem. Primeiro destaca-se que o que avaliamos é o processo de ensino e de aprendizagem, portanto o trabalho docente também é objeto da avaliação de forma concomitante. É preciso ter claro o que se compreende por observação e como se registra uma observação. Se o mecanismo de observar contribui, de fato, para que o educando se aproprie do conteúdo proposto, pois sabemos que a memória docente não é confiável para avaliar a partir da observação, sem um roteiro que permita o registro do educador das situações em que ocorre ou não a aprendizagem dos educandos.

Segundo, é preciso ter claro que frequência não é sinônimo de aprendizagem, e que ela é computada para fins de aprovação e/ou reprovação por força da lei, que foi elaborada em um contexto em que se torna necessário determinar um mínimo de frequência à escola. Porém, nem todos que frequentam regularmente à escola aprendem e, por outro lado, nem sempre os faltosos não dominam o que a escola ensina.

Terceiro, é preciso ter claro o que se compreende por participação e que critérios são utilizados para avaliar a participação dos educandos, se participar significa expressar-se oralmente ou estar atento às explicações. Se utilizamos os mesmos critérios para avaliar a participação de todas as crianças indistintamente ou se, dependendo das circunstâncias, atribuímos maior valor à participação de alguns educandos e não de outros.

Defende-se, portanto, uma avaliação que assuma as características fundamentais de ser diagnóstica e investigativa, isto é, aquela que tem por finalidade nortear a prática docente, para que o educando se aproprie dos conhecimentos trabalhados durante todo o processo. Entender isso significa compreender a necessidade de a avaliação ser *permanente*, ou seja, de estar presente em todas as instâncias do trabalho com a Língua Portuguesa, ser *contínua*, não ocorrendo interrupções de um bimestre para outro, e ser *cumulativa*, no sentido de possibilitar a incorporação de novos registros que acompanhem de forma dinâmica os conteúdos já consolidados e os que vão sendo apropriados a partir de novas estratégias pedagógicas. Dessa forma, a avaliação cumpre sua função de ser formativa e qualitativa, à medida que os instrumentos utilizados, os critérios, as análises sobre os resultados obtidos e as ações desencadeadas encontram-se a serviço do pedagógico, justificando-se em função do processo de ensino e de aprendizagem, articulando-se aos objetivos estabelecidos, considerando os percursos realizados, e servindo para desencadear ações de intervenção pedagógica.

Para tornar esse processo mais consistente e coerente, os educadores, a partir da proposta curricular e do planejamento de ensino, deverão construir instrumentos que possibilitem o registro dos progressos individuais dos educandos, os quais, sendo analisados à luz dos objetivos, da natureza dos conteúdos e dos percursos realizados constituir-se-ão em fontes de informação para a reorganização de todo o processo ensino-aprendizagem e da própria organização do trabalho pedagógico da instituição escolar como um todo.

CRITÉRIOS DE ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA-TABELA DIAGNÓSTICA – 1º ANO

| | Aspectos não Dominados – ND/ Marcar X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | Nome dos Educandos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. GÊNERO/ SITUAÇÃO SOCIAL DE PRODUÇÃO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1.1. Remete à necessidade de interação estabelecida (Quem? p/ quem? O quê? Quando? Onde? – contexto de produção)? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1.2 Está adequado à esfera de circulação? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1.3 Está adequado ao suporte físico de circulação? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1.4 Abrange o tema? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1.5 Aproxima-se da estrutura do gênero? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1.6 Apresenta tentativas de expressar o domínio da capacidade de linguagem que o gênero requer (narrar, relatar, argumentar, expor ou prescrever ações)? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. TENTATIVAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2.1 Expressa suas ideias com coerência? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2.2 Faz tentativas de uso dos elementos coesivos? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2.3 Utiliza, gradativamente, a pontuação e acentuação nos registros de escrita. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. SISTEMATIZAÇÃO DA ESCRITA | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3.1 Escreve palavras com sílabas canônicas (simples = consoante + vogal)? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3.2 Escreve palavras com sílabas complexas? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3.3 O traçado da letra CAIXA ALTA é legível? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3.4 Segue as orientações da escrita (de cima para baixo, da esquerda para a direita)? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3.5 Apresenta noções de segmentação das palavras (espaço em branco entre uma palavra e outra)? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3.6 Apresenta, no texto, frases com estrutura simples? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3.7 Estabelece relações entre fonema e grafema (som/letra) com correspondência biunívoca (sonora única); ex.: p, t, d, f, b? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3.8 Apresenta tentativas de relações entre fonema e grafema (som/letra) com correspondência cruzada ou arbitrária (mais de uma correspondência sonora); ex.: c, g, s? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3.9 Diferencia as letras de outros sinais gráficos (números, acentos, sinais de pontuação, desenhos etc.)? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3.10 Apresenta noções de disposição da escrita no papel? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

CRITÉRIOS DE ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA - TABELA DIAGNÓSTICA – 2º e 3º ANOS

| | Aspectos não Dominados – ND/ Marcar X | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | Nome dos Educandos | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. GÊNERO/ SITUAÇÃO SOCIAL DE PRODUÇÃO | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1.1. Atende à necessidade de interação estabelecida (Quem? p/ quem? O quê? Quando? Onde? – contexto de produção)? | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1.2 Está adequado à esfera de circulação? | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1.3 Está adequado ao suporte físico de circulação? | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1.4 Abrange satisfatoriamente o tema? | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1.5 Atende ao formato do gênero? | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1.6 Expressa tentativas de domínio de capacidade de linguagem que o gênero requer (narrar, relatar, argumentar, expor ou prescrever ações)? | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. TEXTO: CLAREZA/ COERÊNCIA | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2.1 Tem progressão? | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2.2 O grau de informatividade é adequado? | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2.3 Apresenta ideias contraditórias ? | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2.4 Uso adequado dos mecanismos de coesão referencial | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2.5 Uso adequado dos mecanismos de coesão sequencial | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2.6 A variante linguística selecionada é adequada à situação? | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2.7 Faz tentativas de uso dos circunstanciadores de tempo/lugar/modo etc. em textos predominantemente narrativos? | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2.8 Aproxima-se do emprego adequado dos verbos (pessoa/modo/tempo)? | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2.9 Aproxima-se do emprego adequado da concordância verbal? | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2.10 Aproxima-se do emprego adequado da concordância nominal? | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2.11 Aproxima-se do emprego adequado dos sinais de Pontuação? | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2.12 Faz tentativas de uso dos parágrafos? | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 ASPECTOS ORTOGRÁFICOS | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3.1 Emprega adequadamente a letra maiúscula? | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3.2 Traçado da manuscrita é legível? | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3.3 Escreve adequadamente palavras com sílabas complexas? | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3.4 Apresenta relações entre fonema e grafema (som/letra) com correspondência cruzada ou arbitrária (mais de uma correspondência sonora): c, g, s, m, n etc.? | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3.5 Segmentação adequada das palavras? | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3.6 Problemas de hipercorreção? | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3.7 Acentuação adequada? | | | | | | | | | | | | | | | | |

CRITÉRIOS DE ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA-TABELA DIAGNÓSTICA – 4º e 5º ANOS

| | Aspectos não Dominados – ND/ Marcar X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | Nome dos Educandos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. GÊNERO/ SITUAÇÃO SOCIAL | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1.1. Atende à necessidade de interação estabelecida (Quem? p/ quem? O quê? Quando? Onde? – contexto de produção)? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1.2 Está adequado à esfera de circulação? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1.3 Está adequado ao suporte físico de circulação? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1.4 Abrange satisfatoriamente o tema? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1.5 Atende ao formato do gênero? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1.6 Expressa o domínio da capacidade de linguagem que o gênero requer (narrar, relatar, argumentar, expor ou prescrever ações)? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. TEXTO: CLAREZA/ COERÊNCIA | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2.1 Tem progressão? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2.2 O grau de informatividade é adequado? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2.3 Apresenta ideias não contraditórias ? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2.4 Uso adequado dos mecanismos de coesão referencial? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2.5 Uso adequado dos mecanismos de coesão sequencial? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2.6 A variante linguística selecionada é adequada à situação? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2.7 Uso adequado dos circunstanciadores de tempo/lugar/modo etc. em textos predominantemente narrativos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2.8 Emprego adequado dos verbos (a/modo/tempo)? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2.9 Emprego adequado da concordância verbal? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2.10 Emprego adequado da concordância nominal? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2.11 Adequação vocabular? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2.2 Pontuação adequada? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2.3 Paragrafação adequada? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 ASPECTOS ORTOGRÁFICOS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3.1 Uso adequado de letras maiúsculas? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3.2 Traçado das letras é legível? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3.3 Ortografia correta? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3.4 Problemas de hipercorreção? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3.5 Segmentação adequada das palavras? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3.6 Acentuação adequada? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antônio. **Alfabetização e socioconstrutivismo**. São Paulo: FTD, 1996.
- CIELO, C.A. **Habilidades em Consciência Fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade**. Tese de Doutorado. Curso de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC-RS. Porto Alegre, 2000.
- COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Uma tentativa de análise linguística de um texto do gênero “Relato histórico”**. Linguagem em (Dis)curso, Palhoça, SC, v. 10, n. 1, p. 181-205, jan./abr. 2010.
- COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **O processo de formação continuada dos educadores do Oeste do Paraná**. Um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa. Londrina/PR, 2008. Tese de doutorado.
- DELL’ISOLA, Regina Lúcia Péret. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, I. (orgs.) **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília: UnB, 1996, p. 69-75. Mercado de Letras, 2004.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- FIORIN, José Luiz. Da necessidade de distinção entre texto e discurso. In: BRAIT, Beth, SOUZA-e-SILVA. **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercício de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.
- _____. **Portos de passagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **O texto na sala de aula. Leitura e Produção**. 3.ed. Cascavel: Assoeste, 1985
- _____. Da redação à produção de texto. In: CHIAPPINI, Ligia. **Aprender e ensinar com textos de educandos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura, teoria e prática**. São Paulo: Pontes, 2008.
- KOCH, Ingdore V.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In. DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) **Gêneros textuais & Ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro : Lucerna, 2003.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- NATH-BRAGA, Margarete Aparecida. **Os discursos veiculados sobre a mulher e o negro no livro didático público do Estado do Paraná Língua portuguesa e literatura**: Ensino Médio. Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2013. Tese de doutorado.
- ROJO, Roxane. **Gêneros do discurso e gêneros textuais**: Questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI Adair, MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Gêneros: teoria, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.
- SIMIONI, C. A. **A sequência didática como proposta de trabalho com os gêneros discursivos**: relato descritivo-crítico de uma experiência. CASCVEL/PR:U-NIOESTE, Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras, área de concentração Linguagem e Sociedade, 2012 (Dissertação de Mestrado).

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, Geraldo Tadeu. **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo de Bakhtin/Volochinov/Medvedev**. São Paulo: Humanista/FFLCH/USP, 1999.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VENDRÚSCOLO, Baltadar. **Educação em crise na sociedade**: A perspectiva da alfabetização. Cascavel: Assoeste, 2000.

Grupo de reflexão, de análise e de proposições para a 3ª versão do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná

Margarete Aparecida Nath Braga.(**Coord**); Alice Rosália Cattelan, Claudete Aparecida Simioni - Campo Bonito; Ilda de Fátima de Lourdes Oliveira - Cascavel; Janete Marcia do Nascimento - Toledo; Janice Aparecida de Souza Salvador - Toledo; Loreci Aparecida Wickert Elsenbach - Serranópolis do Iguaçu; Madalena Benazzi Meotti - Toledo; Silvana de Fatima Martines - Toledo; Silvana Nath da Silva - Cascavel; Rosangela Cristina Follmann Decarli - Toledo; Terezinha da Conceição Costa Hübner - Cascavel.

Educadores representantes dos municípios: Adriana Miranda Teles de Souza - Assis Chateaubriand; Adriana Silvestro Panisson Zucco - Boa Vista da Aparecida; Silvia Regina Teixeira Fidel - Boa Vista da Aparecida; Neusa P.Thomaz - Braganey; Zenilda Arceles Santos – Braganey; Tania Regina dos Santos Skoteki - Cafelândia; Claudia Rosa Rocha – Campo Bonito; Luzia Bachin Vogt - Céu Azul; Carmen Silvia Machado - Céu Azul; Theodorico Melo dos Santos - Foz do Iguaçu; Silvia Helena Monteiro Fernandes - Foz do Iguaçu; Vanderleia Ana Zago – Guaraniaçu; Fabiane dos Santos – Guaraniaçu; Marcia Roehsig Sponchiado – Maripá; Marisete Cassol – Medianeira; Celi Rech Noschang – Medianeira; Luciane Dierings Fernandes – Ouro Verde do Oeste; Dalva Marques Higa – Ouro Verde do Oeste; Leila Cristina D. Adams – Quatro Pontes; Maria de Lourdes Savassini Garcias - Santa Tereza do Oeste; Jane Valdirene Moras Schrader - São Miguel do Iguaçu; Cleide Luciane H. dos Santos - Três Barras Paraná; Roselei Avelino Leoncio - Vera Cruz do Oeste.

HISTÓRIA

1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E CONCEPÇÃO

Ao discutirmos a concepção da disciplina de História, é necessário esclarecermos o que entendemos por história. Antes; porém, é preciso dizer que uma coisa é a história propriamente dita, outra é a compreensão que temos dela e outra, ainda, é a disciplina de História. São três dimensões diferentes: a primeira diz respeito ao concreto, às relações sociais travadas nas lutas pela sobrevivência e, as outras duas, ao plano das ideias e à compreensão de como a história é entendida, assimilada, registrada e transmitida, possibilitando intervenções.

Quando se estuda a história, em geral, aprende-se que ela começa com a criação da escrita, que teria acontecido por volta de quatro a seis mil anos a.C. e que é feita pelos grandes “homens” e “heróis”. Entretanto, como veremos, isso não corresponde à realidade. A história está diretamente relacionada ao ser humano, às mudanças, às transformações; tem a ver com as dimensões de passado, presente e futuro, portanto, com o tempo e com o espaço.

Mas eis que alguns questionamentos surgem: Antes do aparecimento do ser humano, não ocorreram transformações e mudanças também na natureza? Isso não significa que também podemos falar de uma “história da natureza”? De fato, antes do ser humano, a natureza passou por um longo processo de transformação, decorrente da ação e interação dos elementos e das forças internas que a constituem, mas só impropriamente podemos denominar isso de “história da natureza”. Partindo-se do pressuposto de que história implica em mudanças e transformações, pode-se até falar de história da natureza. Todavia, dissemos que isso só pode ser feito de maneira imprópria uma vez que **a História diz respeito à ação do ser humano no meio**, o que só pode acontecer a partir do momento em que ele foi produzido pela natureza.

Entendemos que a História, portanto, tem a ver fundamentalmente com o ser humano e com o trabalho. O ser humano diferencia-se dos demais seres vivos pelo fato de ter desenvolvido sua capacidade ideativa e reflexiva, pela capacidade de agir intencionalmente sobre o mundo e de poder anteciper mentalmente os resultados de sua produção. Diferente dos demais seres vivos, o ser humano sobrevive por meio do trabalho. E, ao trabalhar, os homens não apenas produzem bens materiais, mas também desenvolvem seu cérebro, produzem representações, ideias e conhecimentos, que possibilitam a produção de instrumentos e a adaptação do mundo a si, garantindo a sobrevivência.

O trabalho, portanto, tornou-se a condição essencial para o ser humano, pois não é possível compreendê-lo sem o trabalho, nem este sem aquele. Ambos se pressupõem. Da mesma forma, não dá para entender a sociedade se considerarmos a categoria trabalho numa dimensão abstrata e a-histórica. Pode-se dizer que, assim como para sobreviver o ser humano precisa satisfazer uma série de necessidades básicas, a produção dos bens necessários para isso não são frutos do trabalho individual; são produzidos socialmente. Além disso, os homens não produzem sempre da mesma forma e as mesmas coisas para satisfazer sua sobrevivência, ou seja, ao produzi-las, o ser humano estabelece relações com a natureza e com os demais homens. No entanto, como diz Karl Marx (1978), não são quaisquer tipos de relações ou relações indeterminadas, são relações necessárias e independentes de sua vontade, relações que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais.

Para compreender isso, precisamos nos remeter à forma de organização social, isto é, como os homens se organizam para produzir os bens de que necessitam para sobreviver. E como a sociedade está fundada na propriedade privada dos meios de produção, ela se constitui numa sociedade de classes. Em decorrência disso, temos os conflitos e os antagonismos sociais. Assim, a história, para Marx (1978), é a história das lutas de classes, ou seja, a organização da produção, das ideias e da sobrevivência carrega a marca dessa sociedade. E, como os homens, dado o grau de desenvolvimento das forças produtivas atingido em cada momento, organizam-se e produzem de um determinado modo, a história também aparece como expressão das condições e das relações de cada momento.

A dimensão temporal da história diz respeito às mudanças, às transformações. Ao contrário disso, teríamos a perpetuidade e a eternidade. O fato de que as coisas não foram e não serão sempre da mesma forma como as encontramos hoje, remete-nos à noção de passado, presente, futuro, de tempo, portanto. Contudo, apesar dessa aparente linearidade, a História não se resume a um encadeamento de datas, um agregado de fatos, uma cronologia. Mais do que isso, revela-se como resultado da relação dos homens entre si e desses com a natureza, em determinadas condições, em determinada época, em determinada sociedade. Por um lado, significa dizer que, sem o ser humano não existe história e, por outro, que, se o ser humano produz sua vida socialmente, de diferentes maneiras, de acordo com as condições que encontra, a História também não é feita somente pelos “heróis”, pelos “grandes homens”. Ela é feita, então, coletivamente e assume características específicas de acordo com o estágio de desenvolvimento atingido em cada momento, com as relações que se estabelecem, com a intensidade dos conflitos e em decorrência do grau de acirramento dos antagonismos entre as classes.

As diferentes formas de organização social e a ocorrência dos fatos são resultados do acúmulo quantitativo e qualitativo das ações dos seres humanos, mediados pela natureza que, por sua vez, permitem a existência de uma cronologia, uma sequência de fatos. Mas o que faz com que, dia após dia, as coisas mudem, que ocorram fatos novos, que a realidade a nossa volta seja diferente e que, seja possível se falar de história?

Como vimos, os seres humanos têm necessidades que precisam ser satisfeitas para poder garantir sua sobrevivência. Para isso, precisam transformar o meio. Assim, à medida que, por meio do trabalho, vão estabelecendo relações necessárias e independentes de sua vontade com a natureza e com seres humanos, correspondentes ao modo de produção e ao estágio de desenvolvimento das forças produtivas, vão alterando o meio, ou produzindo bens materiais e espirituais, satisfazendo determinadas necessidades e fazendo história. Como as forças produtivas vão mudando a cada momento em função da necessidade de dar novas respostas aos também sempre novos desafios, a história também vai mudando, exprimindo o acúmulo quantitativo e qualitativo do desenvolvimento, das relações, dos antagonismos e das lutas. Contudo, como são os seres humanos que fazem a história e como a fazem de maneira diferente em cada momento e em cada sociedade, a forma de compreensão da mesma também vai mudando concomitantemente. Nessa perspectiva, contraditoriamente, pode-se dizer que, a cada momento, temos melhores condições de compreender, explicar e transformar a história, dado o acúmulo técnico e científico.

Algumas correntes historiográficas; porém, partindo de pressupostos positivistas e idealistas, adotam uma série de teorias em suas análises e interpretações da realidade e do mundo, como se pairassem acima do bem e do mal, como se não estivessem inseridos em determinadas relações sociais concretas. Então, confundem objetividade com neutralidade e, na maioria das vezes, resumem a historiografia a meras descrições e interpretações factuais, ressaltando “heróis”, como se a história fosse feita por alguns indivíduos e como se a história seguisse uma sequência evolutiva e progressiva. Como não consideram a categoria trabalho como elemento central na análise, com toda a abrangência e com todas as consequências que isso implica, também não compreendem que, muitas vezes, acabam perpetuando as relações existentes e reproduzindo os interesses da classe dominante. As ideias gerais e dominantes de uma determinada época, em geral, são expressões dos interesses da classe dominante da época. Em função disso, visam à reprodução de sua condição de classe.

Comumente, divide-se a história em grandes períodos demarcados por fatos e datas: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Isso; porém, exige uma reflexão mais cuidadosa, pois, se por um lado permite e facilita a localização em função de alguns traços e elementos comuns em cada período, por outro, pode-se cometer o equívoco de pensar que ela caminha linear e progressivamente. Contudo, se tomarmos como referência essa periodização, pode-se afirmar que, em cada um desses grandes momentos históricos, os homens se organizaram para produzir de uma determinada forma sua vida social, marcados por determinadas relações e por um determinado modo de produção predominante.

Dentro dessa perspectiva, na Antiguidade, temos o modo de produção escravista, cuja relação social básica travava-se entre senhores e escravos; na Idade Média, temos o Feudalismo, cuja sobrevivência estava fundada na terra, a produção estava voltada para a subsistência e as relações de produção

eram travadas entre suseranos e servos; na Idade Moderna e Contemporânea, temos o modo de produção capitalista, cuja relação antagônica trava-se fundamentalmente entre patrões e empregados, capitalistas e proletários, voltados à exploração e à dominação do ser humano pelo seu semelhante, numa relação de competição.

Diferente disso, tivemos tentativas de construção de outro modelo social, o socialismo, no qual vigora o princípio: dar a cada um segundo as suas capacidades e a cada um segundo suas necessidades. Não obstante, a elite dominante e os capitalistas do mundo afora, principalmente os Estados Unidos e a Inglaterra, fizeram todo o possível para inviabilizá-lo e impedir que ele se tornasse uma alternativa ao próprio capitalismo, assim como procuraram fazer o possível para que a destruição da União Soviética fosse apresentada e compreendida como uma autodestruição e não como resultado das tramas arquitetadas pelos liberais e capitalistas.

O processo mais longo da história da humanidade foi marcado pelas chamadas comunidades primitivas, nas quais não haviam classes sociais, nem exploração, nem dominação e, muito menos, a propriedade privada. Tudo era de todos e a divisão do trabalho ainda era elementar e por gênero. Entretanto, com a produção do excedente e a sua apropriação por poucos, temos a constituição da propriedade privada e a constituição da sociedade de classes sociais. A partir daí, a relação entre os seres humanos sempre foi a de luta entre as classes, quer seja entre senhores e escravos, senhores e servos ou entre capitalistas e proletários que, como vimos, de acordo com Marx (1978), desde a Antiguidade até os nossos dias, a história tem sido a história da luta de classes. Os fatos, a história e o conhecimento são marcados por essas condições reais.

O conhecimento que produzimos e ensinamos, seja na disciplina de História ou nas demais, não é nada mais nada menos que a sistematização dos conhecimentos decorrentes da aprendizagem e das experiências realizadas pelos homens ao longo do tempo, decorrentes do modo e das relações de produção e organização da sobrevivência, os quais são transformados em ciências e essas em instrumentos e técnicas que permitem a transformação do meio para adaptá-lo a si e para a satisfação das necessidades. Em função disso, o conhecimento histórico não é neutro.

No período convencionado como Antiguidade, a Filosofia era compreendida como a ciência que abarcava a totalidade do saber existente. Todavia, com o processo de transformação e com o desenvolvimento da sociedade, na modernidade, em consequência de uma determinada forma de produzir a vida social e de uma determinada concepção de ciência fragmentada, o conhecimento também foi expressando cada vez mais essa fragmentação, de tal forma que, hoje a divisão do conhecimento por disciplinas e áreas do saber dá a impressão de que são autônomas e independentes entre si. Isso não significa que devemos retroceder na história. É preciso que os conteúdos das diversas áreas do saber não sejam compreendidos como absolutos, mas que se revelem como “partes” interdependentes entre si, componentes da totalidade.

Nesse sentido, como área de conhecimento específica, à História compete: estimular a pesquisa, a reflexão, a busca e a catalogação de fontes primárias, tomando por base a categoria trabalho, as relações e os antagonismos entre as classes; adotar um método, o materialismo histórico dialético para compreender, explicar e **transformar a realidade**; analisar e compreender, criticamente, como ocorreu o processo de ação e transformação do ser humano e do meio, materializados em determinadas formas específicas, em decorrência do acúmulo de conhecimentos, das experiências humanas, das relações sociais, das condições sócio históricas e do estágio de desenvolvimento das forças produtivas em cada época; possibilitar o acesso aos conhecimentos significativos historicamente acumulados; contribuir para que os educandos compreendam-se como sujeitos na sua relação com a coletividade; desmistificar as ideologias e contribuir para que educadores e educandos possam se compreender como agentes do processo histórico, capazes de agir e transformar a natureza, o mundo, as relações nas quais estão inseridos e a história.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Compreender que a realidade e a sociedade não se desenvolvem linearmente, que não são harmônicas, homogêneas e monolíticas, mas que são permeadas por contradições e lutas entre as classes, de acordo com os diferentes momentos históricos em que estão inseridos.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Promover a análise, a reflexão e a compreensão da sociedade situada no espaço e no tempo;
- b) Compreender como se processam as mudanças na natureza e na sociedade;
- c) Compreender o significado e a abrangência da categoria trabalho, como elemento central no processo de produção do ser humano na organização do espaço, na produção do conhecimento, no estabelecimento das relações sociais e na organização da sociedade;
- d) Articular o ensino à pesquisa desde o início do processo educativo;
- e) Despertar o senso de inquietude, de curiosidade e questionamento perante as coisas, os fatos e a sociedade, buscando atitudes de transformação social;
- f) Compreender e agir na perspectiva da superação da sociedade capitalista.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS

Tomando por princípio o fato de que é preciso estar vivo para poder fazer história e de que quem a faz é o próprio ser humano, em determinadas condições, o conhecimento das ações, das relações e das condições vivenciadas em diferentes sociedades e épocas são essenciais, tanto para conhecer as relações e a realidade social atual, como para a luta pela transformação da sociedade.

Conforme foi exposto na concepção de História, não podemos confundir a dimensão da História propriamente dita, vivida, realizada, com a da História registrada e transmitida academicamente, pois como a sociedade não se constitui numa sociedade monolítica e homogênea, mas sim de classes e, como as ideias dominantes de uma época (todas elas) são expressões dos interesses e das ideias dos dominantes de cada época, tomar seus interesses particulares e de classes como se fossem expressões do interesse da maioria, e a história dessa, no mínimo, provoca sério equívoco e sérias consequências. Por isso, não devemos tomá-la como sendo a expressão da realidade e da História concretizada ao longo do tempo. Portanto, há que se trabalhar para aproximar essas duas dimensões da maneira melhor possível. Isso não se resolve apenas teoricamente por um rearranjo linguístico ou discursivo; supõe a superação das relações sociais existentes e a mudança das ideias e representações da realidade. Porém, só é possível realizar esse intento à medida que atingirmos um determinado grau de consciência, para além da mera reprodução do saber existente e chegarmos à consciência metódica, a qual não se resume a aplicar um determinado método de conhecimento, a escolher um dentre tantos, mas que permita indagar sobre o que se sabe, o porquê se sabe, o como se sabe e a quem se destina os produtos do conhecimento; que permita inquirir sobre a natureza, o significado, o valor, a eficiência, a eficácia, as

possibilidades e os limites do conhecimento; que reconheça as contradições reais existentes no processo de existência, na apreensão e representação da realidade; que permita compreender o caráter social do conhecimento como resultante das ações e dos trabalhos realizados pelo conjunto dos homens no seu processo de hominização e socialização e, portanto, sua concomitante necessidade de socialização dos produtos e resultados.

A condição necessária para isso é o conhecimento da História. Por conseguinte, o ponto de partida pode ser as ações, os fatos, representações imediatas e a realidade aparente. Isso, porém, em princípio, não permite compreender a História porque as ideologias escamoteiam, encobrem, velam e distorcem a realidade, contribuindo assim, para sua reprodução e perpetuação. Inicialmente, os fatos aparecem como reais, mas ao mesmo tempo são obscuros, caóticos e, portanto, abstratos. Então, é preciso transformar as aparências em algo compreendido, num concreto pensado, por meio da ciência. No nível do conhecimento, partindo dos objetos reais existentes, é preciso ir em busca de seus determinantes, isto é, faz-se necessário compreender quais os elementos, as relações e as condições que tornaram ou tornam possível essa determinada forma de ver os fatos e/ou a realidade. A partir daí, faz-se o caminho de volta, chegando novamente aos objetos aparentes que são, de fato, o ponto de partida da análise. Entretanto, ao se retornar a eles, não mais os encontraremos como meros objetos, caóticos e abstratos, mas sim como concretos pensados porque compreendidos em suas múltiplas e ricas determinações. Dessa forma, o conhecimento deixa de ser entendido como pronto e acabado, e a educação deixa de ser compreendida como pura transmissão de dados, datas, fatos e informações cristalizadas, o que pressupõe que os educandos e educadores se compreendam como integrantes de uma mesma realidade, ainda que em condições diferentes; pressupõe a necessidade da pesquisa para reconstruir, no plano do pensamento, a realidade histórica, cuja apropriação é condição necessária para a ação e transformação.

Portanto, para romper com a fragmentação da realidade e aproximá-la das representações ideais, das teorias, expressando, assim, a construção de um novo ser humano, superando a alienação, na busca da humanização da sociedade, é importante sempre ter presente que os conteúdos, os objetivos, a metodologia, a avaliação, bem como os pressupostos filosóficos, históricos e sociológicos que compõem uma unidade, não podem ser pensados e considerados de forma isolada. O mesmo ocorre com relação ao conteúdo e à forma, os quais não devem ser pensados como algo separado, pois ambos se pressupõem.

Nesse sentido, por um lado, procuramos articular os conteúdos aos encaminhamentos metodológicos, à avaliação, aos objetivos e aos pressupostos que os embasam e, por outro, procuramos demonstrar que se trata de uma proposta pedagógica na qual tanto os conteúdos quanto os demais elementos do processo de ensino e aprendizagem, assim como a forma, devem expressar isso.

Assim, na exposição dos conteúdos também procuramos apresentá-los de forma que pudessem expressar os objetivos pretendidos. Por isso, ao invés de um rol de conteúdos, numa sequência factual, cronológica e linear, apresentamo-los na forma de cinco círculos, um para cada ano. **O primeiro**, que tem sua unidade em torno do educando e seu contexto familiar; **o segundo**, que está voltado para o contexto de convívio do educando; **o terceiro**, que trata da história do educando na relação com o grupo de convívio local; **o quarto**, que se ocupa das relações sociais mais amplas e, **o quinto**, que visa à inserção do povo brasileiro no contexto mundial. Todos os conteúdos dos cinco anos devem ser compreendidos sempre articulados e tendo presente a vida, o trabalho, a sociedade e a história, ainda que em grau de aprofundamento e complexidade maior, de acordo com o grau de desenvolvimento que cada educando vai adquirindo. Ou seja, o tempo todo, os conteúdos, deverão dar conta de possibilitar a compreensão de como os homens vivem; como produzem e se reproduzem; como, por meio do trabalho, estabelecem relações com a natureza e com os demais homens; como transformam e são transformados nas relações sociais de produção; e como, por meio do trabalho e dessas relações vão transformando o meio e a si mesmos, vão estabelecendo relações sociais, políticas e econômicas, vão organizando e reorganizando o espaço e estabelecendo limites, fronteiras e disputando a vida. É importante ajudar os educandos a compreenderem que a vida, o trabalho, as relações sociais e a história vão ocorrendo e sendo marcados pelas relações concretas que os homens estabelecem para garantir sua sobrevivência, numa determinada época e numa determinada sociedade, mediada pelo grau de desenvolvimento das forças produtivas e que, em função disso, as relações não são harmônicas, ao contrário, são marcadas por lutas e conflitos.

Conforme vai se avançando de um ano para outro, sempre é importante retomar as discussões e o que foi trabalhado no ano anterior, de tal forma que o educando possa perceber a unidade e a sequência dos conteúdos e, ao final do quinto ano, consiga dominar a linguagem, compreender os instrumentos da leitura e da escrita, bem como conhecer e fazer a leitura de mundo como um agente de ação e transformação de si e do mundo.

É importante ressaltar que o ensino, a linguagem, a pesquisa, os conteúdos e a forma de trabalho devem ser adequados ao nível e à etapa de desenvolvimento dos educandos, ao momento histórico e suas exigências sociais, aos locais de origem dos agentes do processo educativo (perspectiva da educação do campo e educação indígena) e das condições de aprendizagem desses (observa-se que adequações são necessárias ao aprendizado daqueles que possuem necessidades especiais).

Propõe-se, também, a elaboração de um centro de memória/casa da cultura como possibilidade de apresentar os vínculos do presente com sua relação com o passado pela temporalidade, articulando os conhecimentos a partir de fontes históricas, tais como: fontes documentais, imagéticas, orais entre outras, visando resgatar a história do município.

4 HISTÓRIA REGIONAL E LOCAL

O ensino de história regional e local visa a trabalhar com uma História que não reproduza que o processo de colonização do município e/ou região foi de forma linear, sem contradições, sem conflitos, com um ensino que busca impor a versão dos acontecimentos dos vencedores, e que ainda hoje na maioria dos municípios está intrinsecamente ligada à versão do “pioneirismo” da Companhia Colonizadora e de seus “heróis”.

Porém, a grande maioria das publicações visa descrever a história de municípios na versão oficial da História (Versão do Pioneiro). E na maioria dos casos, reforçam as imagens e os discursos produzidos pelas empresas colonizadoras (ou pelo Estado), contribuindo, dessa forma, para a preservação de determinados estereótipos sobre a formação econômica, social e política do Oeste do Paraná.

Na maioria dos Municípios e Estados são raros os estudos históricos de boa qualidade sobre aspectos das trajetórias locais e regionais. E, geralmente, quando existem, têm a valorização da figura do “Pioneiro”.

Muitas vezes, o ensino atual tem se pautado numa fragmentação do conhecimento de História Regional e Local do Oeste do Paraná em que o processo de ocupação e colonização ocorreu de forma linear, ou seja, sem conflitos, sem disputas, sem contradições.

Para Patrícia Bastos de Azevedo (2003), o ensino de história tem um longo caminho a seguir na busca de uma concepção em que a memória social trazida pelo estudante ao espaço da sala de aula tenha sua vez e valor, dialogando com a historiografia produzida, fazendo com que cada sujeito presente na dinâmica da sala de aula seja efetivamente um sujeito histórico.

A História Regional e Local quer romper com a abordagem oficial da História, cujo saber possibilite romper, com os limites hegemônicos, que, na maioria dos casos, reforçam as imagens e os discursos oficiais, contribuindo, dessa forma, para a preservação de determinados estereótipos sobre a formação econômica, social e política.

Isso prova que, na maioria dos estudos sobre o processo de colonização, há a predominância do discurso oficial dos “donos” do poder local, por meio de estudos que não apresentam e nem procuram problematizar os conflitos entre as Companhias Colonizadoras, Colonos, Posseiros e Grileiros. Na maioria dos casos, não apresentam essas questões e deparamo-nos com uma realidade pouco animadora ligada à pequena produção disponível sobre a temática, e, ainda, a historiografia do oeste ignora, na maioria das vezes, as memórias silenciadas, pois não estão presentes na História Oficial do município.

Segundo Nelson Dacio Tomazi (1997), a construção do discurso “pioneiro” está perfeitamente esboçado e delineado. Ao se apropriarem das imagens míticas do “pioneiro” como “fundador” e “desbravador”, tentam transformar o passado de pequenos atos em fatos históricos dotados de significados históricos e capazes de lhes conferirem uma identidade e um lugar na História. Desse modo, o primeiro grupo a conquistar ou a desbravar certa região geralmente está vinculado ao princípio da legitimidade. Assim, quais são os elementos que legitimam diversos personagens como “pioneiros” ou em “heróis” do processo da (re) ocupação da região em estudo? “O que é silenciado para que se mantenha este discurso?”

O historiador Ângelo Priori (1999) nos alerta para o risco de se trabalhar com a história local. *Primeiro*: O risco de trabalhar a história tradicional – positivista –: a primeira casa, o primeiro agricultor, a primeira escola, o primeiro prefeito, o primeiro padre e assim por diante, numa sucessão de eventos, heróis, tratados, leis etc. *Segundo*: A falta de materiais didáticos produzidos para esse fim, dando-se ênfase às “histórias” produzidas oficialmente, geralmente livros e cartilhas elaboradas por historiadores ou escritores ligados à prefeitura ou a algum órgão da sociedade local.

A História Regional, para Ana Luiza Setti Reckziegel (1999), por muito tempo foi tomada como sinônimo de “menor”, caracterizada pela mera narração e descrição dos fatos, sem nenhuma preocupação de ordem teórica e metodológica. A História Regional “não deve ser vista como fornecedora de subsídios que, somando, resultariam numa história regional ou numa história geral” (RECKZIEGEL, 1999, p. 20).

Segundo Reckziegel (1999), os estudos com o recorte regional são manifestações de um tempo que recusa as ditas “concepções hegemônicas”, que visam ao resgate das particularidades e especificidades locais como maneira de confirmar ou refutar as “grandes sínteses” até agora impostas como válidas para as realidades históricas.

Por se tratar de um período histórico bastante recente, é necessário compreender a memória coletiva, que, segundo Maurice Halbwachs (1990), a memória pode ser analisada como um fenômeno social, ou seja, construída coletivamente, passível de constantes transformações, o que contraria as hipóteses de que a memória apresenta-se puramente individual. Na visão do autor, “a memória é resultado do movimento do sujeito no ato da memorização, como também é ação dos diversos grupos sociais em suas histórias, o passado e o presente” (HALBWACHS, 1990, p. 32).

Para Jacques Le Goff (2003), a memória coletiva aborda as grandes questões das sociedades desenvolvidas e das sociedades em vias de desenvolvimento, das classes dominantes e das classes dominadas, que lutam pelo poder, e outros que lutam pela sobrevivência. “A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar de identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje” (LE GOFF, 2003, p. 469).

Nota-se que a memória coletiva está estreitamente ligada a uma classe social dominante, e principalmente essa classe dominante tem a vigilância e controle da memória coletiva, controlando arquivos públicos, jornais, meios de comunicações, entre outros. Desse modo, Le Goff (2003) mostra a importância da memória, na qual cresce a história, que, por sua vez, a alimenta, procura salvar o passado, para servir de base ao presente e ao futuro. A memória coletiva é, portanto, uma forma de libertação e não de servidão das classes dominadas.

5 CONTEÚDOS

Quanto à forma da organização dos conteúdos, esses baseiam-se nas reflexões a respeito da história do educando, partindo do núcleo de convívio familiar, ampliando-se para a compreensão de contextos sociais mais amplos como sala de aula, escola, bairro ou localidade, estendendo-se à realidade do município, aos contextos regional e nacional.

Dessa forma, o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental baseia-se no processo de mudança que se apresenta mediado pela realidade, mais próxima, aparente, em suas múltiplas determinações, presente no círculo central das representações em todos os anos letivos, intitulado

“vida”. Na sequência, temos o eixo trabalho, mecanismo pelo qual o ser humano vai entendendo-se por meio das relações que aí se estabelecem e definindo sua identidade social.

Quando se aprofundam os conteúdos por ano de ensino, têm-se dois outros eixos equivalentes em seu significado: relações sociais próximas e relações sociais e de poder. Nesses eixos, busca-se configurar os papéis sociais em suas múltiplas relações no interior das sociedades, ou seja, a ação dos sujeitos e o seu reconhecimento pelos membros do grupo a que pertence, como constituidoras do poder. Como último eixo, temos o processo histórico local, regional e nacional. Por esse eixo, buscamos elementos de compreensão dos motivos que constituíram as mudanças e permanências no interior da sociedade.

O trabalho, partindo de espaços menores, facilita o estabelecimento de continuidades e diferenças com as evidências de mudanças, conflitos e permanências. A história local pode ser instrumento idôneo para a construção de uma história plural, menos homogênea, que não silencie a multiplicidade de vozes dos diferentes sujeitos da história. Desse modo, para compreensão do todo, torna-se necessário, a todo tempo, estabelecer relações entre o local, o regional e o nacional, para que os conteúdos não sejam compreendidos de forma isolada, fragmentada. Logo, todos os conteúdos devem ser INTRODUZIDOS, TRABALHADOS E APROFUNDADOS/CONSOLIDADOS.

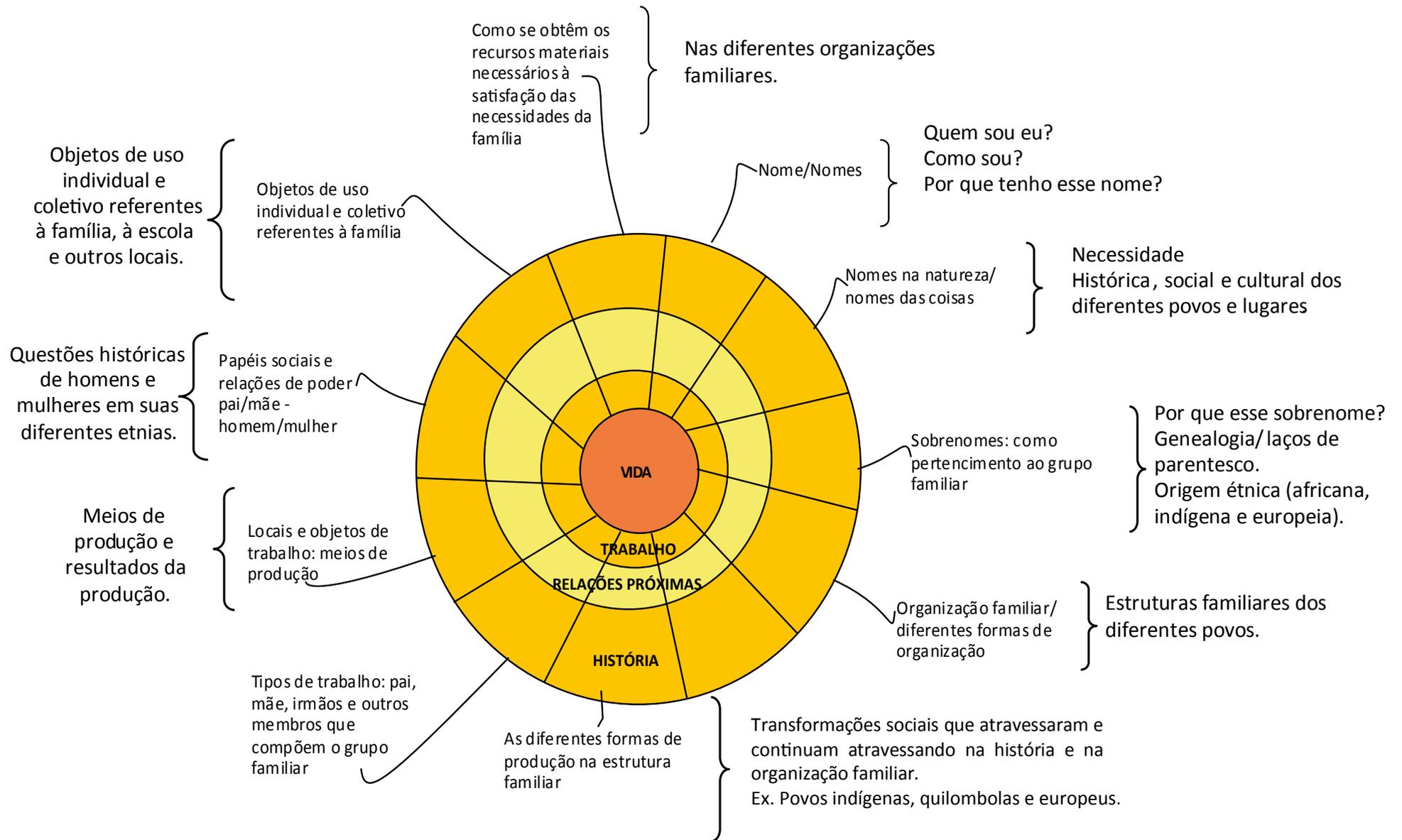
Ensinar a história na perspectiva de construir a historicidade é demonstrar o seu caráter temporal, datável e mutável, o valor dos estudos históricos e do ato de pensar historicamente, ou seja, de relacionar passado, presente e futuro com vistas à orientação da vida prática.

A disposição dos conteúdos em forma de círculo busca justamente reforçar a fundamentação teórica e os pressupostos no sentido de superar um ensino de história pautado na linearidade. Dessa forma, os quatro eixos apresentados são inseparáveis, pois precisamos estar vivos para fazer história, ou seja, a vida é o pressuposto fundamental e, por isso mesmo, aparece ao centro. Isso é possível por meio do trabalho, daí a forma de organização social, ou melhor, as relações sociais de produção, sendo que isso tudo “compõe” a história. Não há um conteúdo específico para se iniciar o trabalho com os educandos, o importante é estabelecer relações entre os conteúdos.

1º ANO - O EDUCANDO E O CONTEXTO FAMILIAR

OBJETIVO GERAL

Criar condições para que o educando se identifique historicamente em um contexto coletivo mais amplo, observando as suas semelhanças e diferenças.



1º ANO - O EDUCANDO E O CONTEXTO FAMILIAR

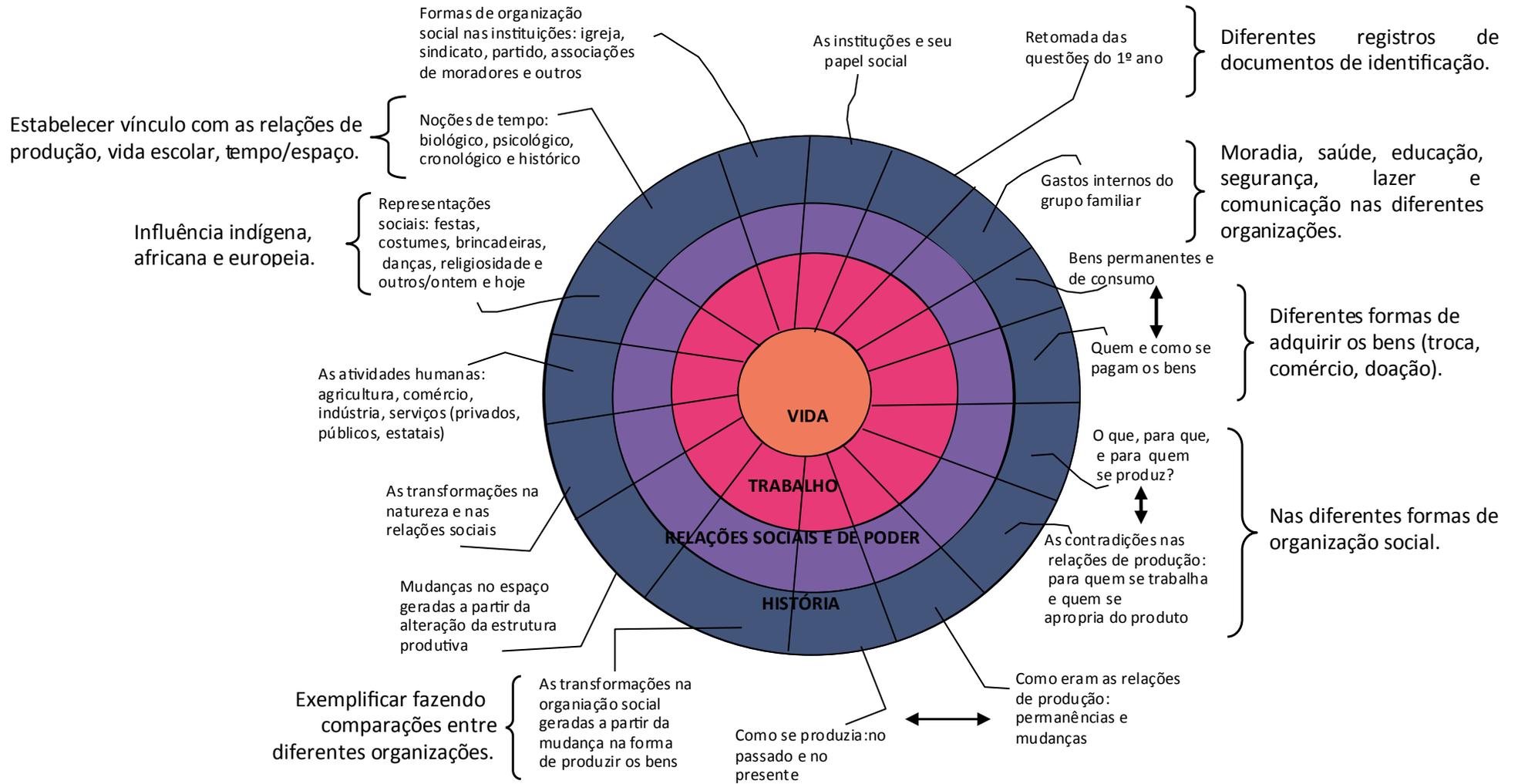
EIXO: Vida – Trabalho – Relações Próximas - História

- NOME/NOMES: Quem sou eu? Como sou? Por que tenho esse nome?
- NOMES NA NATUREZA/NOME DAS COISAS: Necessidade histórica, social e cultural de diferentes povos e lugares.
- SOBRENOMES (COMO PERTENCIMENTO AO GRUPO FAMILIAR: Por que esse sobrenome? Genealogia/laços de parentesco; Origem étnica (africana, indígena e europeia).
- ORGANIZAÇÃO FAMILIAR E AS SUAS DIFERENTES FORMAS: Estruturas familiares dos diferentes povos.
- AS DIFERENTES FORMAS DE PRODUÇÃO NA ESTRUTURA FAMILIAR: Transformações sociais que atravessaram e continuam atravessando na história e na organização. (Ex.: Povos indígenas, quilombolas e europeus).
- TIPOS DE TRABALHO: Pai, mãe, irmãos e outros membros que compõem o grupo familiar.
- MEIOS DE PRODUÇÃO E RESULTADOS DA PRODUÇÃO: Locais e objetos de trabalho/meios de produção.
- QUESTÕES HISTÓRICAS DE HOMENS E MULHERES EM SUAS DIFERENTES ETNIAS: Papéis sociais e relações de poder pai/mãe – homem/mulher.
- OBJETOS DE USO INDIVIDUAL E COLETIVO REFERENTES À FAMÍLIA, À ESCOLA E OUTROS LOCAIS: Objetos de uso individual e coletivo referentes à família.
- COMO SE OBTÊM OS RECURSOS MATERIAIS NECESSÁRIOS À SATISFAÇÃO DAS NECESSIDADES DA FAMÍLIA: Diferentes organizações familiares.

2º ANO - CONTEXTO DE INSERÇÃO SOCIAL

OBJETIVO GERAL

Compreender e identificar as transformações ocorridas na natureza, na organização do trabalho e na sociedade pela dinâmica das relações sociais (trabalho, família, uso da terra, interesses políticos/econômicos /sociais, entre outros) presentes no contexto, na qual o educando está inserido.



2º ANO - CONTEXTO DE INSERÇÃO SOCIAL

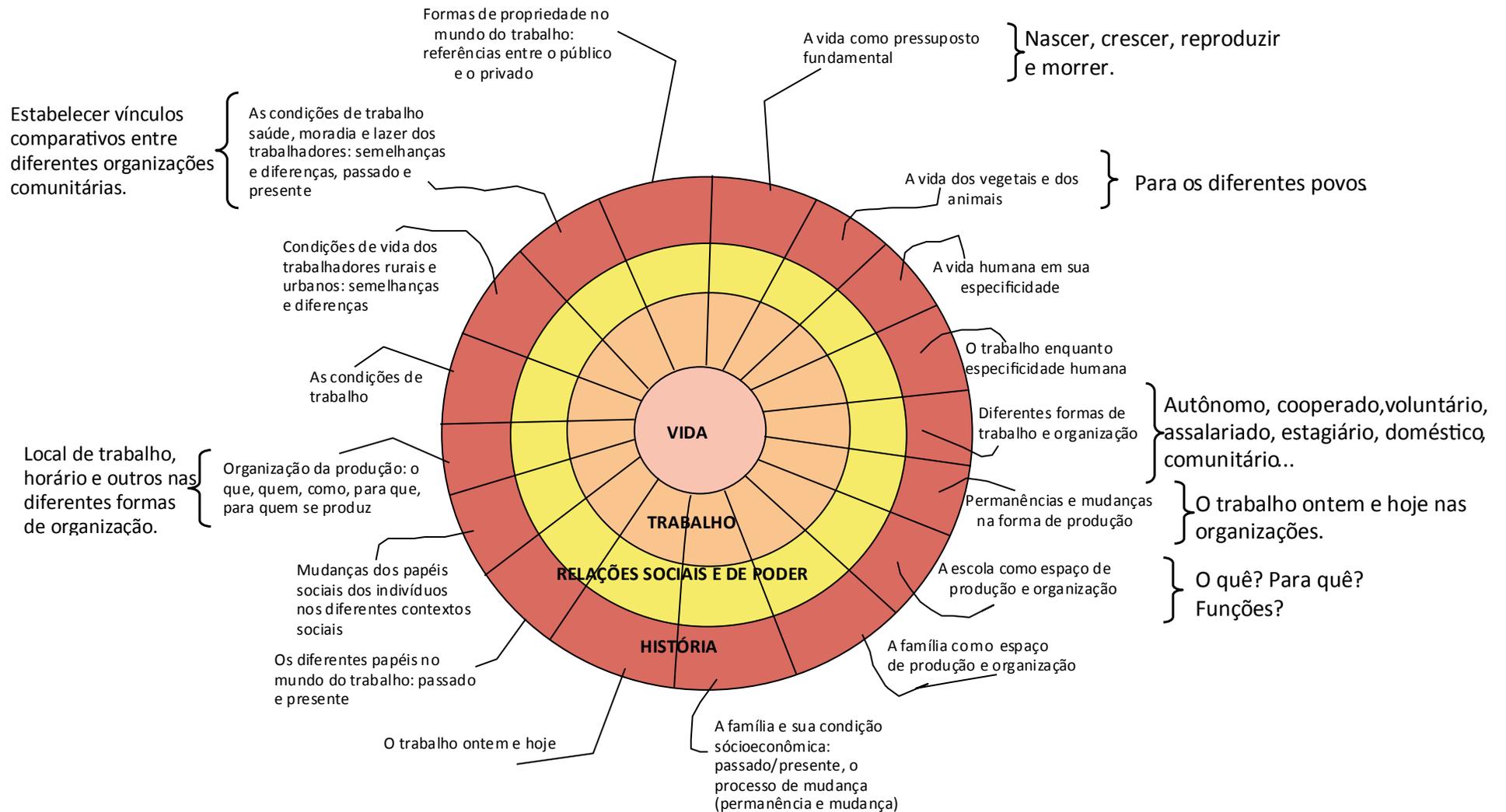
EIXO: Vida – Trabalho – Relações Sociais e de Poder - História

- RETOMADA DAS QUESTÕES DO 1º ANO: Diferentes registros de documentos de identificação.
- NOÇÕES DE TEMPO: BIOLÓGICO, PSICOLÓGICO, CRONOLÓGICO E HISTÓRICO: Estabelecer vínculo com as relações de produção, vida escolar, tempo/espaço.
- GASTOS INTERNOS DO GRUPO FAMILIAR: Moradia, saúde, educação, segurança, lazer e comunicação nas diferentes organizações.
- BENS PERMANENTES E DE CONSUMO; QUEM E COMO SE PAGAM OS BENS: Diferentes formas de adquirir os bens (troca, comércio, doação).
- O QUE, PARA QUE E PARA QUEM SE PRODUZ? AS CONTRADIÇÕES NAS RELAÇÕES DE PRODUÇÃO: PARA QUEM SE TRABALHA E QUEM SE APROPRIA DO PRODUTO: Nas diferentes formas de organização social.
- COMO ERAM AS RELAÇÕES DE PRODUÇÃO: PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS; COMO SE PRODUZIA: NO PASSADO E NO PRESENTE.
- AS TRANSFORMAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO SOCIAL, GERADAS A PARTIR DA MUDANÇA NA FORMA DE PRODUZIR OS BENS: Exemplificar fazendo comparações entre diferentes organizações.
- MUDANÇAS NO ESPAÇO GERADAS A PARTIR DA ALTERAÇÃO DA ESTRUTURA PRODUTIVA.
- AS TRANSFORMAÇÕES NA NATUREZA E NAS RELAÇÕES SOCIAIS.
- AS ATIVIDADES HUMANAS: AGRICULTURA, COMÉRCIO, INDÚSTRIA, SERVIÇOS (PRIVADOS, PÚBLICOS, ESTATAIS).
- REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: FESTAS, COSTUMES, BRINCADEIRAS, DANÇAS, RELIGIOSIDADE E OUTROS/ONTEM E HOJE: Influência indígena, africana e europeia.
- FORMAS DE ORGANIZAÇÃO SOCIAL NAS INSTITUIÇÕES: IGREJA, SINDICATO, PARTIDO, ASSOCIAÇÕES DE MORADORES E OUTROS.
- AS INSTITUIÇÕES E SEU PAPEL SOCIAL.

3º ANO - HISTÓRIA DO EDUCANDO NA RELAÇÃO COM O GRUPO DE CONVÍVIO

OBJETIVO GERAL

Perceber-se como sujeito histórico pelo processo de inserção nos diversos grupos sociais: família, igreja, escola, time esportivo e outros, compreendidos em seus aspectos de permanências e mudanças no contexto do movimento histórico.



3º ANO - HISTÓRIA DO EDUCANDO NA RELAÇÃO COM O GRUPO DE CONVÍVIO

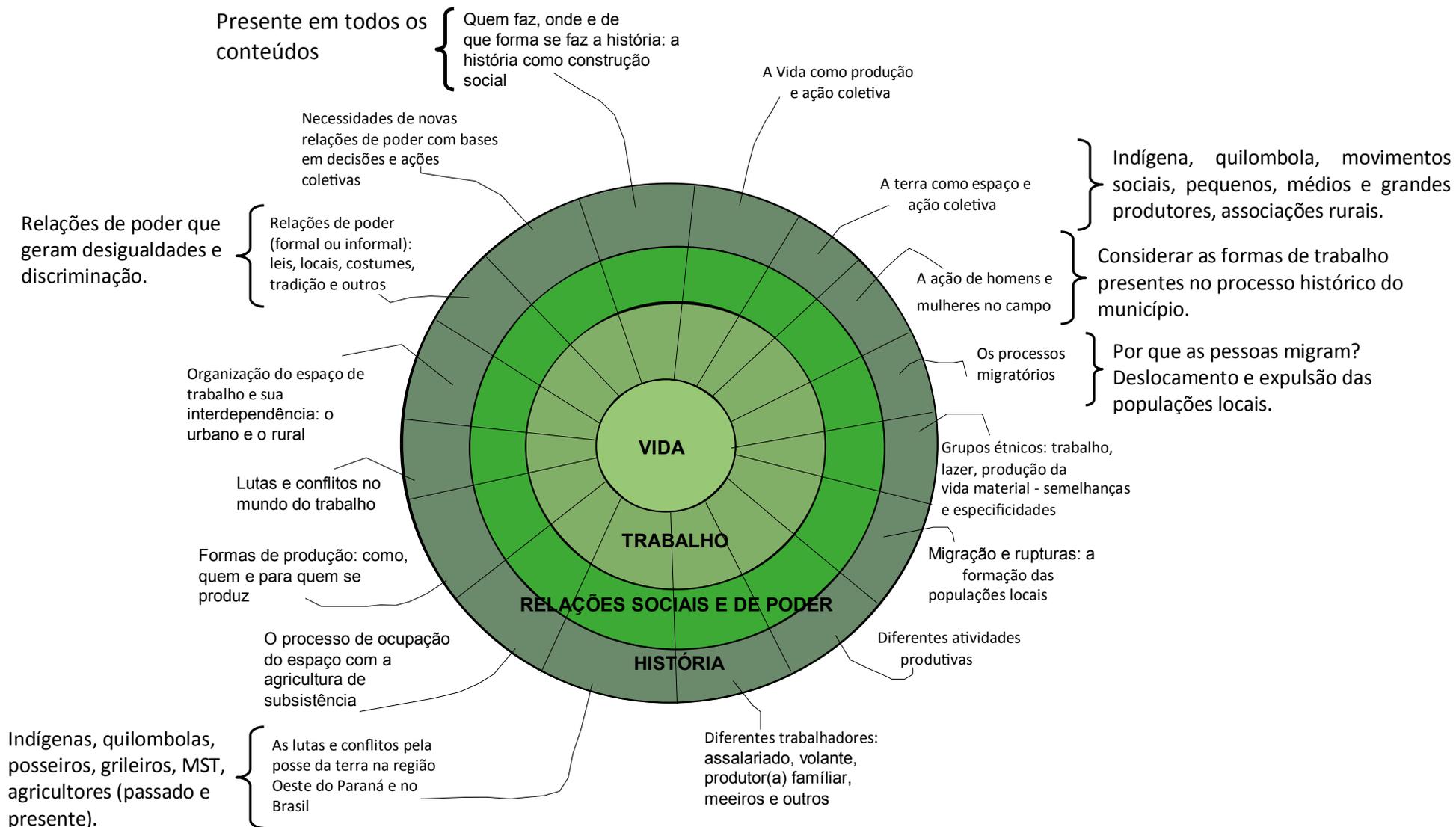
EIXO: Vida – Trabalho – Relações Sociais e de Poder - História

- A VIDA COMO PRESSUPOSTO FUNDAMENTAL: Nascer, crescer, reproduzir e morrer.
- A VIDA DOS ANIMAIS E VEGETAIS: Para os diferentes povos.
- A VIDA HUMANA EM SUA ESPECIFICIDADE.
- O TRABALHO COMO ESPECIFICIDADE HUMANA.
- DIFERENTES FORMAS DE TRABALHO E ORGANIZAÇÃO: Autônomo, cooperado, voluntário, assalariado, estagiário, doméstico, comunitário...
- PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS NA FORMA DE PRODUÇÃO: O trabalho ontem e hoje nas organizações.
- A ESCOLA COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO E ORGANIZAÇÃO: O quê? Para quê? Funções?
- A FAMÍLIA COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO E ORGANIZAÇÃO.
- A FAMÍLIA E SUA CONDIÇÃO SÓCIOECONÔMICA: PASSADO/PRESENTE, O PROCESSO DE MUDANÇA (PERMANÊNCIA E MUDANÇA).
- O TRABALHO ONTEM E HOJE.
- OS DIFERENTES PAPÉIS NO MUNDO DO TRABALHO: PASSADO E PRESENTE.
- MUDANÇAS DOS PAPÉIS SOCIAIS DOS INDIVÍDUOS NOS DIFERENTES CONTEXTOS SOCIAIS.
- ORGANIZAÇÃO DA PRODUÇÃO: O QUE, QUEM, COMO, PARA QUE, PARA QUEM SE PRODUZ: Local de trabalho, horário e outros nas diferentes formas de organização.
- AS CONDIÇÕES DE TRABALHO.
- CONDIÇÕES DE VIDA DOS TRABALHADORES RURAIS E URBANOS: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS.
- AS CONDIÇÕES DE TRABALHO, SAÚDE, MORADIA E LAZER DOS TRABALHADORES: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS, PASSADO E PRESENTE: Estabelecer vínculos comparativos entre diferentes organizações comunitárias.
- FORMAS DE PROPRIEDADE NO MUNDO DO TRABALHO: REFERÊNCIAS ENTRE PÚBLICO E PRIVADO.

4º ANO - AS RELAÇÕES SOCIAIS MAIS AMPLAS

OBJETIVO GERAL

Compreender as relações de poder na formação da sociedade que é marcada por conflitos e contradições que interferem no cotidiano dos sujeitos.



4º ANO – AS RELAÇÕES SOCIAIS MAIS AMPLAS

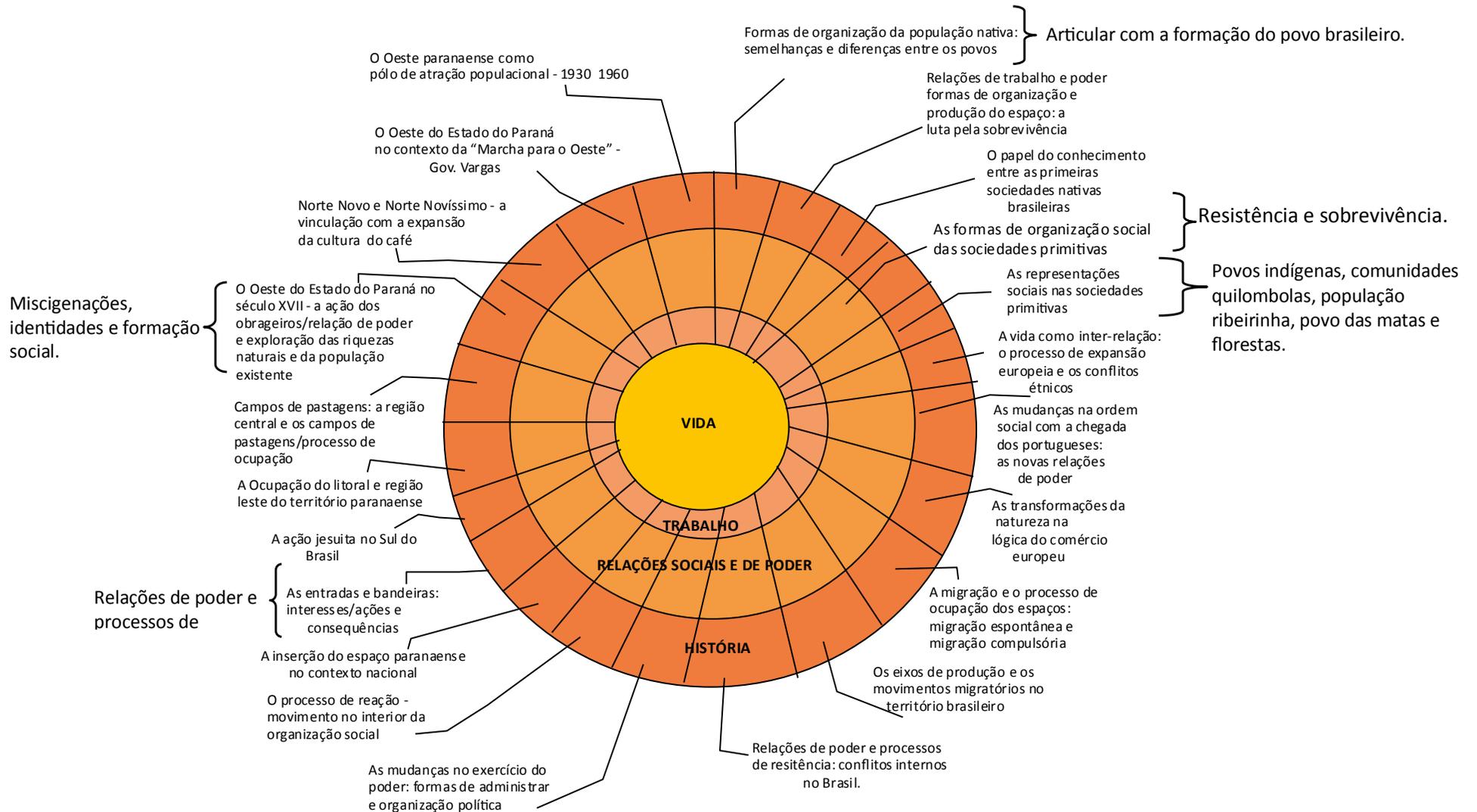
EIXO: Vida – Trabalho – Relações Sociais e de Poder - História

- A VIDA COMO PRODUÇÃO E AÇÃO COLETIVA.
- A TERRA COMO ESPAÇO E AÇÃO COLETIVA: Indígena, Quilombola, Movimentos Sociais, pequenos, médios e grandes produtores; associações rurais.
- A AÇÃO DE HOMENS E MULHERES NO CAMPO: Considerar as formas de trabalho presentes no processo histórico do município.
- OS PROCESSOS MIGRATÓRIOS: Por que as pessoas migram? Deslocamento e expulsão das populações locais.
- GRUPOS ÉTNICOS: Trabalho, lazer, produção da vida material – semelhanças e diferenças.
- MIGRAÇÃO E RUPTURAS: a formação das populações locais.
- DIFERENTES ATIVIDADES PRODUTIVAS.
- DIFERENTES TRABALHADORES: assalariado, volante, produtor(a) familiar, meeiros e outros.
- INDÍGENAS, QUILOMBOLAS, POSSEIROS, GRILEIROS, MST, AGRICULTORES (PASSADO E PRESENTE): As lutas e conflitos pela posse da terra na região Oeste do Paraná e no Brasil.
- O PROCESSO DE OCUPAÇÃO DO ESPAÇO COM A AGRICULTURA DE SUBSISTÊNCIA.
- FORMAS DE PRODUÇÃO: como, quem e para quem se produz.
- LUTAS E CONFLITOS: no mundo do trabalho.
- ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO DE TRABALHO E SUA INTERDEPENDÊNCIA: o urbano e rural.
- RELAÇÕES DE PODER (FORMAL E INFORMAL): leis, locais, costumes, tradição e outros (Relações de poder que geram desigualdades e discriminação).
- NECESSIDADES DE NOVAS RELAÇÕES DE PODER: com bases em decisões e ações coletivas.
- QUEM, ONDE E DE QUE FORMA SE FAZ A HISTÓRIA: a história como construção social. Presente em todos os conteúdos.

5º ANO - A INSERÇÃO DO POVO BRASILEIRO NO CONTEXTO MUNDIAL

OBJETIVO GERAL

Possibilitar ao educando a compreensão do processo de ocupação e colonização de seu município, de sua região, da consolidação do estado e formação do território brasileiro, com a finalidade de ampliar a compreensão de trabalho, relações de poder e transformação da sociedade.



5º ANO - A INSERÇÃO DO POVO BRASILEIRO NO CONTEXTO MUNDIAL

EIXO: Vida – Trabalho – Relações sociais e de poder - História

- FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NATIVA (SEMELHENÇAS E DIFERENÇAS ENTRE OS POVOS): Articular com a formação do povo brasileiro.
- RELAÇÕES DE TRABALHO E PODER: Formas de organização e produção do espaço – a luta pela sobrevivência.
- O PAPEL DO CONHECIMENTO ENTRE AS PRIMEIRAS SOCIEDADES NATIVAS.
- AS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO SOCIAL DAS SOCIEDADES PRIMITIVAS: Resistência e sobrevivência.
- AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NAS SOCIEDADES PRIMITIVAS: Povos indígenas, comunidades quilombolas, população ribeirinha, povo das matas e florestas.
- A VIDA COMO INTER-RELAÇÃO: o processo de expansão europeia e os conflitos étnicos.
- AS MUDANÇAS NA ORDEM SOCIAL COM A CHEGADA DOS PORTUGUESES: as novas relações de poder.
- AS TRANSFORMAÇÕES DA NATUREZA: na lógica do comércio europeu.
- A MIGRAÇÃO E O PROCESSO DE OCUPAÇÃO DOS ESPAÇOS: migração espontânea e migração compulsória.
- OS EIXOS DE PRODUÇÃO E OS MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS: no território brasileiro.
- RELAÇÕES DE PODER E PROCESSOS DE RESISTÊNCIA: Conflitos internos no Brasil.
- AS MUDANÇAS NO EXERCÍCIO DO PODER: formas de administrar e organização política.
- O PROCESSO DE REAÇÃO: movimento no interior da organização social.
- A INSERÇÃO DO ESPAÇO PARANAENSE NO CONTEXTO NACIONAL.
- RELAÇÕES DE PODER E PROCESSOS DE RESISTÊNCIA: as entradas e bandeiras (interesses/ações e consequências).
- AÇÃO JESUÍTA NO SUL DO BRASIL.
- A OCUPAÇÃO DO LITORAL E REGIÃO LESTE DO TERRITÓRIO PARANAENSE.
- CAMPOS DE PASTAGENS: a região central e os campos de pastagens/processo de ocupação.
- MISCIGENAÇÕES, IDENTIDADES E FORMAÇÃO SOCIAL: o Oeste do Estado do Paraná no século XVII – a ação dos obrageiros/relação de poder e exploração das riquezas naturais e da população existente.
- NORTE NOVO E NORTE NOVÍSSIMO: a vinculação com a expansão da cultura do café.
- O OESTE DO ESTADO DO PARANÁ: no contexto da “Marcha para Oeste” – Governo Vargas.
- O OESTE PARANAENSE ENQUANTO PÓLO DE ATRAÇÃO POPULACIONAL (1930-1960).

6 AVALIAÇÃO

AVALIAÇÃO EM HISTÓRIA

Avaliar em História caracteriza-se pela busca de métodos, de estratégias, de ações significativas para o processo de compreensão do mundo do trabalho e de suas implicações nas formas de organização e do exercício do poder. Nesse sentido, é necessário avaliar: a capacidade de entendimento dos educandos a respeito das questões discutidas, sua capacidade de pesquisa e da busca de elementos argumentativos utilizados no discurso, a capacidade de organização e de trabalho em grupo, o respeito e a compreensão dos fatores que imprimem aos seres humanos as condições adversas à vida, a possibilidade de proposição e de articulação de ações que promovam as transformações sociais com e nos vários grupos a que pertençam. Mas é necessário avaliar, também, o trabalho do educador, sua metodologia, o domínio dos conteúdos e as estratégias utilizadas na relação ensino e aprendizagem.

Também é preciso avaliar o contexto e as condições em que a educação ocorre, pois todos os fatores interferem no processo educativo. Nessa perspectiva, o processo avaliativo pressupõe a reflexão sobre o que avaliar, quem avaliar, quando avaliar, como avaliar, por que avaliar e para que avaliar, remetendo para superação da concepção de que a avaliação deve se limitar ao educando, à medida dos conhecimentos adquiridos e, conseqüentemente, à premiação ou castigo em função dos resultados obtidos.

Com base nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica: História do Estado do Paraná (2008) considera-se os conteúdos de História efetivamente trabalhados em aula, essenciais para o desenvolvimento da consciência histórica. Nessa perspectiva, educador e educandos precisam entender que os pressupostos da avaliação, tais como finalidades, objetivos, critérios e instrumentos, podem permitir rever o que precisa ser melhorado ou o que já foi apreendido.

A avaliação na disciplina de História poderá seguir os seguintes critérios:

| ELEMENTOS HISTÓRICOS | INDICADORES DE COMPREENSÃO PELOS ALUNOS |
|---|--|
| CRONOLOGIA | Têm experiências no estabelecimento de limites históricos, como antes de Cristo e depois de Cristo, geração, década e século? São capazes de estabelecer sequência de datas e períodos, determinar sequência de objetos e imagens e relacionar acontecimentos com uma cronologia? |
| TESTEMUNHOS | São capazes de compreender tipos de testemunho que o historiador utiliza. Distinguem fontes primárias de secundárias? São conscientes da necessidade de serem críticos na análise de documentos? Têm consciência de como os historiadores empregam os testemunhos para chegarem a uma explicação do passado? |
| CONTEÚDOS ESTRUTURANTES | Analizam as diferentes conjunturas históricas a partir das relações de trabalho, das relações sociais e de poder e relações culturais? Estabelece relações entre elementos diferentes? |
| LINGUAGEM E CONCEITOS HISTÓRICOS | Compreendem o significado de determinadas palavras num contexto histórico. Apropriam-se de conteúdos e conceitos históricos? Empregam conceitos históricos para analisarem diferentes relações sociais e contextos? |

| | |
|---------------------------------|--|
| MÉTODO HISTÓRICO | Compreendem que o conhecimento histórico é produzido com base no método da investigação/problematização de distintas fontes documentais e textos historiográficos a partir dos quais o pesquisador produz a narrativa histórica? Compreendem que a produção do conhecimento histórico pode legitimar refutar ou complementar a produção historiográfica já existente? |
| SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS | Estabelecem "comparações" entre passado e presente, com referência a uma diversidade de períodos, culturas e contextos sócio – históricos? |
| CONTINUIDADE E MUDANÇA | Entendem que a História é tanto um estudo da continuidade como da mudança e da simultaneidade? Compreendem que um acontecimento histórico pode responder a uma multiplicidade de causas de médio e longo prazo? |
| IDENTIFICAÇÃO | São capazes de identificar e compreender as semelhanças e as diferenças em relação aos sujeitos que viveram ou vivem em outros contextos, no que se refere às opiniões, às atitudes, a cultura e às formas de trabalho? Compreendem a diferença étnico - racial, religiosa, cultural e econômica, a partir do conhecimento dos processos históricos, respeitando a diversidade cultural? Entendem a História como experiência social de sujeitos que são construídos e constroem o processo histórico? |

Fonte: Adaptado de SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p. 149-150 apud PLUCKAROSE, 1996 In. Diretrizes Curriculares da Educação Básica: História, 2008, p. 80 (Adaptado AMOP, 2014).

Para as duas primeiras questões, alguns elementos históricos e indicadores de compreensão pelos educandos são sugeridos para auxiliar o educador.

A sugestão desse critério de avaliação em História visa mostrar ao educador as possibilidades de substituir as práticas avaliativas baseadas na memorização de conteúdo. Além das sugestões presentes na tabela, o educador poderá propor outras atividades associativas que possibilitem:

- Apreensão das ideias históricas dos estudantes em relação ao tema abordado;
- Desenvolver a capacidade de síntese e redação de uma narrativa histórica;
- Ao educando expressar o desenvolvimento de ideias e conceitos históricos.

Ao trabalhar em sala de aula com os documentos históricos, devemos ter diferentes análises sobre tais fontes. Pode-se utilizar textos e imagens como sugestões de avaliação.

TEXTOS:

- Identificação: identificar o tema, o tipo de texto, a data de publicação, a época de produção, o autor e o contexto em que foi produzido;
- Leitura: sublinhar as palavras e expressões-chave, resgatar e reagrupar as ideias principais e os temas secundários, e buscar o ponto de vista do autor;
- Explicação: compreender o sentido das palavras e expressões e esclarecer as alusões contidas no texto;
- Interpretação: analisar a perspectiva do texto, comparar a outros fatos e pontos de vista e verificar em que medida o texto permite o conhecimento do passado.⁴⁰

⁴⁰ PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Diretrizes curriculares da Educação Básica: História, 2008.

IMAGENS:

- Identificação: identificar o tema, a natureza da imagem, a data, o autor, a função da imagem e o contexto de produção/representação;
- Leitura: observar a construção da imagem - o enquadramento, o ponto de vista, os planos. Distinguir os personagens, os lugares e outros elementos contidos na imagem;
- Explicação: explicitar a atuação do autor de acordo com o suporte e contexto de produção da imagem;
- Interpretação: compreender a perspectiva da imagem, o valor do testemunho sobre a época e os símbolos apresentados.⁴¹

Em todo esse quadro apresentado, a avaliação deve ser constante e atingir todos os elementos envolvidos: o conteúdo, a metodologia, as estratégias, os objetivos, o instrumento de avaliação, as condições em que os sujeitos se encontram, os limites e as possibilidades da escola, dos educandos, dos educadores, do conhecimento, com vistas a analisar e verificar até que ponto a educação, por meio de sua ação e reflexão, contribui para a emancipação humana. Diante disso, mais do que estabelecer valores a respeito de ações desenvolvidas, avaliar é comprometer-se com a construção e a execução de projetos de mudança na compreensão da realidade, possibilitando uma intervenção propositiva, buscando o empoderamento dos trabalhadores nos vários campos da organização social.

No pensar histórico, o movimento, a mudança, as contradições, as incertezas, as indagações são elementos primordiais do processo de constituição do conhecimento, sendo, portanto, elementos a serem observados no processo de avaliação.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, P. B. **Ensino de história e memória social: A construção da história-ensinada em uma sala de aula dialógica**. Niterói: Universidade Federal Fluminense. 2003. [Dissertação de Mestrado].
- HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. São Paulo, Vértice, 1990.
- LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.
- KARL M. **Prefácio à “Contribuição à Crítica da Economia Política”**. São Paulo: Obras Escolhidas, Coleção Alfa–Omega, 1978.
- PRIORI, A. Desvendando as redes da memória local: ensino de história e vida cotidiana. In SCHMIDT, M. A. e CANELLI, M.R.(org). III encontro: perspectivas do ensino de história-Curitiba: Aos quatrom Ventos, 1999.
- RECKZIEGEL, A. L. S. História Regional: dimensões teórico-conceituais. **Revista História: debates e tendências**. Passo Fundo. V.1, n.1, 1999, p. 15-22.
- PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes curriculares da Educação Básica: História**. Curitiba: Paraná, 2008.
- TOMAZI, N. D. **“Norte do Paraná”: História e Fantasmagorias**. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1997.

Grupo de reflexão, de análise e de proposições para a 3ª versão do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná

Amilton Benedito Peletti(Coord.)Caroline Recalcatti Silveira – Toledo; Dionete Savegnago Cremonese – Palotina; Leandro de Araújo Crestani – Toledo; Rogério Farias – Corbélia;
Educadores representantes dos municípios: Marisina Venancio da Silva Bonatto – Braganey; Vânia Eliziane Furlan - Foz do Iguaçu; Sandra Regina Mioranza Ferreira – Guaraniaçu; Ivonete Schöne - Marechal Cândido Rondon; Ione dos Santos - Medianeira; Kerlin Tatiana Schulz Niesvald - Nova Santa Rosa; Cristina Di Berti DalPosso - Ouro Verde do Oeste; Andréa Paula Bernardy Menezes – Ramilândia; Sandra Mara Piran - Santa Lúcia; Talia Peiter - Santa Helena; Marcia Albonico Felisberto - São Miguel do Iguaçu; Terezinha Zanetti Bragato - Vera Cruz do Oeste.

⁴¹ Idem, 2008.

GEOGRAFIA

1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

A Geografia, como as demais ciências, passou por grandes mudanças, especialmente no pós-Segunda Guerra Mundial, quando foi questionada a finalidade da produção geográfica, uma vez que não satisfazia mais às necessidades da época. O intenso debate que a ciência viveu, desde então, chegou ao nível do ensino, a partir da década de 1980, por meio de propostas curriculares renovadas e, entre elas, a do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná. O desafio de organizar uma proposta curricular para melhorar o seu ensino não é tarefa fácil. Por isso, dentro de uma perspectiva sócio-histórica e dialética, consideramos importante partir de como surgiu a Geografia, a quem serviu e por que permanece nas escolas e toma vulto nesse início do século XXI.

Nos seus primórdios, uma primeira vertente da Geografia foi sistematizada na Grécia, ligada às preocupações com as lutas democráticas e com aqueles que viam as soluções dos problemas do homem como ato político, coletivo e totalizante. É uma Geografia diluída em escritos filosóficos. Mas houve uma segunda vertente, que foi a que dominou. Dessa, há registros abundantes na forma de relato de povos, terras e mapas feitos para servir ao comércio e ao Estado. Os relatos a respeito de novas terras, os mapas indicando posições e direções constituíam um conhecimento considerado segredo de estado e poucos eram os que tinham acesso a ele. Segundo Moreira (1987, p. 19),

Dos romanos à “idade da ciência” (séculos XVIII-XIX), a geografia terá sua imagem cunhada como um inventário sistemático de terras e povos. Um tratado descritivo e cartográfico com caráter “auxiliar da administração de Estado” e pedagógico. Mas produzida e reproduzida sempre como um saber descomprometido. Sua jurisdição está longínqua das grandes lutas dos povos e das classes oprimidas. A luta de classes não existe. A geografia fala de um homem geral, heterogêneo no plano da natureza. Da história da Geografia não fará parte a crítica política de seu uso político pelo Estado.

Com a expansão marítima, a acumulação primitiva do capital e o imperialismo econômico europeu, esse conhecimento representou também o poder político que consolidou o poder econômico e esse foi e é exclusividade dos grupos hegemônicos. É a Geografia dos Estados Maiores. Dá-lo a conhecer é abrir possibilidades de perder o poder.

No século XVIII, com Humboldt e Ritter, passamos a ter a Geografia científica e acadêmica, produzida nos centros universitários e ensinada nas escolas. Foi uma Geografia que pretendia estudar as interações dos fatos físicos e humanos. Foi um propósito frustrado porque a divisão entre geografia física e humana não conseguiu ser superada. O objeto e os métodos do fazer geográfico foram modificados ao longo do tempo, mas se acentuou seu caráter ideológico na formação do senso patriótico, o que veio justificar o imperialismo e as guerras. Esse caráter marcadamente nacionalista da Geografia – escola alemã, escola francesa, escola anglo-saxônica – foi apresentado por seus historiadores como uma suposta luta entre concepções diferentes da forma como se dá a relação homem-meio. Escondiam, na verdade, as lutas interimperialistas pelo domínio do espaço e de áreas de influência econômica, exatamente no momento histórico em que a descoberta de novos territórios e o conhecimento de novos espaços de poder era estrategicamente importante.

Na qualidade de saber escolar, a Geografia que se instituiu no Brasil, no século XIX, esteve marcada por essa ideologia patriótica e nacionalista, apresentada como ciência neutra, erudita, descritiva, conhecida como geografia tradicional. Seu ensino privilegiava a descrição e a memorização dos elementos físicos, com destaque para as imensas riquezas naturais, para os dados populacionais e econômicos, analisados em forma de números. O Brasil passava a significar mais “território” e menos nação, povo ou sociedade. Entretanto, o conhecimento do espaço físico em si não leva à compreensão da

realidade e o conhecimento do uso social do espaço continua sendo exclusividade de quem domina o poder, tanto no nível político como no econômico. A ideologia educacional que sustentou o ensino da geografia, assim como as demais disciplinas, configurou as influências recíprocas entre o poder econômico e o poder político. A penetração do ideário liberal, e depois, do ideário desenvolvimentista influenciou, sobremaneira, ora valorizando, ora desvalorizando essa disciplina nas escolas.

A Geografia passou, no pós-guerra, por significativas mudanças, pois o mundo tornou-se mais e mais complexo e os métodos e as teorias que fundamentavam a ciência geográfica não davam mais conta de explicar a realidade. Podemos dizer, resumidamente, que foram produzidas, nessa época, e continuam atuando no campo da Geografia, três grandes escolas: a Geografia Quantitativa, a Geografia Humanística e a Geografia Crítica.

As décadas 1960/70 marcaram novas transformações nos modos de fazer, pensar e ensinar a Geografia. De um lado, com o **enfoque centrado nos processos espaciais**, surge a *New Geography*, ou Geografia Quantitativa. É a Geografia matematizada, que exacerba a técnica na análise do espaço e se coloca a serviço da expansão do capital. Assim, ela reforça a hegemonia imperialista, que se recria e se reproduz tecnologicamente mais instrumentalizada. O capital internacionalizado e a globalização da economia exigem conhecimentos geográficos cada vez mais pormenorizados, não apenas dos elementos físicos da superfície terrestre, mas do planeta como um todo. Afinal, não existe mais um pedaço da superfície do planeta que não tenha sido vasculhado e conhecido, mesmo que por instrumentos tecnológicos de longo e preciso alcance que dispensam a visita *in loco*.

Ainda nessa década, os geógrafos culturais e históricos perfilaram os seus esforços, valorizando a subjetividade das ações humanas, assentando as bases da Geografia Humanista, na qual a percepção da realidade é dada pelo próprio sujeito. Esta se apoiou numa rede de tendências filosóficas que incluiu a fenomenologia⁴², o existencialismo⁴³, e o idealismo⁴⁴. Porém, sob a influência das teorias marxistas, teóricos da área *adotaram* uma tendência crítica na Geografia e no seu ensino, com a mudança de foco de **análise para os processos sociais** presentes na produção dos espaços. É a Geografia Crítica, baseada no materialismo dialético, cujo centro das preocupações são as relações que se estabelecem entre a sociedade, o trabalho e a natureza na produção do espaço geográfico, abrindo perspectivas para pensar a espacialidade das relações sociais. Com essa perspectiva, a geografia ganha o conteúdo político necessário à emancipação humana. Nesse sentido, segundo Carlos (2002, p. 165).

[...] o espaço é entendido como produto de um processo de relações reais que a sociedade estabelece com a natureza (primeira ou segunda). A sociedade não é passiva diante da natureza; existe um processo dialético entre ambas que reproduz, constantemente, espaço e sociedade, diferenciados em função de momentos históricos específicos e diferenciados.

Esse percurso evolutivo teve um salto qualitativo nos últimos 50 anos. Dois grandes grupos de paradigmas foram fundamentais na orientação metodológica da produção do conhecimento geográfico. Segundo Sposito (2001), foram **o neopositivismo e o materialismo histórico**.

O neopositivismo se caracteriza pela neutralidade axiológica⁴⁵ do método científico, com a pretendida imparcialidade do pesquisador. Essa

⁴² **Fenomenologia:** As concepções filosóficas da fenomenologia surgem como forma de reação ao objetivismo positivista, o excesso de racionalismo, a materialização, a teorização, a instrumentalização, a ideologia e o dogmatismo apresentado pela racionalidade científica. Dessa corrente surge a Geografia da percepção. Na fenomenologia ocorre a discussão das representações, do imaginário, das fantasias, dos mapas mentais do mundo, para representação do espaço. Segundo Lencioni (2003), a Geografia inspirada na fenomenologia enfoca de forma subjetiva a realidade na qual a intuição constitui um elemento importante no processo de conhecimento.

⁴³ **Existencialismo:** é uma corrente filosófica surgida entre os séculos XIX e XX, a qual tem por base a afirmação dos ideais de liberdade, responsabilidade e subjetividade do ser humano. Esse, segundo o pensamento filosófico, tem livre arbítrio e deve utilizar a razão para fazer as melhores escolhas. Esta corrente procura analisar o homem como indivíduo, e é ele quem faz sua própria existência. (<http://www.educandononline.com.br/filosofia/existencialismo.html>).

⁴⁴ **Idealismo:** Qualquer teoria filosófica em que o mundo material, objetivo, exterior só pode ser compreendido plenamente a partir de sua verdade espiritual, mental ou subjetiva. Seus opostos seriam representados pelo realismo ('na filosofia moderna') e materialismo;(Wikipedia)

⁴⁵ **Axiológico** é tudo aquilo que se refere a um **conceito de valor** ou que constitui uma axiologia, isto é, os valores predominantes em uma determinada sociedade.

concepção de realidade (de homem, objeto, ciência) parte de uma visão estática, funcional e pré-definida. A concepção de ciência, nessa perspectiva, é baseada na percepção empírica e o meio de apresentação é a linguagem matemática, valendo-se de dados quantitativos obtidos por meio de coletas de investigação, cujos resultados são transferidos para estatísticas e outros dados matemáticos. A concepção de Natureza é algo separado do Homem. O neopositivismo explica o espaço geográfico como algo natural, neutro e estático. A lógica do pensamento positivista naturaliza os processos sociais de produção dos espaços e escamoteia ou oculta as intenções reais dessa produção.

O materialismo histórico, em termos teóricos e práticos, procura desvendar conflitos de interesses, elegendo o movimento histórico como categoria de análise, questionando a visão estática da realidade com a preocupação de transformá-la. Percebe essa realidade numa dimensão histórica e propõe mudanças, baseando-se numa postura crítica. No nível do conhecimento, trabalha com a inter-relação dos fenômenos, com a inter-relação da totalidade com as partes e vice-versa e com a inter-relação dos elementos da estrutura econômica, relacionados ao social, político e intelectual. Procura explicar, pelo método, as contradições internas dos fenômenos sociais e das relações de produção sobre a produção do espaço. O processo cognitivo está centrado na **relação dialética entre o sujeito e o objeto**. A natureza e o homem são concebidos como parte de um mesmo movimento.

Os fundamentos paradigmáticos do neopositivismo ainda persistem, tanto na produção do conhecimento geográfico como no do seu ensino na escola. Poderíamos dizer que os espaços geográficos são “espaços neopositivistas” porque são pensados e produzidos segundo esse paradigma. O estudo desses espaços nas salas de aula caracteriza-se pela memorização de fatos, descrição de lugares e citação de fenômenos. Não fica assegurada ao educando a possibilidade de compreender o mundo atual, suas contradições e as desigualdades sociais que se refletem nos espaços produzidos. Por isso, educador e educando devem desenvolver a capacidade de pensar, analisar e interpretar historicamente os processos de produção espacial e de incluir, nesse pensamento, homem e natureza como parte de um só movimento. Isso mediado pelo trabalho coletivo, pensando dialética e historicamente seus espaços de uso e de sua inclusão ou não nesses espaços, investigando e processando as informações que são veiculadas pela mídia, comparando-as com os espaços que a realidade imediata apresenta.

Assim, se antes a Geografia inexistia enquanto serviço à humanidade como um todo, hoje ela está a serviço da emancipação do homem, se trabalhada numa perspectiva de ciência da sociedade. Nesse sentido, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, a Geografia é um espaço privilegiado para discutir questões postas na sociedade, na qual a relação/interação sociedade e natureza forma um todo integrado, em constante transformação, de cujo processo a criança também faz parte.

2 CONCEPÇÃO

Em seu percurso histórico sobre o Planeta, o homem, levado pela necessidade e pelo desenvolvimento das forças produtivas (materialidade posta), é obrigado a mudar as formas pelas quais produz a vida material. Os paradigmas anteriormente citados – neopositivismo e materialismo histórico – sinalizam algumas diferenças na produção do conhecimento geográfico a partir de uma nova compreensão de realidade na qual o homem está imerso. Se o primeiro paradigma aponta a realidade como algo estático e nela o homem é compreendido separado da natureza, o segundo orienta para o movimento em espiral, para a possibilidade de mudança, para o homem enquanto elemento integrante da natureza, com a qual tem uma relação de pertencimento e pela qual, mediante suas ações, é responsável.

Se entendermos que *“O homem é produto do meio, que em sendo produzido, passa a produzir o meio que o produz e em que se produz”* (Pressupostos Filosóficos deste documento), é preciso saber que meio produz, como produz esse meio e para quem o produz. A citação acima se aplica à Geografia quando esta é entendida como uma ciência da sociedade, e é analisada e interpretada, teoricamente, à luz dos fundamentos filosóficos do ma-

terialismo histórico. Nesse sentido, implica conceber o espaço como produção humana, e entender essa produção como processo ou processos. Assim, o objeto da Geografia não pode ser definido como espaço - o espaço da superfície terrestre, por exemplo -, mas a produção dos diferentes espaços sobre a superfície terrestre e o uso dessa produção pela sociedade. Trata-se, então, de compreender este espaço produzido e em produção como uma categoria social real, um espaço marcado e demarcado por práticas sociais precisas, o que significa que a categoria trabalho humano é categoria principal/central.

Os homens, ao criarem e recriarem as suas condições de vida, vão deixando nos espaços que produziram as marcas de suas concepções de vida, de homem e de mundo. Quando produzem seus espaços e, segundo Santos (várias obras: 1994, 1996, 1997) “*produzir é produzir espaço*”, o fazem condicionados pelo modo de produção de seu tempo. A natureza transformada fica socialmente qualificada e essa qualificação identifica o homem que a produziu. Esse posicionamento implica compreender os processos de produção do espaço com o concurso da perspectiva histórica, em que se levam em consideração o movimento do conhecimento e as inúmeras contradições que o perpassam. O homem, como produto do meio, vai, ao longo do tempo, conhecendo e produzindo conhecimentos sobre os espaços que produz e aos quais agrega valor. Assim, o meio natural é o meio do qual o homem vem dispondo para produzir o espaço geográfico, expressando, dessa forma, a instalação humana sobre a Terra. Esse espaço deve ser compreendido na sua dimensão humana, ou seja, como construção humana na qual sociedade e natureza estão imbricadas pelo trabalho social. É um espaço carregado de história, percebido e sentido historicamente, praticado no cotidiano, localizável, diferenciado e, por ser uma produção humana, é mutável.

Entretanto, não podemos perder de vista que o espaço físico - a superfície terrestre - é preexistente ao trabalho humano. Nesse sentido, **o espaço é condição e meio de produção**. Não podemos esquecer, também, que a natureza possui uma dinâmica interna própria, cujas leis independem da vontade do homem. Portanto, se é o uso social que confere conteúdo às formas espaciais via trabalho humano, o espaço, em si, é o “depositário universal da História”. A superfície terrestre é a **realidade natural, condição e meio** pelo qual os homens vêm produzindo seus espaços sociais e satisfazendo suas necessidades de vida. Por isso, também é produto. Em nenhum momento da História os conhecimentos geográficos, revestidos de seu conteúdo social e político, foram tão importantes como agora. Por isso mesmo, é um momento excepcional para repensar e refletir sobre a produção do conhecimento geográfico e de seu ensino, bem como sobre a concepção de homem nele contida, para entender concretamente a realidade de uma cidadania planetária. Nesse sentido, metodologicamente, os educadores devem promover a alfabetização geográfica, que consiste em criar condições para que a criança leia e interprete o espaço geográfico, para que possa compreender os espaços que estão sendo produzidos, a que servem e a quem são destinados.

Em relação ao objeto da Geografia, Santos (2001) considera o espaço primeiramente como um “conjunto de fixos e fluxos”, os elementos fixos são naturais (relevo, hidrografia, solos etc...) e construídos, (estradas, pontes, construções, barragens etc.) e os fluxos são os movimentos que são condicionados pelas ações humanas (informações, ideias, valores etc.). Há uma interação entre os fixos e os fluxos construindo e reconstruindo o espaço; os fixos que produzem fluxos e estes que levam a reprodução de fixos e vice-versa. Portanto, os **objetos e ações** são partes indissociáveis que formam o espaço, onde ambos interagem entre si levando a uma multiplicidade de relações e processos. De acordo com Santos (2001, p. 63), “e um lado os sistemas de objetos condicionam a forma como se dão as ações e, de outro lado leva a criação de objetos novos ou se realiza sobre os objetos pré-existentes. É assim que o espaço encontra a sua dinâmica e se transforma”

Dessa forma, o espaço pode ser explicado por algumas categorias analíticas internas como: a paisagem, configuração territorial, divisão territorial do trabalho, e outros, ou por recortes espaciais como: região, lugar, redes e escala. Ainda por categorias externas ao espaço, algumas já destacadas nesta proposta - como os processos básicos: a técnica, a ação, os objetos, a totalidade e totalização, a temporalidade, os símbolos e a ideologia.

Ao ler e interpretar a paisagem, o lugar, o território contribui-se para o desvendamento da realidade pelo educando, assegurando um caráter mais geográfico, pois esses conceitos são estruturantes do ensino da Geografia como o são também os de natureza, trabalho e sociedade. Pereira (2003, p.10) defende a paisagem como ponto de partida, pois ela traduz, em seu aspecto visível, o tipo de relação existente entre sociedade e natureza. Segundo ele, “a paisagem é a forma e a Geografia tem como método de análise partir justamente da paisagem, ou seja, da forma dos fenômenos porque os lugares são manifestações paisagísticas dos fenômenos sociais”. A paisagem é passível de ser apalpada, medida, representada e investigada em seus elementos. Seu

aspecto visível é apenas ponto de partida e a compreensão histórica de seus processos de produção, é o ponto de chegada.

Reconhecer-se como sujeito histórico e agente de transformações implica criar uma **situação de pertencimento**, isto é, criar atividades e ações que façam com que o educando se sinta parte de um determinado espaço (que pode ser o espaço da sala de aula). É importante, então, fazer com que ele veja na sala de aula o **seu** espaço, o seu lugar, espaço em que organiza móveis, carteiras, flores, mesas e até mesmo a organização de espaços ocupados pelos colegas, nos quais ele pode interferir e mudar, interagindo com colegas e educadores. Essa dimensão deve ser **gradativamente** ampliada para os outros espaços que são objeto de estudo como a escola, a comunidade, a cidade, o município. Mas deve-se iniciar pelo espaço próximo, ao qual, pelas vivências oportunizadas, o educando sente-se **pertencido**. Essa **situação de pertencimento** ao lugar pode alcançar muitas e variadas dimensões, passando pelo pertencimento de classe até chegar à dimensão planetária. O conhecimento geográfico nesse nível pode oportunizar novas formas de pensar e integrar. Entretanto, a interação mediada pelo educador é um processo que **somente** se concretiza quando conhecimento/reflexão e ação caminham juntos. Daí porque o espaço vivenciado é importante. De acordo com Kozel e Filizola (1996, p. 26), “Primeiro a criança toma contato com o espaço de ação, que é o espaço vivido, experimentado. A partir desse espaço próximo e concreto, vai construindo a noção de espaço percebido e concebido, mais abstratos, que não são vivenciados diretamente”.

A organização espacial tem a sua concretude no **lugar, na paisagem, na região e no território**. Esses são conceitos geográficos básicos, que estão presentes na disciplina desde sua constituição como ciência. Devem ser construídos associados a situações da realidade e das vivências humanas (conteúdos), de forma gradativa e processual. Cada um desses conceitos tem forma, função, estrutura e processos específicos, isto é, **lugar, paisagem, região e território, respectivamente, estão historicamente situados no tempo e no espaço** – têm a sua própria História – e estão sempre inseridos numa totalidade maior. Conforme Straforini (2002), esses conceitos são também considerados conceitos-chave de natureza operativa, pois os conceitos de paisagem, lugar, região, território são aplicados conforme o âmbito do fenômeno/evento que está sendo analisado.

A **paisagem** é a forma como os homens organizaram um determinado espaço. Seja ela natural ou humanizada, está preta de conteúdos. Nela estão materializados eventos físicos, relações de trabalho e produção do passado e do presente. **As paisagens** podem ser lidas/analizadas diretamente, até onde a vista alcança, ou através de gravuras, imagens ou textos descritivos. Segundo Filizolla (2009, p.),

Contemplar, descrever, analisar são exemplos de operações mentais envolvidas com seu estudo. A princípio, a paisagem é tudo o que os nossos sentidos captam, percebem. Daí se afirmar que a paisagem é forma e cores, como também odores, sons e tudo o mais que sentimos pelo tato. Contudo, um estudo mais sistemático da paisagem requer a compreensão e o entendimento das razões que levaram uma paisagem a ser o que é, envolvendo os estudos de sua construção. Assim, lugar e paisagem são dois conceitos que se entrelaçam e auxiliam na compreensão de ambos.

O **lugar** é o espaço das vivências, do cotidiano, onde o homem inscreve os seus significados de vida. O lugar tem uma identidade própria e com ele se estabelecem vínculos afetivos, identitários e de pertencimento. Trata-se de uma análise que pode ser feita em diferentes escalas, local, regional, nacional e global. O lugar não se explica por si mesmo, porque contém relações culturais, econômicas políticas e sociais que promovem as mudanças e permitem as permanências.

O **território**, por sua vez, está estreitamente relacionado às esferas do poder político e econômico. O poder político estabelece fronteiras entre países (limites internacionais), bem como as subdivisões estaduais e municipais. O poder econômico estabelece áreas de atuação relativas à produção de bens e serviços e que, em consequência da globalização, está subordinado aos interesses de grupos econômicos internacionais que, por meio de suas redes, definem territórios. Também aos que envolvem interesses e disputas pelo espaço da cidade ou campo, como uma favela, um acampamento de sem-terra, implantado pela necessidade das pessoas e outras formas de partilhamento do espaço, o qual nem sempre se efetiva como área de ocupação oficial.

A essa conceituação de domínios territoriais, chamamos de **territorialidade** que, para os Anos Iniciais, é introduzida através da percepção do espaço vivido e está relacionada à corporeidade, isto é, à compreensão do próprio corpo em movimento – corpo como território – e as suas possibilidades de interação com o meio. O espaço que ocupa em sala de aula, a escola, a casa como território e as regras aí estabelecidas. Portanto, territorialidade é também a percepção que temos do poder exercido por um indivíduo ou, um grupo, um modo de agir no âmbito de um dado espaço geográfico, sendo algo mais cultural do que físico.

Essa concretude que se manifesta na paisagem, lugar, na região deve ser também representada cartograficamente. A cartografia possibilita a compreensão e a discussão das diferentes maneiras de ver o mundo. Na medida em que o educando representa pequenos espaços e codifica pequenos mapas, aprende a decodificar outros mapas, de escalas diferentes e dimensões mais amplas. Essas atividades permitem ao educando o conhecimento da linguagem cartográfica, conceitos relativos à legenda, à escala, e toda linguagem simbólica que possibilita a leitura dos mapas e gráficos, instrumentos muito usados pela mídia e cuja leitura nem sempre é processada como conhecimento. Metodologicamente, para que o educando seja um bom leitor de mapas, deve ser inicialmente um “fazedor” de mapas.

É importante considerar que, nos Anos Iniciais, os conteúdos das diversas áreas são tratados metodologicamente em uma estreita relação dessas áreas entre si. O espaço vivido é conteúdo desenvolvido pela Educação Física, quando trabalha o corpo em movimento e desenvolve a percepção direcional. É com esse trabalho que os conceitos de lateralidade e percepção espacial são desenvolvidos. Esses conceitos são necessários para a Geografia no campo da orientação e localização. A alfabetização, que possibilita a leitura de mundo por meio dos diferentes gêneros discursivos e o domínio dos códigos escritos na Língua Portuguesa, é uma habilidade imprescindível. Da mesma forma, os conteúdos de Matemática, relativos aos conceitos de ordem, sucessão, inclusão, sistema de medidas, proporcionalidade e reversibilidade, tratamento de informação serão necessários para a compreensão na Geografia, de inclusão de espaços e escala. No campo das Ciências, os conteúdos relativos aos elementos físicos, orientação pelos astros, ecossistema e meio ambiente que constituem o nosso planeta também são conhecimentos necessários a aprendizagens geográficas e, no campo da História, as relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza através das mudanças e transformações realizadas conforme as condições da época e da sociedade. O educador dos Anos Iniciais é privilegiado, nesse sentido, pois transita pelas diferentes áreas, podendo, dessa forma, fazer as pontes entre as disciplinas e desenvolver um trabalho que busque superar a fragmentação do conhecimento.

Salientamos, outrossim, que a integração entre as disciplinas ocorre via método, na medida que buscamos a totalidade – a qual não significa conhecer todos os fatos, mas compreender as relações entre eles e o homem, o que se dá fazendo a articulação entre as partes e dessas com o todo.

Quanto aos conteúdos propostos, importa salientar que partem do espaço vivido: escola, bairro, município, estado, o que não significa que devam ser trabalhados linearmente. Ressaltamos que um trabalho linear impossibilita o desenvolvimento de um trabalho pedagógico dentro de uma perspectiva dialética. O imediato, o concreto deve ser o ponto de encontro entre as lógicas locais e globais, próximas e remotas. O importante são as relações que se estabelecem entre as diversas escalas espaciais. Quando estudamos um fato geográfico num recorte local (seja um fenômeno físico, social, econômico), devemos estabelecer as relações com o estadual, o nacional, e o global, não apenas como inclusão de espaços, mas compreendendo que o que acontece no lugar é definido nessas escalas. Só o estabelecimento dessas relações é que vai garantir a compreensão do fenômeno em sua totalidade. Metodologicamente, temos que ir além da abordagem particularizada, pois o interesse da criança pode dar saltos que vão da escola, da curiosidade sobre a rua até para um evento esportivo distante, para um planeta, um terremoto ou fenômeno de grande escala. Portanto, não há como focar apenas num nível escalar, mas num “vai e vem” constante, respeitando o processo de expansão do horizonte geográfico do educando.

Os encaminhamentos dos estudos geográficos deverão, igualmente, orientar-se pelo princípio de que os processos de produção do espaço são realizados segundo os interesses de uma dada sociedade em determinado momento histórico. Na sociedade capitalista contemporânea, a produção de espaços locais está estreitamente relacionada aos espaços regionais e internacionais. É preciso compreender a produção de espaços locais como ponto de encontro das lógicas local e global. Não se pode esquecer que entre os fundamentos psicossociais da globalização inclui-se que pensar, em termos globais,

significa acreditar que as necessidades dos consumidores são iguais em todo o planeta. A produção, apoiada na tecnologia, pode, por isso, ser padronizada. Entre outras consequências, significa a possibilidade de desconstruir a identidade dos indivíduos e povos, já que interferências (individual ou coletiva) dos sujeitos locais na produção de espaços locais torna-se limitada.

A modernidade e a globalização são de outro lado, dois paradigmas⁴⁶ a serem levados em consideração, visto que determinaram mudanças estruturais no mundo de hoje nas esferas socioeconômicas, culturais e geopolíticas, marcadas; sobretudo, pelo uso das tecnologias informacionais. A globalização caracteriza o mundo contemporâneo, e não pode ser entendida somente no campo da Geografia, mas incluída como dimensão da História e da Filosofia. O diálogo entre os conhecimentos produzidos na Geografia, na História e na Filosofia, entre outros, é um exercício intelectual necessário para a superação da divisão da ciência e do conhecimento nela produzido. No campo da Geografia, conhecer criticamente os processos sociais da produção do espaço implica a inclusão dos conceitos de modernidade e globalização e das suas consequências nas práticas sociais, sob pena de não consolidação de avanços significativos na compreensão da realidade.

Captar historicamente o movimento em espiral da produção do conhecimento, de concepção de homem e de mundo, de produção das configurações geográficas contemporâneas, analisá-las, interpretá-las e compreendê-las para a apreensão do real vivido é uma das contribuições a ser dada pela Geografia. Conhecer os processos (não visíveis) da criação desses espaços significa uma possibilidade de não perdê-los para outrem e uma possibilidade de não alienação. Assim, é essencial fazer uso dos conhecimentos geográficos como um dos instrumentos políticos para o exercício da cidadania tanto local como planetária.

3 OBJETIVO GERAL

Considerando que o objeto da Geografia não deve ser definido como espaço - o espaço da superfície terrestre, por exemplo -, mas a produção social dos diferentes espaços sobre a superfície terrestre e o uso dessa produção pela sociedade, propomos que o ensino da Geografia sirva; sobretudo, para:

- Entender a produção dos espaços como processos sociais mediados pelo trabalho humano, por isso, é capaz de posicionar-se frente às desigualdades sociais por meio da leitura dos espaços produzidos e reconhecer-se como agente das transformações do espaço, buscando novas formas de interagir com o meio para garantir a emancipação humana e a sustentabilidade planetária.

4 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

Considerando a escolha do materialismo histórico dialético como caminho para atingir os objetivos propostos, as metodologias deverão favorecer a aplicação desse método. Se nosso objetivo maior é formar um cidadão crítico, capaz de posicionar-se frente às desigualdades sociais por meio da leitura dos espaços geográficos produzidos, tanto o espaço concreto como o abstrato revelam-se igualmente como espaços vividos e são conteúdos pertinentes e significativos nas dimensões sociais, políticas e culturais da contemporaneidade explicitadas na concepção adotada neste currículo.

Conhecer a realidade é um processo cada vez mais complexo e conhecer o espaço que é produzido a partir de interesses cada vez mais hegemô-

⁴⁶ **Paradigma:** Paradigma é um termo com origem no grego “paradeigma”, que significa modelo, padrão. No sentido lato, corresponde a algo que vai servir de modelo ou exemplo a ser seguido em determinada situação. Ver mais em <http://www.significados.com.br/paradigma/>.

nicos é tão ou mais complexo ainda. Exige estudo e reflexão. A reflexão deve produzir novas formas de pensar, incluindo escalas de análise que partem do local para o global, pois aí se expressam as contradições e conflitos que são resultados de decisões tomadas, às vezes, internacionalmente. Além disso, os espaços que vêm sendo produzidos carregam a marca do modo de produção capitalista que não leva em conta a finitude dos recursos naturais. A falta de cuidado com essas questões pode fazer com que o encaminhamento metodológico dos conhecimentos geográficos contribua, e o que é pior, reforce a reprodução pura e simples das práticas pedagógicas já existentes e, por consequência, não se opere qualquer mudança na prática social. Pretendemos que a prática social esteja voltada para a sustentabilidade⁴⁷, e que essa concepção fundamente a metodologia presente no ensino da Geografia.

Para compreender a influencia dos homens sobre a organização dos espaços, optamos pela Metodologia da Mediação Dialética (MMD, doravante).

Sentimos, ainda, na Geografia, como nas demais disciplinas, a herança do ensino positivista das definições onde o conceito científico é o produto pronto e acabado a ser passado ao educando de forma fragmentada cabendo a ele a tarefa de articular os sistemas e compreender o todo. Também são partes dessa herança desconsiderar o conhecimento do educando e o erro de não incorporar a contradição e de não considerar o processo da produção do conhecimento científico.

O método que caracteriza o materialismo histórico e dialético tem por princípio a necessidade da mediação como categoria central da abordagem didática, pois é por meio da mediação que se estabelece entre educador e educando que se imprime a perspectiva dialética ao conhecimento que tem como foco o movimento e as relações que se processam na passagem do conhecimento empírico para o saber a ser ensinado. Daí a necessidade de fazer-se uma adequada relação entre o conteúdo da lógica formal clássica (científico) e a lógica dialética – lógica de ensino, conforme Almeida, Oliveira e Arnoni (2007).

Nessa metodologia, o ensino e a aprendizagem são relações distintas; o ensino é a relação que o educador estabelece com o conhecimento (mediato) e a aprendizagem, a relação que o educando estabelece com o conhecimento (imediatos); o educador dominando o conhecimento científico faz o processo descendente, puxando o educando para que este ascenda ao conhecimento científico ou saber cientificamente elaborado (mediato). Daí procurarmos a inversão de raciocínio de “só há ensino quando ocorre a aprendizagem” para “a aprendizagem decorre do ensino”; O educador media com seus educandos e garante as condições para que os educandos mediem com ele.

Já temos claro que em uma aula, a ação de ensinar não constitui a mera transmissão ou declamação do conceito científico da Ciência de referência, no caso a Geografia, e nem a simplificação deste. Para Arnoni (2004, p.),

O ensinar deve estar compromissado com o aprender e, para isso, torna-se necessário realizar a transformação do conceito científico da área de referência, em conteúdo de ensino desta, para que ele se torne ensinável (ensino-educador), compreensível (aprendizagem-educando) e preservador do conhecimento científico, um bem cultural.

Portanto, a **mediação dialética** é método, metodologia e lógica. Requer a superação do **imediatos** (o saber do cotidiano) pelo **mediato** (o saber cientificamente elaborado). A mediação é o resultado de uma relação de dois elementos opostos (conhecimento ordenado e conhecimento empírico). A Metodologia da Mediação Dialética está centralizada na problematização de situações pedagógicas organizadas de forma a:

- a) Gerar contradições entre o ponto de partida (saber imediato) e o ponto de chegada desses processos (saber mediato);
- b) Promover a superação do saber imediato no mediato;
- c) Possibilitar a elaboração de sínteses pelos educandos (aprendizagem);
- d) Essa síntese elaborada pelo educando no ponto de chegada representa o saber aprendido, mais articulado e menos imediato que o do ponto de partida.

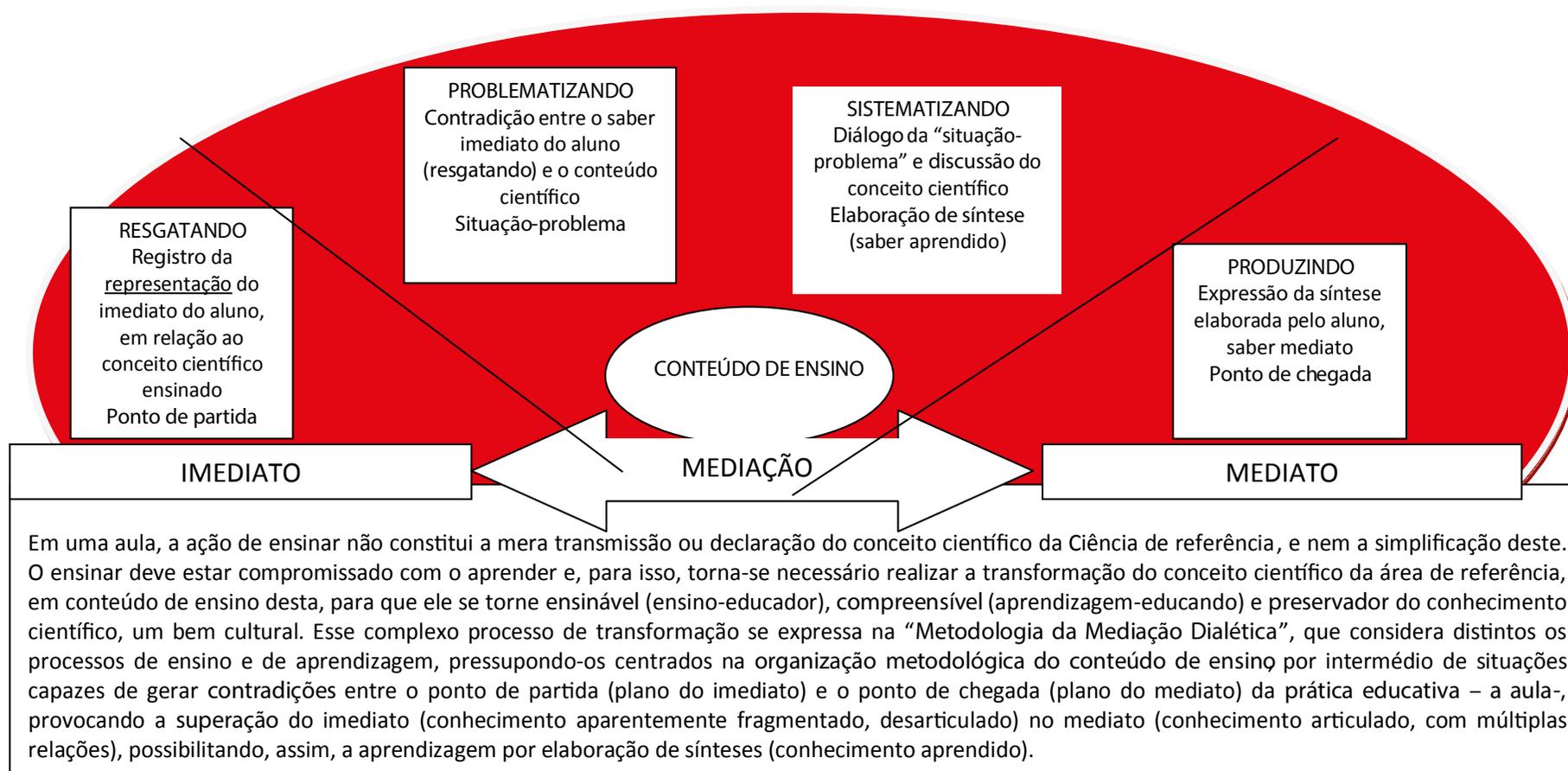
⁴⁷ O conceito de sustentabilidade comporta sete aspectos principais: sustentabilidade econômica, política, social, cultural e ambiental equilibrada, que satisfaça as necessidades das gerações atuais, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazer suas próprias necessidades.

A aprendizagem passa por três níveis: **imediatos – abstração – concreto pensado ou mediato**. O saber **imediatos** – o ponto de partida – refere-se às representações que o educando traz sobre o conceito científico a ser ensinado. O conhecimento dele, mesmo que precário, não pode ser desconsiderado pelo educador.

O saber **mediato** é o saber científico que se pretende ensinar para lhe potencializar a elaboração de novas sínteses. O educando é capaz de compreender sua realidade e materializar seu pensamento por meio das diversas linguagens (verbal, escrita, estética etc.). Compreende o processo de produção do conhecimento e o seu significado teórico e prático. É capaz de estabelecer relações. Adquire autonomia na problematização e na busca de solução dos problemas. O ponto de chegada torna-se imediatamente em um novo ponto de partida para novas aprendizagens.

Didaticamente, a “Metodologia da Mediação Dialética” é composta por etapas, interligadas e interdependentes, denominadas de Resgatando/ Registrando, Problematizando, Sistematizando e Produzindo, conforme representado no Diagrama abaixo.

METODOLOGIA DA MEDIAÇÃO DIALÉTICA



Fonte: Arnoni (2004).

1ª etapa: RESGATANDO/registrando – Resgatar tem o sentido de retomar as ideias iniciais sobre o conteúdo de ensino. É a representação do conhecimento imediato, visão da totalidade empírica. É buscar um mesmo ponto de partida provisoriamente comum ao educador e ao educando. É uma mobilização para a pesquisa/descoberta: o educador apresenta aos educandos atividades diversas em diferentes linguagens, que envolvam o conteúdo trabalhado. Ao desenvolvê-las, eles representam suas ideias iniciais. Pode ser por meio de observação do objeto/configuração geográfica (rua, escola, bairro, cidade, meios de transporte e outros) a partir de estudos do meio, questionamentos, círculo de conversa, entrevistas etc.) O Registro se constitui de textos, desenhos, relatos etc., sobre o ambiente circundante, fundamentais para definir o segundo momento da MMD.

2ª etapa: PROBLEMATIZANDO – Confrontação entre o que os educandos sabem e o conhecimento científico a ser ensinado; discutir os problemas postos pela prática social ou pelo conteúdo. O educador pode questionar o espaço estudado, sobre sua história, por quem e por que foram construídos, quais os problemas sociais e espaciais originados pela ação do homem. Problematizar é provocar questionamentos sobre o assunto, é uma atividade planejada pelo educador a partir dos conhecimentos iniciais dos educandos e dirigida para compreensão do conhecimento científico. De acordo com Almeida, Oliveira e Arnoni (2007, p. 151),

[...] a problematização explicita a divergência entre saberes tencionando-os pela contradição, bem como estimula o educando a pensar e elaborar soluções por intermédio de seus saberes disponíveis e, simultaneamente, leva-o a perceber que seus saberes iniciais não são suficientes para a resposta suscitada. Essa contradição, além de gerar necessidade cognitiva (motivação), cria possibilidades para o sujeito investigar e buscar novas relações.

3ª etapa: SISTEMATIZANDO - Diálogo entre a problematização e o conhecimento científico a ser ensinado. São as ações docentes necessárias para a construção do conhecimento, ou seja, as relações estabelecidas entre o educando e o objeto do conhecimento mediado pelo educador. Busca sistemática de informações técnicas, científicas, oficiais com auxílio da pesquisa (Análise de textos, imagens, entrevistas, material gráfico e cartográfico, construção de material como croquis, pré-mapas, plantas baixas, linhas do tempo etc.). É tornar o saber metódico e ordenado. Aqui se estabelece um diálogo com o saber científico que “responde” à problematização. O educador explora, então, os conceitos geográficos, propõe a discussão sobre o significado dos textos didáticos, paradidáticos e outras fontes de pesquisa e também a produção de texto sobre o conteúdo estudado.

4ª etapa PRODUZINDO - Síntese elaborada pelo educando, saber mediato; superação do conhecimento empírico/imediato. Expressão da síntese cognitiva. Importa produzir situações de ensino para que o educando possa expressar com diferentes linguagens o saber elaborado, ou seja, a síntese do conhecimento científico por ele apropriado. Nessa etapa, é fundamental que fique claro a aprendizagem do educando e, por isso, o peso na produção textual. Porém, é importante que ela seja valorizada, inicialmente, como expressão dos saberes relacionados aos conteúdos, e que o texto seja de fato produções desenvolvidas pelo educando, não cópia de conceitos. Por esse motivo, o parâmetro de avaliação, é comparar a produção do educando em todos os momentos da MMD.

Por estar a Metodologia de Mediação Dialética em coerência com todos os pressupostos teórico-filosóficos do currículo, propomos que seja aplicada essa metodologia nas demais disciplinas em que essa metodologia não foi contemplada.

5 EIXOS E CONTEÚDOS

A partir do objetivo geral definimos outros objetivos, válidos para todos os anos iniciais do Ensino Fundamental, que permitiram a definição dos eixos que compõe os conteúdos estruturantes bem como aspectos relevantes do ensino da Geografia defendida neste currículo. Esses objetivos irão se tornar também indicadores de avaliação.

O educando é capaz de:

- Perceber como os homens organizam o espaço a partir de suas necessidades e da materialidade existente (natural, social, técnica, cultural e econômica);
- Identificar a produção e as transformações que se processam no espaço como produto da sociedade que o constrói por meio do trabalho humano;
- Analisar as relações da sociedade com a natureza numa perspectiva dialética, crítica e transformadora;
- Compreender que o uso das tecnologias é um fator determinante na produção dos espaços tanto do campo quanto urbanos, interferindo nos conceitos de temporalidade e de espacialidade;
- Situar-se crítica e construtivamente no espaço local, reconhecendo-se como parte da totalidade/mundo;
- Desenvolver o raciocínio geográfico, isso é fazer o trânsito ou a articulação entre as diversas dimensões espaciais, percebendo se há trocas e relações entre o espaço local e outros espaços mais amplos e distantes;
- Articular o ensino com a pesquisa desde o início do processo educativo;
- Elaborar noções e conceitos básicos de cartografia que possibilitem o domínio da territorialidade (orientação, localização e representação dos dados naturais e sócios econômicos);
- Identificar o espaço local, regional como uma das escalas espaciais de produção a que pertence, bem como, as determinações internacionais que está subordinado;
- Compreender e relacionar os conceitos geográficos a conhecimentos de História, Matemática e Ciências.

Os conteúdos foram propostos em quatro eixos que pretendem envolver os princípios específicos da Geografia, contemplados nessa proposta. Esses quatro eixos são: 1. Formação de conceitos de espaço e tempo; 2. Representação do espaço e domínio da territorialidade; 3. Relações sociais e de produção presentes nos espaços; 4. Produção e transformação sócio-históricas dos espaços. Porém, ao organizar o **planejamento de ensino**, é importante que se trabalhem de forma articulada os conteúdos propostos em cada eixo.

Eixo 1 - Formação de conceitos de espaço e tempo - aborda conteúdos relativos à formação de conceitos espaço-temporais, categorias essenciais para qualquer área do conhecimento, pois significam o **meio** e a **condição** da vida e da produção de vida. Esses conteúdos/conceitos serão desenvolvidos ao longo do Ensino Fundamental e necessitam de trabalho constante, especialmente o conceito de espaço, que vai além do seu conteúdo físico, pois deve ser compreendido como espaço socialmente construído pela ação humana, a partir do trabalho realizado na natureza, transformando-a. Para compreender o espaço e torná-lo concreto, é preciso particularizá-lo, determinar qual o espaço (localização/orientação), em que tempo ele se situa, como está organizado, definindo, assim, a espacialidade e a temporalidade do fenômeno estudado.

O tempo, por sua vez, é uma abstração, mas está relacionado à origem dos espaços. A compreensão do conceito de tempo vai permitir apreender, de forma mais completa, o processo de transformação da natureza. O tempo é uma continuidade e, por isso, é processo. Agora, hoje, manhã, tarde, noite, dia, semana etc. são a concretude do tempo sistematizada pelo homem – **a cronologia**. O domínio das relações temporais também ocorre gradativamente e passa pela percepção do movimento, ou seja, tempo nas suas dimensões de duração, sucessão, simultaneidade e permanência.

Eixo 2 - Representação do espaço e domínio da territorialidade - A introdução à representação deve ocorrer simultaneamente com os conceitos de tempo e espaço. Nos anos iniciais, é pedagogicamente relevante encaminhar para a representação no estudo dos elementos do espaço, sejam eles

naturais ou culturais: desenho, colagem, maquete, e paulatinamente, ir trabalhando a linguagem cartográfica e as noções das técnicas da cartografia. É nesse processo de **representar** que o educando chega à concretude do espaço. Devem ser trabalhadas sempre associada aos demais eixos.

Eixo 3 - Relações sociais e de produção presentes nos espaços - As relações sociais são todas as ações humanas. Aqui elas devem ser entendidas como a atividade produtiva – o trabalho. Um dos principais objetivos da Geografia é reconhecer, no movimento do trabalho humano, a produção do espaço ao longo do tempo e de como foram feitas as diferentes representações desse trabalho. Em cada trabalho humano existe uma intencionalidade, estreitamente ligada ao **modo de produção**, isto é, à concepção de homem e de mundo presentes em um determinado tempo e espaço.

Eixo 4 - Produção e transformação sócio-históricas dos espaços - Englobam as **mudanças** que aconteceram por força das categorias **tempo, espaço e trabalho** e de como elas são percebidas pelos homens. É o eixo que sintetiza os **resultados do trabalho** (eixo 3) **representados** (eixo 2) **no decorrer do tempo** (eixo 1), **conforme o espaço em pauta** (próximo ou distante) (eixo 1).

Os resultados refletem a **concepção de mundo** e as **consequências sociais e ambientais** delas decorrentes. Os conteúdos do eixo 4 contemplam esses resultados no contexto do **nosso tempo** presente, no **lugar concreto** (espaço) **de cada ser vivente** (seja humano ou não). Refletir sobre esses resultados – e isso não é possível sem fazer a relação do todo com a parte e vice-versa –, bem como sobre a relação com o **modo de produção**, dentro dos quais tais resultados foram constituídos, é desafio para a Geografia e, também, para as demais áreas do conhecimento.

Salientamos que os conteúdos propostos deverão ser reinterpretados a partir da realidade social de cada município e do cotidiano do educador e educando. Caberá ao educador estabelecer as conexões da produção do espaço, do local para o global, do particular para o geral na perspectiva de fazer um encaminhamento coerente com os pressupostos filosóficos, psicológicos e pedagógicos que norteiam esta proposta. Entre as suas características, está a do movimento e a da mudança, razão por que um ponto de chegada será sempre um ponto de partida.

Os conteúdos estarão indicados pelas seguintes letras: **I, T, C** que pressupõe a seguinte compreensão:

I = Introduzir – momento em que será propiciado, ao educando, familiarizar-se com as noções e conceitos geográficos por meio de situações da vivência no ambiente familiar e escolar e de observação do entorno. Esse primeiro contato com o conteúdo escolar deve ter como ponto de partida as experiências que os educandos trazem. Lembramos da importância dos registros nessa fase (desenhos e outras representações das paisagens e lugares de vivência). Aqui são introduzidas noções e conceitos que serão retomados e trabalhados num segundo momento.

T= Trabalhar – Nessa etapa do trabalho, proporcionam-se reflexões sobre a função social do conteúdo, e o desenvolvimento do conceito. Aqui se levanta a situação problema a partir do conhecimento imediato (empírico) do educando. Enfatiza-se a importância da oralidade e da escrita. É o momento da mediação pedagógica propriamente dita. É a busca sistemática de informações técnicas, científicas, oficiais com auxílio da pesquisa (Análise de textos, imagens, entrevistas, material gráfico e cartográfico, construção de material como croquis, pré-mapas, plantas baixas, linhas do tempo etc.). É tornar o saber metódico e ordenado. Aqui se estabelece um diálogo com o saber científico que “responde” à problematização. O educador explora então os conceitos geográficos pretendidos.

C = Consolidar- Momento de aprofundar o conteúdo. O desenvolvimento sistemático desse trabalho pressupõe o cumprimento dos objetivos propostos. É a expressão da síntese cognitiva. Importa produzir situações de ensino para que o educando possa expressar com diferentes linguagens o saber elaborado, ou seja, a síntese do conhecimento científico por ele apropriado em forma de registro escrito ou produção textual própria, aferindo se o educando consegue compreender a produção do espaço e a lógica da sua organização.

6 CONTEÚDOS E OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1º ANO

Objetivos:

- Identificar os lugares em que vive e seu pertencimento aos grupos sociais em que está inserido;
- Situar-se na sala de aula, escola (trajeto casa-escola);
- Representar os espaços vivenciados.

| EIXO 1 Formação de conceitos de espaço e tempo | | EIXO 2 Representação do espaço e domínio da territorialidade | | EIXO 3 Relações sociais presentes na escola, na casa | | EIXO 4 Produção e transformações sócio-históricas dos espaços | |
|---|------------------------------|--|------------|---|----------|--|----------|
| <p>1. Orientação e Localização: Relações Espaciais Topológicas (espaço vivido) Centralização: A criança como referência. Descentralização: O outro como referência.</p> <ul style="list-style-type: none"> Espaço da sala de aula e outros espaços/objetos como referência:⁴⁸ Perto/longe; dentro/fora; acima/abaixo/ao lado; Relações de vizinhança, separação, ordem ou sucessão, (o que vem antes, o que vem depois); Noções de lateralidade, anterioridade, dentro, fora, em cima, embaixo, atrás, em frente, entre; o ir e o vir (reversibilidade). | <p>I</p> <p>I</p> <p>I/T</p> | <p>1. Representação ou codificação de mapas</p> <ul style="list-style-type: none"> Mapa corporal. | <p>I/T</p> | <p>1. Oralidade e representação pictórica:</p> <ul style="list-style-type: none"> O trabalho nos diversos espaços da sala de aula e escola (quem faz/cuida do que). | <p>I</p> | <ul style="list-style-type: none"> Como se organiza a sala, outros modos de organizar antigamente e hoje. | <p>I</p> |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Representação da sala de aula (desenho e maquete dos objetos da sala); | <p>I</p> | | | | |

⁴⁸ Esses conteúdos requerem necessariamente articulação com Educação Física e com a Matemática no eixo Geometria, que também trabalha o desenvolvimento de noções de espaço.

| | | | | | | | |
|---|---|--|-----|--|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> O espaço da escola – exploração investigativa dos corredores, pátio, parquinho e quadra esportiva. | I | <ul style="list-style-type: none"> Representação de diferentes formas: desenhos e maquetes (de sucatas) de espaços visitados ou conhecidos (da casa, entorno da escola). | I | <ul style="list-style-type: none"> A divisão de trabalho na casa. | I | <ul style="list-style-type: none"> Ambientes (coisas) das nossas casas que permaneceram (permanências) e ambientes (coisas) da casa que mudaram (mudanças). | I |
| <p>2. Noções de Tempo⁴⁹ (vivido e percebido)</p> <p>Oralidade/movimento.</p> <ul style="list-style-type: none"> O tempo e as sequências de tempo no ambiente escolar: ontem/hoje/amanhã; manhã/tarde/noite; dia/noite; semana/mês/ano. Tempos vividos: tempo de brincar, tempo de lanchar, tempo de estudar etc. | I | <p>2. Noções de Legenda: Oralidade e representação.</p> <ul style="list-style-type: none"> Calendário semanal/mensal com representações do tempo/feriados/dias úteis etc. Representação gráfica (dobraduras, desenhos), dos tempos vividos- (tempo de brincar, tempo de lanchar, tempo de estudar etc.). | I/T | | | <ul style="list-style-type: none"> Ambientes (coisas) da escola que permaneceram (permanências) e ambientes da escola que mudaram (mudanças). | I |

⁴⁹ Estes conteúdos requerem o conhecimento prévio de medidas de tempo na Matemática.

2º ANO

Objetivos:

- Identificar os lugares em que vive e seu pertencimento aos grupos sociais em que está inserido;
- Situar-se na sala de aula, escola, casa, rua e bairro e trajeto casa-escola;
- Representar os espaços vivenciados.

| EIXO 1 Formação de conceitos de espaço e tempo | | EIXO 2 Representação do espaço e domínio da territorialidade | | EIXO 3 Relações sociais presentes na escola, na casa e no bairro | | EIXO 4 Produção e transformações sócio-históricas dos espaços | | |
|---|-----|--|---|---|-----|---|-----|--|
| 1. Orientação e Localização Relações Espaciais Topológicas (espaço vivido) Centralização: A criança como referência. Descentralização: O outro como referência. <ul style="list-style-type: none"> Relações de vizinhança, separação, ordem ou sucessão; Noções de lateralidade, anterioridade, reversibilidade, inclusão e continuidade. A partir do lugar que ocupa na sala de aula, na escola, na casa; A partir do espaço da sala de aula e outros espaços/objetos como referência. | | 1. Representação: (em desenho, maquete e planta baixa coletiva e individual). <ul style="list-style-type: none"> Do ambiente escolar: salas de aula, quadra, parquinho, horta. | T | <ul style="list-style-type: none"> O trabalho nos diferentes ambientes da escola, da casa, da vizinhança e do bairro; | I/T | 1. Processos de construção da escola, da casa: <ul style="list-style-type: none"> Forma (materialidade)⁵⁰ e função dos espaços da escola, da casa e da rua; | I/T | |
| | T | | | <ul style="list-style-type: none"> Relações sociais decorrentes do trabalho. | I/T | <ul style="list-style-type: none"> Paisagens dos lugares que vivo; Organização e característica do lugar (áreas verdes na escola, na rua, em casa - qualidade de vida). | I/T | |
| | T | | <ul style="list-style-type: none"> Da rua onde mora. Do trajeto casa- escola. | I | | | | |
| | T | | | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> O espaço da escola: disposição das salas e espaços administrativos, corredores, banheiros, pátio, quadra de esportes e/ou outros espaços; A minha casa: o meu espaço dentro da minha casa | I/T | <ul style="list-style-type: none"> Ambiente familiar: casa (cômodos) e pátio. | T | <ul style="list-style-type: none"> A divisão do trabalho na escola e em casa. | T | <ul style="list-style-type: none"> Elementos culturais da paisagem (construídos pelos homens); Elementos naturais da paisagem: (relevo, solo, vegetação, hidrografia); Elementos da paisagem que compõem o Rural e Urbano. | I/T | |
| | I | | | | | | I | |

⁵⁰ Materialidade é a forma como um objeto geográfico-sala/aula/escola/casa/bairro/paisagem ou lugar- é observado e representado; é a forma como o objeto/conteúdo geográfico foi construído pela humanidade, que não é só a aparência visível, mas contém todas as relações de trabalho e produção do passado e do presente. Ex: quadras esportivas cobertas e laboratórios de informática são a materialidade dos dias atuais. Não as encontramos no início do século XX. Elas representam o tempo e a relação de produção do século XXI. Articular esse conteúdo com matemática reforçando os conceitos de inclusão, classificação e seriação.

| | | | | | | | |
|--|---|---|---|--|---|--|--|
| <p>2. Noções de Tempo (vivido e percebido)</p> <ul style="list-style-type: none"> O tempo e as sequências de tempo no ambiente escolar: ontem/hoje/amanhã; manhã/tarde/noite; dia/noite; semana/mês/ano. | T | <p>2. Noções de Legenda:</p> <ul style="list-style-type: none"> Visão lateral e vertical, do tridimensional para o bidimensional; maquetes. Construção de legendas a partir da representação dos ambientes (escolar e familiar) criando símbolos pictóricos que deem significados à apresentação (pré-mapa). | I | <ul style="list-style-type: none"> Tempo de trabalho das pessoas na escola | I | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Tempos vividos: tempo de brincar, tempo de lanchar, tempo de estudar etc. | T | | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Noções de tempo: antes durante e depois, ao mesmo tempo em que (simultaneidade) e permanências. | T | | | | | | |

3º ANO

Objetivos:

- Conhecer a realidade dos lugares: **escola, rua, bairro e outros espaços**;
- Situar-se no espaço de seu bairro, cidade/município para que os compreenda como resultado da sociedade que os constroem;
- Representar os espaços locais (bairro/localidade);
- Reconhecer as diferenças entre os espaços rurais e urbanos e sua interdependência;
- Reconhecer a função do bairro e sua interdependência com os demais espaços da cidade.

| EIXO 1 Formação de conceitos de espaço e tempo | | EIXO 2 Representação do espaço e domínio da territorialidade | | EIXO 3 Relações sociais presentes no espaço local (bairro/vila) | | EIXO 4 Produção e transformações sócio-históricas dos espaços | |
|--|-----|--|-----|---|-----|--|-------|
| 1. Orientação e Localização Relações Espaciais Topológicas: (espaço vivido) <ul style="list-style-type: none"> Relações de vizinhança, separação, ordem ou sucessão. | T/C | Leitura e Representação: <ul style="list-style-type: none"> Dos espaços de circulação no bairro – ruas, avenidas, praças; Pontos de ônibus urbanos outros meios de transportes. | T | <ul style="list-style-type: none"> Tipos de trabalho presentes nos diversos espaços da rua/bairro; | I/T | 1. Organização do lugar que moramos <ul style="list-style-type: none"> Modificações no bairro (origens/permanências/mudanças). | I/T |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Planta baixa do lugar com outros pontos de referência | T | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Noções de lateralidade, anterioridade, reversibilidade, inclusão e continuidade. | T/C | <ul style="list-style-type: none"> Trajeto casa /escola dos colegas | T | <ul style="list-style-type: none"> Relações sociais decorrentes da organização do trabalho. Atividades econômicas do bairro/vila/localidade: comércio, hortifrutigranjeiros, indústria, serviços. | I/T | <ul style="list-style-type: none"> Infraestrutura (luz, água, serviços de saúde, comunicações e educação). | I/C |
| <ul style="list-style-type: none"> O espaço local – lugar em que vive (bairro/localidade) | T/C | <ul style="list-style-type: none"> Representações dos espaços da escola, bairro/localidade, cidade: antes, durante, depois, passado, presente/futuro. | I | | | | |
| 2. Direções cardeais a) a partir do corpo como referência: perto/longe; dentro/fora; acima/abaixo/ao lado; | C | 2. Noções de Legenda <ul style="list-style-type: none"> Visão lateral e vertical, do tridimensional para o bidimensional: maquetes. | T/C | | | 2. A paisagem do bairro: <ul style="list-style-type: none"> Áreas verdes – áreas de lazer, espaço de circulação; | I/T/C |

| | | | |
|---|-----|---|-----|
| <p>⁵¹b) a partir do lugar que ocupa na sala de aula, na escola, na sua casa, no bairro; c) a partir de outros pontos de referência no trajeto casa/escola e do bairro.</p> | I/T | <ul style="list-style-type: none"> • Construção de legenda. | I/T |
| <p>3. Noções de Tempo (vivido e percebido):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contextualização temporal dos espaços/fenômenos (inserção histórica dos espaços produzidos – escola bairro, cidade); • Aplicação dos conceitos de tempo: Mudanças e permanências; • Como se divide o tempo na escola (bimestre, semestre e ano). | I/T | <p>3. Proporção e escala⁵¹</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso de medidas não convencionais (passos, pés, barbante); • Linha de tempo: mudanças na escola, no bairro, na cidade. | I/T |

| | | |
|--|--|-----|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Características físicas do bairro - relevo, hidrografia, vegetação natural/plantada. | I/T |
| | <p>3. Transformações e qualidade de vida</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questão ambiental no bairro/localidade e cidade/município; • Consequências ambientais decorrentes das transformações. | I/T |

⁵¹ Articular com o conteúdo de Matemática-significado de escala.

4º ANO

Objetivos:

- a) Conhecer a realidade do lugar em que vive e seu pertencimento à cidade/município e ao mundo;
- b) Situar-se **geograficamente e historicamente** na cidade/município e compreendê-los como resultado da sociedade que os constroem;
- c) Representar os espaços locais vividos e percebidos;
- d) Perceber a interdependência entre os espaços próximos e remotos;
- e) Conhecer seu município na sua organização sociocultural, econômica e política.

| EIXO 1 Formação de conceitos de espaço e tempo | | EIXO 2 Representação do espaço e domínio da territorialidade | | EIXO 3 Relações sociais presentes no espaço do Município | | EIXO 4 Produção e transformações sócio-históricas dos espaços | |
|--|-----|---|--------------------------------|--|-------------------|---|-------------------------|
| 1. Orientação e Localização Transposição da orientação corporal para a geográfica. <ul style="list-style-type: none"> • Limites e território - Fronteiras dos territórios. Relações Espaciais Projetivas – (espaço percebido) Descentralização - direita/esquerda, em cima/em baixo; ao lado de: <ul style="list-style-type: none"> • a partir do ponto de vista do outro e dele: exterior/interior. | I/T | 1. Leitura e Representação. <ul style="list-style-type: none"> • Do território do município, do estado, do país; • Do globo terrestre e dos hemisférios;⁵² • Do espaço urbano e do campo compondo o município; • Do município dentro do estado; | I/T I/T/C I/T/C I/T/C | <ul style="list-style-type: none"> • Elementos da Natureza compondo o território; • As paisagens do campo e da cidade (relevo, hidrografia vegetação natural). | I/T C | <ul style="list-style-type: none"> • Relação com os espaços próximos, com a região, estado e país; • O território do município na macro-região e no estado. | I/T I/T |
| <ul style="list-style-type: none"> • Localização por Coordenadas Cartesianas (localização relativa). | I/T | <ul style="list-style-type: none"> • De mapas temáticos do município, da região (hidrografia, rede viária, distritos, outros...); • Das principais vias de circulação do bairro e da cidade: ruas, avenidas estruturais coletoras e perimetrais; | I/T I/T I/T | <ul style="list-style-type: none"> • Uso do solo no campo: agricultura e agroindústria. • Uso do solo na cidade: habitações, indústrias, serviços; • Tipos de indústria do município. | I/T I/T I/T | Interdependência campo/cidade: <ul style="list-style-type: none"> • Atividades econômico-produtivas do município; • Êxodo rural e crescimento da cidade; • Espaço de circulação na cidade e no Município <ul style="list-style-type: none"> - Organização das vias de trânsito: avenidas, ciclovias, preferenciais etc. estradas vicinais; - Ligação com outros municípios vizinhos; - Rodovias de acesso a outros estados; | I/T I/T I/T/ C |

⁵² Articular com o conteúdo de Ciências-astronomia: movimentos da Terra.

| | | | | | | | |
|---|-----|---|-----|---|------------------------------------|--|---------------------------|
| <p>2. Direções Cardeais – Orientação pelo sol, pela bússola, no espaço do município; - Localização do município, limites, e sua inserção no estado, país, mundo;</p> | C | <p>2. Proporção e escala (medidas não convencionais)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Calcular distância aproximada entre distritos e sede do município ou municípios vizinhos. | I/T | <ul style="list-style-type: none"> • Tipos de relações de trabalho no campo e na cidade. • Tecnologias aplicadas na organização do espaço rural.⁵³ (micro bacias, reflorestamento e mecanização etc.); • Tecnologias aplicadas na organização do espaço urbano (sinalização/asfaltamento/energia etc..). • Uso das águas na cidade e no campo. Consciência ecológica⁵⁵. | I/T I I/T I/T | <ul style="list-style-type: none"> • Infraestrutura - luz, água, transporte, saneamento, iluminação; • O governo municipal; • Os serviços públicos do município: saúde, educação; • Comércio e serviços no município – hotelaria, turismo e outros; | I/T I/T I/T |
| <p>3. Planeta Terra - oceanos continentes – o município e sua inserção no estado, no país e nos espaços mais amplos até o planeta Terra.</p> | T/C | | | <ul style="list-style-type: none"> • Diversidade étnica e cultural presentes no município; • Relações sociais decorrentes de organização do trabalho. | I I | <ul style="list-style-type: none"> • Transformações e qualidade de vida – parques, reservas ambientais, matas ciliares; • Consequências ambientais decorrentes das transformações. | I/T I/T |
| <p>4. Noções de tempo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Movimento de rotação⁵⁴ - fusos horários; | I | | | | | | |

⁵³ Trabalhar os conteúdos referentes ao espaço urbano e rural em articulação aos conteúdos de História do 4º ano.

⁵⁴ Articular com o conteúdo de Ciências-astronomia: movimento da Terra.

⁵⁵ Esses conteúdos podem ser tratados em consonância com o eixo Saúde e Qualidade de Vida em Ciências, especialmente no que diz respeito à água e ao ecossistema.

5º ANO

Objetivos:

- Conhecer a realidade do lugar em que vive e seu pertencimento ao **estado/país/mundo**;
- Situar-se no espaço de cidade/município/estado do **Paraná** e compreendê-los como resultado da sociedade que o constrói;
- Representar os espaços percebidos e concebidos (estado/país/mundo);
- Perceber a interdependência entre os espaços municipais, estaduais, nacionais e internacionais;
- Compreender a modernização paranaense no contexto das transformações políticas econômicas da sociedade tecnológica e globalizada.

| EIXO 1 Formação de conceitos de espaço e tempo | | EIXO 2 Representação do espaço e domínio da territorialidade | | EIXO 3 Relações sociais presentes no espaço paranaense | | EIXO 4 Produção e transformações sócio-históricas dos espaços | |
|---|-----|--|-----|---|-----|---|-----|
| 1. Orientação e Localização – Relações projetivas e euclidianas (espaço percebido e concebido) <ul style="list-style-type: none"> Transposição da orientação corporal para a geográfica. Uso de outros astros para orientação, da bússola, da rosa dos ventos. Direções cardiais Orientação pelo sol, pela bússola, Rosa dos ventos no espaço do Paraná; <ul style="list-style-type: none"> Localização do Paraná limites, e sua inserção no país, continentes, nos hemisférios da terra; | I/T | 1. Leitura e Representação. <ul style="list-style-type: none"> Do município no estado, do estado no país e este destacado no globo; Divisão política do Brasil e divisão em regiões. De mapas temáticos do Paraná – (climas, relevo, hidrografia, usinas hidrelétricas, rede viária, mapas econômicos e outros). | T | <ul style="list-style-type: none"> Organização do espaço paranaense – fases da ocupação e produção ; Características sociais – diversidades étnicas e culturais do Paraná; Movimentos da população paranaense, crescimento da população; Elementos da paisagem natural paranaense – clima, solo, cobertura vegetal, relevo hidrografia. Atividades econômicas paranaenses agricultura, indústria e serviços; A industrialização e o crescimento urbano do Paraná - malha urbana; A diversidade da indústria paranaense e sua distribuição no estado. | I/T | Interdependência campo/cidade: <ul style="list-style-type: none"> Modernização do Paraná – A agricultura e as tecnologias aplicadas à produção; Infraestrutura – redes de luz, água, serviços de saúde, educação, meios de transporte/comunicações; Impostos e taxas: pagamentos que financiam a infraestrutura dos bens públicos. Circulação de pessoas, mercadorias e informação: - Sistema de transporte ou circulação no estado – rodoviária, ferroviária, aérea Comércio interno e externo exportação – portos paranaenses; Acesso e utilização da informação virtual (benefícios e malefícios); | I |
| | I/T | | T | | I/T | | I/T |
| <ul style="list-style-type: none"> Localização geográfica – Coordenadas cartesianas e coordenadas geográficas. | I/T | 2. Localização de fenômenos pelas coordenadas cartesianas. | T | <ul style="list-style-type: none"> Organização do espaço rural: uso das tecnologias e acesso e transporte da produção; | I/T | <ul style="list-style-type: none"> Serviços de telecomunicações e mídias presentes no cotidiano das pessoas; A inserção do Paraná na economia globalizada: Principais fontes de energia utilizadas no estado (renováveis, não renováveis). | I/T |
| 2. Planeta Terra <ul style="list-style-type: none"> Linhas terrestres - zonas climáticas da terra. Espaço real e virtual⁵⁷. (Google heart) | I/T | <ul style="list-style-type: none"> Localização de fenômenos pelas coordenadas geográficas⁵⁶ posição absoluta. | I/T | | | | |

| | | | | | | | |
|--|----------|---|-----------------------|--|----------------|---|----------------|
| | | <p>2. Noções de projeção e escala: Escala em medidas convencionais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Representar proporcionalmente espaços como ginásio da escola, praça, quarteirão. • Comparação de mapas em diferentes escalas (grande e pequena) - o que muda. • Distâncias aproximadas entre uma cidade e a capital do país; entre sua cidade e outras cidades do estado. | I/T T T | | | <ul style="list-style-type: none"> • Transformações no espaço natural e qualidade de vida; • Questão ambiental no estado: parques, corredores de biodiversidades, matas ciliares, micro bacias. | I/T I/T |
| <p>4. Noções de tempo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fusos horários ou zonas horárias; • Tempo real e virtual. | T I/T | | | <ul style="list-style-type: none"> • Organização dos espaços urbanos: problemas urbanos, centro e periferia. • Relações sociais decorrentes da organização do trabalho no campo e na cidade; O tempo da cidade e do campo. | I/T I/T | <ul style="list-style-type: none"> • O abuso e o desperdício da água no solo e nas atividades econômicas. • Consequências ambientais decorrentes das transformações no estado do Paraná no campo e na cidade. | T T |

⁵⁶ Conteúdos articulados com a Matemática- geometria: perpendicularismo e paralelismo. Em geografia, corresponde aos meridianos e paralelos, referências básicas para orientação geográfica.

⁵⁷ Explorar as interferências no cotidiano das pessoas com relação ao tempo e espaço, devido ao uso de novas tecnologias na área das telecomunicações, presentes nas mídias em geral. O espaço mundial virtualmente presente na vida das pessoas. Convivemos hoje com o tempo real e virtual graças ao desenvolvimento tecnológico, especialmente na área das telecomunicações. Podemos fazer uma viagem virtual ao redor da Terra em poucos minutos. Na Ciência esse fenômeno é chamado de compressão tempo/espaço

7 AVALIAÇÃO

Entendemos a avaliação como um processo educacional que promove a aprendizagem e que se constitui num processo formador. Por isso, avaliar vai além de estabelecer objetivos e viabilizá-los na aplicação desse ou daquele instrumento de avaliação. O processo avaliativo deve estimular o raciocínio, acionar a reflexão e a criatividade, provocar julgamentos e promover linhas de pensamentos das quais educador e educando, gradativamente, possam compor, resolver, criar alternativas e inserir-se crítica e ativamente na realidade estudada.

A avaliação deve ser a imersão no conhecimento e a emersão para uma transformação interior e para uma ação consciente, tanto no nível individual quanto no coletivo. O ensino da Geografia, nesta proposta, orienta-se para a análise crítica e para a compreensão dos processos de produção do espaço, das diferentes formas de organização social que se estabelecem pelo processo de trabalho e pela lógica que estrutura a sociedade.

Cada conteúdo apresenta conceitos básicos a serem desenvolvidos. Nesse sentido, a avaliação deve superar seu caráter autoritário, amarrado quase exclusivamente à classificação, para realizar uma avaliação que esteja de acordo com os objetivos pretendidos, com uma seleção criteriosa de conteúdos/conceitos, organização e os recursos didáticos a serem utilizados como instrumentos de avaliação.

A definição dos instrumentos avaliativos, bem como os critérios de avaliação dentro da MMD, tem especificidades a serem levadas em conta: para avaliar na MMD, é fundamental o acompanhamento passo a passo de cada uma das etapas. Já a partir dos registros do RESGATANDO, fazemos avaliação do conhecimento imediato do educando. No SISTEMATIZANDO, acompanhamos, por meio da mediação, a construção dos conceitos propostos que levam ao conhecimento mediato. No PRODUZINDO, temos a expressão do saber do educando em sua produção textual e outras linguagens.

Uma vez feito esse acompanhamento contínuo, teremos oportunidade de redirecionar determinadas atividades para ir ao encontro às necessidades dos educandos, fazendo as intervenções necessárias. Na etapa do PRODUZINDO, o educando expressa, por meio de diferentes linguagens, a síntese do conhecimento científico por ele apropriado, fundamental para avaliar o processo.

É necessário; porém, que o educador tenha clareza dos passos da MMD, estabelecendo os critérios que utilizará como pontos de referência para qualificar a produção do educando. Entre eles destacamos a necessidade de atingir todos os elementos envolvidos: o conteúdo, os objetivos, a metodologia, os conceitos e habilidades e os fatores internos e externos que interferiram no desenvolvimento do conteúdo de ensino. Podemos nos perguntar: Os objetivos propostos foram atingidos? O educando reflete sobre o que estudou, reelaborou o saber ou apenas reproduziu? O conhecimento imediato transformou-se em conhecimento mediato? Os conceitos pretendidos foram ampliados e novas habilidades foram desenvolvidas?

Diferentes mecanismos facilitam essa avaliação: a comparação do que o educando produziu no resgatando /registrando (iniciais), e no produzindo (finais). O texto, como intenção comunicativa, expressa o saber do educando sobre o conteúdo ensinado? Como precisamos qualificar a produção, o texto individual constitui-se num instrumento avaliativo fundamental e deverá ser utilizado para avaliar se o educando conseguiu superar o senso comum ou o saber imediato e chegar ao conhecimento mediato. De posse desses dados, é possível identificar o que interferiu na prática educativa para replanejá-lo.

Enfim, a avaliação precisa contemplar o entendimento que os educandos tiveram sobre os conceitos básicos que eles deveriam se apropriar no término dessas atividades. Vale lembrar que é a mudança (ou não) do olhar do educando que reflete a qualidade do trabalho do educador. Assim, avaliar o educando significa, obrigatoriamente, a autoavaliação do educador.

É necessário, portanto, que o educador ao elaborar o seu instrumento avaliativo, tenha clareza do que pretende alcançar para que possa avaliar por meio da observação, da análise, da investigação, da produção de texto, da pesquisa, da produção de materiais como cartazes e maquetes. Como instrumentos avaliativos poderão ser utilizados as perguntas feitas pelos educandos durante a realização das atividades pedagógicas, a produção de texto, a leitura da planta baixa e da maquete, a confecção dos cartazes, dentre outros.

Para finalizar destacamos a necessidade de criar situações que permitam a troca de pontos de vista entre as crianças e os educadores. **Sim** ou **não** e **certo** ou **errado** devem ceder lugar a questionamentos relativamente simples, mas que conduzam a criança a uma explicação de seu raciocínio, a uma apresentação de seus argumentos e os erros são tratados como oportunidades de aprender argumentar. “Por que você pensa assim” ou “como você chegou a esse resultado” são motivadores para a aprendizagem e até mesmo para a autocompreensão, auxiliando na formação de princípios.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. D. de; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2002. (Coleção Repensando o Ensino).
- ALMEIDA; OLIVEIRA e ARNONI. **Mediação dialética na educação escolar: Teoria e prática**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- ARNONI, M. E. B. Trabalho educativo e mediação dialética: fundamento teórico-filosófico e sua implicação metodológica para a prática. In: **Seminário Internacional de Educação - Teorias e políticas**. 2003, UNINOVE, São Paulo, SP. CD-ROM - ISBN: 85-89852-03-2.
- ARNONI, M. E. B. Metodologia da Mediação dialética e o ensino de conceitos científicos. In: **XII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2004, PUCPR, Curitiba. CD-ROM ISBN: 85 7292-125-7.
- CALLAI, H. C. (Org.). **O ensino em Estudos Sociais**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2002.
- CARLOS, A. F. A. A Geografia Brasileira hoje: algumas reflexões. **Mudanças Globais**. São Paulo: AGB, v.1, n. 18, 2002.
- CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (Orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 1999.
- _____. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- KLEIN. Fundamentos para uma proposta pedagógica. In: <http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br>, 2010, consultado em: 05/06/2012.
- KOZEL, S.; FILIZOLA, R. **Didática da Geografia – Memória da Terra: O espaço vivido**. São Paulo: FTD, 1996.
- MOREIRA, R. **O que é Geografia**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- PERREIRA, Diamantino Paisagens, lugares e espaços: a Geografia no ensino básico. **Boletim Paulista de Geografia**. São Paulo, n. 79, p.9-21, 2003.
- SANTOS, M. **Técnica, espaço e tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1994.
- _____. **Metamorfose do espaço Habitado**. 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1996.
- _____. **A natureza do espaço. Técnica e tempo. Razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- _____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6.ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SPOSITO, E. S. A propósito dos paradigmas de orientações-teórico-metodológicas na Geografia Contemporânea. **Terra Livre**, São Paulo, nº 16, 1º semestre de 2001.
- SEED/DEB VERSÃO PRELIMINAR - Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos – Geografia FILIZZOLA, R - Curitiba -2009.
- STRAFORINI, R. A totalidade mundo nas primeiras séries do ensino fundamental: um desafio a ser enfrentado. **Terra Livre – Mudanças Globais**. São Paulo; AGB, vol.1, nº 18, 2002.

Grupo de reflexão, de análise e de proposições para a 3ª versão do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná

Maria Dilonê Pizzato(Coord.);Janice Gallert – Foz do Iguaçu; Marcela Müller Ruela – Palotina; Rizane Andrea Kalsing Peretti - Serranópolis do Iguaçu.

Educadores representantes dos municípios: Rosane Fatima Daniel Ghiotto – Medianeira; Glaci Maria K.C. Martins - Ouro Verde do Oeste; Solange Maria Carniel - Santa Helena; Janete Weidmann Appi - Santa Tereza do Oeste; Alessandra Santana Porfirio - São Miguel do Iguaçu; Francisca Sousa Mendes - São Miguel do Iguaçu.

CIÊNCIAS DA NATUREZA

1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E CONCEPÇÃO

A Ciência deve ser entendida no contexto das relações sociais em que nasce e, por ser histórica, tal qual a própria educação, não se faz sempre da mesma forma, ou seja, ela se faz de acordo com as condições materiais de cada momento do processo de desenvolvimento social, ambiental, cultural e econômico do homem. Neste documento, a concepção do ensino de Ciências é apresentada na perspectiva de que a educação tem potencialidade emancipadora e que o ensino de Ciências da Natureza se constitui no estudo das relações estabelecidas entre o homem e a natureza, ou seja, na percepção, na ação do homem em relação à natureza e na tentativa do homem entender e explicar os fenômenos naturais, pois o homem, a partir de sua racionalidade, conseguiu diferente dos outros animais, modificar e ou se adaptar as condições da natureza como nenhum outro ser vivo no planeta Terra.

Enunciar a Ciência nos diferentes tempos como o produto da existência humana constitui-se em um pressuposto com o qual se pode entender melhor a possibilidade alcançada pelo homem de produzir conhecimento em diferentes momentos históricos, o que lhe tem garantido a adaptação na natureza com a finalidade de suprir suas necessidades, desde aquelas que garantem a sua sobrevivência até aquelas que ficam no campo das vaidades, pois isso também é produto da relação do homem com a natureza.

Captar esse movimento sistemático da produção do conhecimento do homem, ao longo de sua existência, implica na necessidade de lançar mão de um método que não caia simplesmente no reducionismo cronológico, que demarca as produções, os feitos de maior destaque e seus protagonistas em um determinado espaço de tempo, expediente que tem sido muito utilizado no ensino de Ciências da Natureza ao longo da história dessa disciplina. Esse modelo educativo tende a isolar a Ciência, revestindo-a de uma pseudoneutralidade, à medida que coloca o homem como mero produtor casual ou mesmo vocacional de saberes.

Contrário a isso, o método dialético pode, por meio da categoria totalidade, oferecer subsídio para análise da produção do homem em todos os seus aspectos. Sobre essa particularidade, Pinto (1969, p. 14) afirma que “qualquer ato definido de pesquisa de algum dado da realidade só pode ser entendido como determinado pela totalidade do conhecimento existente no momento”. Assim, o processo de produzir conhecimento constitui-se na reflexão do desenvolvimento histórico do homem, explorando as contradições estabelecidas de uma dada sociedade com o máximo rigor possível.

Corroborando com essa afirmação, Santos (2005, p. 30) argumenta que “quando se parte da visão dialética e da ideia de que tudo está relacionado, a visão de conjunto é importante. [...] o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada”.

Para exemplificar o que chamamos de reducionismo cronológico no ensino de Ciências da Natureza, basta nos reportarmos à historiografia do ensino dessa área do saber nas práticas educacionais no Brasil. Pesquisadores como Krasilchik (1987); Fracalanza (1986) e Carvalho & Gil Pérez (1993) destacam que o modelo educativo adotado para o ensino de Ciências da Natureza tem sido marcado pelo seu caráter livresco, memorístico e desconectado da vivência dos educandos. Esse modelo, que estimula a passividade dos educandos, tende a priorizar muito mais a história dos inventos, de seus inventores, com suas respectivas datas e nada mais, esquecendo que esses saberes são produzidos na própria história dos homens, portanto, um fenômeno humano que possui dimensão humana, na mesma medida em que possui a dimensão técnica, emocional, cognitivo-cultural e a ação do meio (social, política e ambiental) onde são idealizados e se materializam.

A configuração do ensino que prima pela memorização e sua posterior repetição é evidenciada pela forma como o conteúdo da disciplina é trabalhado. Pesquisadores do ensino de Ciências no Brasil como Romaneli (2002); Ribeiro (2001); Ronan (1987); Foresti (1983) afirmam que o trabalho com

a disciplina, desde os primórdios da educação, quando tinha sua base metodológica fundamentada na concepção jesuítica, até meados dos anos 50 do século XX, fora marcado pelo que ficou conhecido nas teorias educacionais como modelo tradicional, que primava exclusivamente pela verbalização do educador que cobrava a pura e simples memorização dos conteúdos e a repetição dos trabalhos executados durante suas exposições.

Em geral, os educadores, nesse modelo educacional, tratam de descrever, linearmente, os saberes acumulados, dividindo-os em diferentes períodos históricos: a Ciência Primitiva, a Ciência Antiga, a Ciência da Idade Média, a Ciência Moderna e a Ciência Contemporânea.

Na Ciência Primitiva, o destaque fica para o saber construído sobre a base mitológica, valorizando-se, em especial, a história dos mitos Gregos e Romanos, enfatizando que a transmissão do saber se dava por rituais e práticas manipulativas como a fermentação, o curtimento e o tingimento. Já tínhamos, nesses saberes, o germe de nossa química atual.

Na Ciência da Antiguidade, privilegiava-se o desenvolvimento do pensamento Greco-Romano, com destaques para a criação da Academia de Platão, o Liceu de Aristóteles, o Museu e a Escola de Medicina de Alexandria. Era o início do pensamento racional, que recebeu o nome de Filosofia, cuja contribuição é evidente em muitas áreas. A Matemática despontou nesse período juntamente com a Astronomia e a Medicina, e eram destacados os expoentes ocidentais como: Tales de Mileto, Heráclito de Éfeso, Pitágoras, Demócrito de Abdera, Hipócrates de Quios, Ptolomeu, Arquimedes, Philadelphus, entre outros de maior ou menor destaque. Porém, nossos educandos não conheceram a grande contribuição que o oriente deixou, no mesmo período, em áreas como a Medicina, a Matemática, a Agricultura, entre outras, dadas pela Ciência Chinesa, Indiana e Árabe.

Na Ciência da Idade Média, a importância dos mosteiros para a transmissão do saber acumulado ganhou primazia com o advento do cristianismo, que criara e reforçara sua base educativa na escolástica. Foi destaque, nesse período, Thomas de Aquino, cuja vertente era religiosa, e os trabalhos de Roger Bacon que, à época, já lançava as bases da Ciência experimental. Destacou-se, ainda, nesse período, a criação das primeiras Universidades, mas não se trabalhava a dinâmica desses acontecimentos como sendo fruto das relações decorrentes do enfraquecimento da organização feudal e do fortalecimento do capitalismo. Nos saberes produzidos e trabalhados na Ciência Moderna, temos um reforço muito grande no ensino descritivo de ciências, cuja base se alicerçava na tríade: Copérnico-Galileu-Newton. Os educandos eram cobrados a estudar e repetir sobre seus feitos até em ambientes que favorecessem a repetição de seus inventos, mas o faziam, na maioria das vezes, sem nenhuma contextualização, o que podia levar o educando a pensar que o conhecimento produzido pela Ciência era construído fora da realidade. Chassot (1994) já nos advertia do reducionismo que isso representava. Dizia ele que a Ciência, em todos os tempos, foi construída por milhares de trabalhadores anônimos.

Na Ciência Contemporânea, podemos igualmente visualizar a sua fragmentação e o seu caráter reducionista, quando identificamos que a ênfase dada à Ciência, na atualidade, resume-se à utilização e ao domínio da técnica e da tecnologia.

Após a Segunda Guerra Mundial, ocorria no mundo uma corrida para a industrialização e muitos governantes, com seus interlocutores, sabiam que o desenvolvimento tecnológico e científico era necessário para o controle da dinâmica do processo de dominação capitalista. Os pesquisadores como Krasilchik (1987); Delizoicov e Angotti (2000), principalmente os que trabalhavam com recursos bélicos, nessa década, possuíam, no campo educacional, uma importante área potencial de influência. Sendo assim, a Segunda Guerra Mundial foi, para o ensino de Ciências da Natureza, um marco de diferenciação no currículo escolar com a implantação das disciplinas de Física, Química e História Natural.

No período considerado como Guerra Fria, os grandes projetos incorporaram mais um objetivo, o de permitir a vivência do método científico como necessário à formação do homem, agora identificado como cidadão. Assim, o discurso da democratização do ensino destinado a todos foi se fortalecendo e, no ensino de Ciências da Natureza, esse discurso materializou-se por simplificar o método científico a pura e simples utilização da técnica e da tecnologia. Apareceram, nesse período, muitos projetos de mudança curricular, cada um com suas especificações devido às necessidades de cada país.

No Brasil, entre 1963 e 1965, foram criados seis Centros de Ciência pelo Ministério da Educação e Cultura, com o objetivo de possibilitar a produção de materiais para o ensino, pois se acreditava que a melhor qualidade do material didático seria suficiente para o processo de ensino e aprendizagem.

Junto às mudanças curriculares, ocorreu a intensificação dos cursos de atualização e treinamento de educadores; porém, o sistema educacional resistia às mudanças, devido à exigência do conhecimento memorístico para o vestibular.

Em 1964, o sistema passou por uma reestruturação, devido à mudança de regime político e à implantação do regime militar. Um novo projeto educativo acenava para a modernização e o desenvolvimento do País. Para tanto, o ensino de Ciências da Natureza passou a ser valorizado como contribuinte à formação de mão-de-obra qualificada, sendo essa intenção reforçada pela Lei nº. 5.692/71, que regulamentou o ensino profissionalizante de nível técnico no Brasil.

Com o aumento da industrialização, proporcionado pelo avanço da técnica e da tecnologia, o período de 1970-1980 foi conhecido como a década da crise energética e a percepção do homem para os problemas ambientais. No Brasil, continuou o apoio ao ensino de Ciências da Natureza, marcado pela criação do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN), que dinamizou um conjunto de ações para a reestruturação dos currículos em projetos patrocinados pelo governo.

Nesse mesmo período, tem-se o registro de uma nova modalidade de licenciatura regulamentada pela Resolução nº 30/74 do Conselho Federal de Educação. Essa resolução, que regulamentou a chamada “Licenciatura Curta”, por meio da qual o profissional era formado em dois anos de estudos gerais e mais um ano de formação em área específica, é apontada pelos pesquisadores da educação na área de ciências como sendo a responsável pela debilitação na formação de educadores para trabalhar com a disciplina, pois muitos desses profissionais que foram para as salas de aula ensinar Ciências da Natureza possuíam uma formação aligeirada e muito precária, sendo que muitos não haviam sequer entrado em um laboratório, em seu período de formação, segundo afirmam Krasilchik (1987); Delizoicov e Angotti (2000).

Já no início dos anos de 1990, o domínio da técnica e da tecnologia se transformou num embate global, bem como a necessidade de se trabalhar a Educação Ambiental pensando na sustentabilidade. Enquanto alguns propunham a necessidade da formação do “cidadão trabalhador”, outros estavam preocupados com a conquista das novas tecnologias para dominar o chamado mercado globalizado.

Os educadores, que trabalhavam com a opção de formar cidadãos, tinham como meta principal as mudanças curriculares, enfocando os conteúdos e as metodologias utilizadas nas aulas. Algumas mudanças de conteúdos foram constantes, sempre se pensando em trabalhar as relações da indústria com a agricultura, a Ciência e tecnologia e, também, a proposição de trabalhar a educação ambiental e a educação para a saúde, segundo Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002).

Diante desse contexto, é necessário que o ensino dessa área do saber contemple o estímulo à reflexão, à medida que se estudam os saberes produzidos ao longo da existência do homem como fruto de suas diferentes relações, para que viabilize, aos educandos, uma compreensão crítica de como o homem tem produzido conhecimento transformando o meio em que vive e a si próprio. Assim, o ensino de Ciências da Natureza deve propiciar condições para que possamos, educadores e educandos, melhor compreender, explicar e viabilizar a transformação da realidade na qual estamos inseridos.

2 OBJETIVO GERAL

A disciplina Ciências da Natureza deve proporcionar a formação de um indivíduo que se reconheça como parte do ambiente, compreendendo a sua dinâmica e seus fenômenos, além de compreender que a ação humana, mediada pelo trabalho, proporciona o conhecimento científico, a produção da tecnologia e a transformação dinâmica da natureza e do homem, dentro de um contexto histórico, político, econômico, ambiental e social.

3 ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO–METODOLÓGICOS

Primeiramente, devemos deixar claro que teremos aqui o conhecimento como ponto de partida, uma vez que ele é o objeto, meio e o fim do trabalho docente, tendo a dialética como princípio organizador do pensamento e da teoria do conhecimento, conforme defendem Oliveira, Almeida e Arnoni (2007).

A Ciência, por não ser neutra, não pode ser pensada, em termos de ensino, como uma prática que valoriza somente as teorias que a sustentam, dissociadas das práticas sociais que as criam. Logo, por ser a educação uma atividade intencional, teoria e prática são indissociáveis no contexto de qualquer área do saber. Dito de outra forma, a Ciência deve ser trabalhada na perspectiva apontada por Vázquez (1977), com a sua potencialidade de contribuir para a transformação do mundo.

Sendo assim, a maneira como podemos trabalhar essa área do saber, com base no método dialético, implica no reconhecimento de que os educadores de Ciências da Natureza devem oportunizar que os educandos, *a priori*, estabeleçam uma relação valorativa quanto à historicidade dos conteúdos trabalhados, ou seja, que esses possuam uma materialidade concreta, à medida que forem sendo construídos historicamente e que possibilitem o seu aprimoramento.

Tendo como objeto de trabalho do educador o conhecimento científico, fruto da Ciência produzida pelo homem, é importante salientar que deve ser de domínio do educador a lógica própria do conhecimento científico, que tem no método o ponto que o diferencia do saber cotidiano.

Partindo do domínio que o educador deve ter sobre o conhecimento científico, as relações que devem ser estabelecidas entre educador e os educandos devem pautar-se no esforço da mediação, que não acontece de forma automática e espontânea. Ao educador cabe ter clareza do que vai ensinar na aula e promover uma mediação que faça com que os educandos superem o conhecimento cotidiano, melhor dizendo, possibilite aos educandos o conhecimento científico produzido historicamente pela humanidade.

Então, a partir do que foi anteriormente exposto, devemos entender que o ensino (a relação que o educador tem com o saber) não acontece de forma espontânea, mas ele deve ser organizado e intencional. É a partir do ensino que os educandos irão superar o conhecimento empírico e se apropriar do conhecimento científico, ou seja, a aprendizagem (a relação que o educando tem com o saber) acontece devido ao ensino.

Para que um educador ensine e os educandos aprendam, é necessária a mediação. Defendemos aqui a concepção dialética da mediação. Nessa concepção o educador e os educandos são sempre opostos, haja vista que nessa relação deve sempre haver um estado de desequilíbrio, em que o educador trabalha para trazer ao educando o conhecimento científico e o educando resiste em permanecer no conhecimento cotidiano, que é mais confortável a ele, pois já o conhece há tempos. É nessa relação, nesse jogo de forças que se geram “conflitos”, que a mediação acontece. Nesse contexto, o educador não será um facilitador, pois sua função é tirar o educando da sua zona de conforto em relação ao conhecimento; também não há como facilitar o que é difícil. Neste caso, o trabalho do educador deve ser no sentido de não deixar mais difícil a compreensão do educando.

O educador, para ensinar, deve considerar a realidade e o conhecimento cotidiano do educando, possibilitando aos educandos visualizarem as diferenças entre o conhecimento apresentado por ele e as suas experiências cotidianas, pois, nesse processo (o de mostrar a diferença entre esses conhecimentos), o educador consegue mostrar também as relações entre eles. Assim, os educandos aprendem ao relacionarem as diferenças entre o seu conhecimento empírico e o conhecimento científico apresentado pelo educador, possibilitando que o conhecimento científico integre-se à vida do educando. A partir das reflexões até aqui apresentadas, e com a proposta de metodologia da mediação dialética, temos a aula entendida como parte de um todo dinâmico, parte do contexto social e instrumento de transformação das relações sociais vigentes.

Quando preparamos uma aula, é importante se ter clareza de qual é a intencionalidade dessa aula, ou melhor, do conteúdo a ser trabalhado, daí

a importância da práxis acontecer na aula. O educador deve ter clareza e agir de forma consciente no que se refere à prática utilizada, à teoria que embasa essa prática e ao conteúdo disciplinar trabalhado, para, então, desenvolver no educando a criticidade da ação humano-social.

O trabalho com o conteúdo deve sempre partir da totalidade, ou seja, se vamos trabalhar um dos sistemas do corpo humano, iniciamos com o entendimento que esse educando tem sobre o assunto abordado. A partir daí, vamos localizar esse sistema como parte do corpo e a função que ele tem para o corpo, e só então separá-lo para o estudo.

Outro exemplo é quando vamos trabalhar as aves. Iniciamos com os conhecimentos dos educandos sobre esse animal, identificando-o no grupo dos seres vivos, como um animal vertebrado, buscando estabelecer qual a diferença dele em relação aos outros desse grupo, para, então, iniciarmos os estudos das suas características específicas.

É importante que o conteúdo não fique segmentado, descolado do todo, e nem tampouco seja desconsiderado o conhecimento do educando, o que possibilita o “confronto” entre esses saberes, conhecimento empírico e científico, o que por meio da mediação, tem o objetivo de levar a aprendizagem.

A metodologia de ensino por meio da mediação dialética apresenta na aula momentos importantes para o desenvolvimento do trabalho. O primeiro momento é o de resgatar e registrar (aqui podem ser usadas diferentes maneiras). É nessa etapa que os educandos expõem seus conhecimentos (cotidiano e científico) sobre o conteúdo e fazem o registro sobre ele. É o ponto de partida. O segundo momento é o da problematização. Nesse momento, o educador irá organizar atividades e questionamentos partindo do que foi levantado inicialmente, para, então, provocar a reflexão do educando, instigando a curiosidade, ou seja, ele será questionado sobre seus conhecimentos, e os questionamentos que ele levantar não receberão, nesse momento, respostas. O terceiro momento é o de sistematizar, quando o educador irá trabalhar a informação objetiva, o conceito científico, e fará uso do mesmo para retomar e discutir as questões levantadas anteriormente, agora frente ao conhecimento científico. Por fim, o último momento é o de produzir. Nessa etapa, o educando irá produzir, por meio de material escrito ou verbalmente, o que compreendeu sobre o conteúdo.

Nesse método, devemos fazer uso de materiais variados. Podemos, em uma aula sobre as mudanças de estado físico da água, iniciar com um poema que fale da água e, em seguida, fazer questionamentos de como e onde encontramos água. A partir das respostas dos educandos, podemos instigá-los a explicar por que temos água “na forma de gelo, vapor e líquida”? Podemos fazer uma experiência para que visualizem as mudanças de estado físico da água e as condições em que elas ocorrem. Só então iremos apresentar o conteúdo, fazendo a retomada do que foi exposto, das observações na aula prática e confrontando isso com a informação científica. Na hora de sistematizar esse trabalho, poderá ser realizada a produção de um relatório científico, com questões direcionadas pelo educador. Tal relatório poderá ser realizado em dupla ou individualmente, dependendo do ano.

É importante salientar que o ensino de Ciências pode e deve trabalhar com diversos tipos de textos, não somente os do livro didático de ciências. Podemos utilizar, para isso, um poema, um conto, uma fábula (que pode estar sendo usado em Língua Portuguesa no trabalho com os gêneros discursivos), um artigo científico (para essa faixa etária, os artigos científicos da revista *Ciência Hoje para Criança* são adequados). Para tanto, basta que o texto apresente elementos que possam ser utilizados no conteúdo de ciências em estudo.

As atividades práticas também devem estar presentes na aula. Entendemos como atividade prática uma aula na qual os educandos vão verificar a fusão do gelo à luz do Sol, calculando o tempo e a temperatura; uma ida ao mercado para verificar as embalagens e os ingredientes dos alimentos e a data de validade dos mesmos; um passeio pelo jardim da escola ou pelo córrego que fica perto da escola, ou uma visita ao zoológico. Não podemos esquecer que é na aula prática, na observação direcionada do educando, que podemos fazer o levantamento das suas suposições e explicações para o fenômeno apresentado. Esse momento é rico para podermos apresentar, em seguida, o conhecimento científico, pois, dessa forma, os conceitos científicos ficam “mais visíveis” aos olhos dos educandos, tendo uma possibilidade muito maior de efetivar a aprendizagem.

O uso de vídeos curtos como, por exemplo, documentários, filmes e desenhos (como “Sidy o Cientista”) também são recursos muito importantes e práticos, mas não podemos esquecer que todos os encaminhamentos desses recursos devem sempre colaborar para um único fim, favorecer o processo

de aprendizagem do educando.

O desenvolvimento dos conteúdos em Ciências da Natureza não deve possuir o propósito de fragmentar o trabalho didático-pedagógico do educador, mas deixar evidente os vários elementos que constituem o meio em que o homem está inserido, e do qual o homem é totalmente dependente. Essa dependência ocorre, principalmente, pelo desenvolvimento no processo do conhecimento científico, sendo que esse é estruturado e elaborado partindo de uma necessidade construída pelo próprio homem. Assim, são processos que se dão ao longo da história.

Portanto, os conteúdos a serem trabalhados não podem ser representados de uma forma momentânea e estanque, mas devem estar inseridos em todos os anos do Ensino Fundamental - anos iniciais. A divisão em eixos temáticos para o ensino de Ciências da Natureza orienta-se nesse sentido, pois potencializa os trabalhos interdisciplinares. É importante ressaltar que a dinâmica desse processo educativo dependerá, em muito, do educador, principalmente pela estruturação do planejamento de suas aulas e das metodologias, recursos, estratégias de ensino utilizadas, buscando relacionar os conteúdos científicos apresentados nos eixos temáticos à experiência de vida dos educandos.

Diante disso, os conteúdos elencados para o trabalho na área de ensino das Ciências da Natureza estão distribuídos nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental e têm como Eixos Temáticos: 1 - Noções de Astronomia, 2 - Transformação e Interação da Matéria e Energia e 3 - Saúde e Melhoria da Qualidade de Vida, os quais, nesta proposta, devem ser dinamizados pela inter-relação entre a Ciência, a Tecnologia e a Sociedade.

Como sugestão de padronização, propomos uma nova forma de o educador visualizar os conteúdos, procurando atender às necessidades apontadas nas avaliações realizadas sobre este Currículo. Os conteúdos, dessa forma, respeitadas as elaborações anteriores, foram estruturados em uma tabela, na qual é possível perceber a sua linearidade no transcorrer dos anos (do 1º ao 5º ano) sem perder de vista a totalidade dos eixos e dos conteúdos neles elencados. Nessa perspectiva, o educador de cada ano compreenderá a visão da continuidade que cada conteúdo terá nos anos subsequentes e assim poderá planejar suas aulas com objetivos mais claros, sem perder-se no aprofundamento de cada conteúdo, sabendo em que ano ele será introduzido, trabalhado e aprofundado/consolidado.

A tabela de conteúdos está dividida em cinco colunas principais. A primeira coluna, verticalmente, apresenta os três Eixos Temáticos em que todos os conteúdos estão inseridos. Na segunda coluna, elencamos os Conteúdos Estruturantes que são conteúdos-chave dos quais extraímos os conteúdos específicos, ou seja, são conceitos ou temas que sintetizam a gama de conteúdos que trabalhamos no ensino das Ciências Naturais. Nessa coluna, logo abaixo de cada conteúdo estruturante, há um objetivo relativo ao mesmo, que proporciona uma visão do que se almeja que as crianças aprendam sobre esse assunto. É importante ressaltar aqui que não devemos perder o foco, ou seja, quando vamos ensinar um determinado conteúdo, por que vamos fazê-lo? O que o educando deve compreender sobre esse conteúdo? Lembremos sempre que o eixo norteador do trabalho do educador deve pautar-se na importância dos conteúdos trabalhados para a formação do educando, o qual está inserido em um mundo que apresenta cada vez mais ciência e tecnologia.

Na terceira coluna são enumerados os Conteúdos Específicos, que permitem ao educador ter mais clareza do que deve ser trabalhado sobre cada conteúdo estruturante. Os conteúdos específicos foram reestruturados e são apresentados na verticalidade dentro do mesmo conteúdo estruturante com complexidade crescente.

Já na quarta coluna, por sua vez, os conteúdos foram distribuídos nos anos, do 1º ao 5º ano, apresentando a legenda adotada em todo esse currículo, a saber: **I** para os conteúdos que serão introduzidos, **T** para os conteúdos que devem ser trabalhados, **A/C** para os conteúdos que devem ser aprofundados e consolidados. Muitas vezes **A** e **C** aparecem juntos; refere-se ao momento de se trabalhar e em seguida consolidar o conteúdo. Dentro dessa metodologia, o educador poderá ter a compreensão da linearidade dos conteúdos, pois, ao visualizar a sequência de distribuição de um conteúdo no decorrer dos anos e como esse deve ser trabalhado em cada ano, seja introduzir, trabalhar, aprofundar e consolidar, o educador disporá de encaminhamentos mais adequados e poderá estabelecer objetivo mais claro e sucinto.

Na quinta e última coluna são apresentados os conteúdos, de outros eixos, que o educador deve relacionar ao conteúdo que está trabalhando.

Desse modo, o educador terá a visão de totalidade dos conteúdos e poderá inter-relacioná-los a todo o momento, realizando, assim, um trabalho mais contextualizado e com mais significado para os educandos, ao entender a Ciência como um todo, integrando e relacionando suas partes, tendo uma visão holística do ambiente que o cerca.

Os conteúdos foram reestruturados com a finalidade de facilitar a compreensão e a utilização pelo educador, auxiliando-o no momento de organizar suas aulas, e estabelecer os objetivos para seus educandos, sendo mais fácil o processo de conceber um planejamento mais conciso e prático.

Legenda:

I = Introduzir – momento em que será propiciado, ao educando, um questionamento sobre o tema do conteúdo; é quando se percebe quais as concepções e o conhecimento cotidiano que ele tem sobre o tema. Esse é um momento que antecede ao trabalho sistemático.

T = Trabalhar – início do trabalho com o conteúdo, apresentação do conteúdo formal científico, fazendo sempre a contextualização histórica e socioambiental do que está sendo abordado.

A/C = Aprofundar e Consolidar - esse é o momento de desenvolver um trabalho em que o educando será confrontado a fazer uma reflexão sobre o conteúdo científico e o seu conhecimento cotidiano, a fim de que ele demonstre que o seu entendimento do conhecimento científico o faz pensar de modo diferente sobre os seus conhecimentos cotidianos.

4 CONTEÚDOS

| EIXOS | CONTEÚDOS ESTRUTURANTES | CONTEÚDOS ESPECÍFICOS | ANOS | | | | | INTER-RELAÇÃO DOS CONTEÚDOS |
|----------------------|---|--|------|-----|-----|-----|---------|--|
| | | | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | |
| NOÇÕES DE ASTRONOMIA | 1. SOL Compreender o Sol como estrela e entender suas diversas influências com a dinâmica e a vida na Terra (Biosfera). | 1.1. Fonte de energia, luz e calor e Importância para a vida na Terra | I/T | A/C | - | - | - | Educação Ambiental, Fotossíntese, Ciclo da Água, Energia Radiante, Saúde do Ser Humano |
| | | 1.2. Aquecimento da Terra: Efeito Estufa (causas e efeitos) | - | - | I/T | A/C | - | |
| | | 1.3. Espectro Solar: decomposição da luz branca; Raios: infravermelho, ultravioleta | - | - | I/T | A/C | - | |
| | 2. TERRA Compreender o conceito de planeta e como os seus movimentos interferem no dia-a-dia e nas estações do ano. | 2.1. Projeção de sombra | I | T | A | C | - | Ecossistemas, Solo, Energia Geotérmica |
| | | 2.2. Noção de dia e noite, nascente e poente, movimento referencial | I | T | A/C | - | - | |
| | | 2.3. Movimentos da Terra: Rotação, Translação e Revolução | - | - | I/T | A/C | - | |
| | | 2.4. Camadas da Terra: Crosta (solo e subsolo), manto e núcleo | - | - | - | - | I/T/A/C | |
| | 3. OUTROS CORPOS CELESTES Diferenciar, classificar e conceituar corpos luminosos e iluminados. | 3.1. Astros luminosos (estrelas) e os astros iluminados (planetas, asteroides, cometas, satélites naturais) | - | I/T | A/C | - | - | Sol, Terra, Energia |
| | | 3.2. Fases da Lua e sua influência na Biosfera (maré) | - | - | I/T | A/C | - | |
| | | 3.3. Eclipses Solar e Lunar | - | - | - | I/T | A/C | |
| | | 3.4. Componentes básicos do Universo: galáxias, sistema solar e seus componentes | - | - | - | I/T | A/C | |
| | 4. HISTÓRIA E DESENVOLVIMENTO DA ASTRONOMIA Introduzir e relacionar os principais cientistas da história, correlacionando suas descobertas e contribuições para a Astronomia. | 4.1. Evolução dos instrumentos astronômicos: telescópios, satélites artificiais (sondas, foguetes, estação espacial, etc.) | - | I/T | A/C | - | - | Atmosfera, História e Geografia |
| | | 4.2. Constelações | - | - | I/T | A/C | - | |
| | | 4.3. Noção da gravidade | - | - | - | I/T | A/C | |
| | | 4.4. Teoria do Geocentrismo e Heliocentrismo | - | - | - | I/T | A/C | |

| EIXOS | CONTEÚDOS ESTRUTURANTES | CONTEÚDOS ESPECÍFICOS | ANOS | | | | | INTER-RELAÇÃO DOS CONTEÚDOS |
|--|---|---|------|-----|-----|-----|-----|--|
| | | | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | |
| TRANSFORMAÇÃO E INTERAÇÃO DA MATÉRIA E ENERGIA | 5. ENERGIA Compreender a energia como princípio fundamental do Universo. | 5.1. Origem e fontes: energia cinética (movimento), térmica (calor), radiante (luz) | - | I/T | A/C | - | - | Educação Ambiental, Sol, Ecossistemas, Saúde do Ser Humano |
| | | 5.2. Transformações: física (combustão, cinética e elétrica), química (pilhas e baterias) e biológica (respiração, fotossíntese e decomposição) | - | - | - | I/T | A/C | |
| | | 5.3. Consumo e distribuição: desenvolvimento das cidades e expansão das indústrias | - | - | - | I/T | A/C | |
| | | 5.4. Energias renováveis e não renováveis: tecnologias, biocombustíveis, combustíveis fósseis/não fósseis | - | - | - | I/T | A/C | |
| | 6. ÁGUA E ECOSISTEMA Reconhecer a importância da água compreendendo sua distribuição e características relacionando-a com a existência da vida. | 6.1. Importância e usos da água | I/T | A/C | - | - | - | Educação Ambiental, Terra, Atmosfera, Saúde do Ser Humano, Biodiversidade, Geografia |
| | | 6.2. Distribuição da água no planeta (nascentes, rios, lagos, mares, oceanos, geleiras, lençóis freáticos, aquíferos) | I | T | A/C | - | - | |
| | | 6.3. Habitat aquático: diferenciação do ambiente de água doce e salgada e a diversidade dos seres vivos encontrados. | - | I/T | A/C | - | - | |
| | | 6.4. Características/propriedades organolépticas (gosto, cor e cheiro): natural (doce e salgada), água potável, água tratada e mineral. | - | I/T | A/C | - | - | |
| | | 6.5. Propriedades físicas: estados físicos (sólida, líquida e gasosa) e suas transformações (ação da temperatura: vaporização, liquefação e solidificação) e as relações com o Ciclo da Água. | - | I/T | A/C | - | - | |
| | | 6.6. O que é água. Propriedades químicas: solvente universal, composição química (H ₂ O). | - | - | - | I/T | A/C | |

| | | | | | | | |
|--|---|-----|-----|-----|-----|---------|---|
| <p>7. SOLO E ECOSSISTEMA</p> <p>Compreender a importância do solo para os seres vivos, identificando seus tipos, processos de formação e utilização pelo homem.</p> | 7.1. Importância para os seres vivos: fixação, fonte de nutrientes para os vegetais/animais. | I/T | A/C | - | - | - | Educação Ambiental, Saúde do Ser Humano, Saúde do Ambiente, Energia, Fósseis, Geografia |
| | 7.2. Definição de solo e Tipos (solo arenoso, argiloso e húmico), composição química (relação entre a parte mineral e a parte orgânica) e permeabilidade. Fator de determinação de ecossistema. | - | - | I/T | A/C | - | |
| | 7.3. Tipos de rochas (magmática, sedimentar e metamórfica) | - | - | - | - | I/T/A/C | |
| <p>8. AR E ECOSSISTEMA</p> <p>Compreender a existência do ar e sua relação com a vida na Terra.</p> | 8.1. Importância do ar para os seres vivos | I/T | A/C | - | - | - | Educação Ambiental, Atmosfera, Gravidade, Saúde do Ser Humano, Energia, Respiração e Fotossíntese, Algas Marinhas |
| | 8.2. Atmosfera: condição básica para a sobrevivência dos seres vivos (camada atmosférica) | - | - | I/T | A/C | - | |
| | 8.3. O que é: mistura de gases, ocupa lugar (volume) e têm massa, propriedades organolépticas (cor, cheiro, gosto). | - | - | - | I/T | A/C | |
| | 8.4. Composição (oxigênio, gás carbônico, nitrogênio, hidrogênio, vapor d'água e poluentes). | - | - | - | I/T | A/C | |
| | 8.1. Formação do vento (aquecimento, resfriamento, dilatação) | - | - | - | I/T | A/C | |
| | 8.2. Noções de pressão atmosférica e peso | - | - | - | I/T | A/C | |
| | 8.3. Umidade do ar, regime de chuvas, alterações climáticas. | - | - | I/T | A/C | - | |

| | | | | | | | |
|--|---|-----|-----|-----|-----|-----|---|
| <p>9. ANIMAIS, MICROORGANISMOS E ECOSISTEMA</p> <p>Compreender a diversidade biológica relacionando-a aos ecossistemas e reconhecer a influência e a inter-relação humana nesse processo.</p> | 9.1. Caracterização geral dos animais: reprodução, alimentação, locomoção, hábitat, entre outros. | I/T | A/C | - | - | - | <p>Educação Ambiental, Sol, Terra, Água, Solo, Ar, Agricultura, Saúde do Ser Humano, Saúde do Ambiente, Geografia</p> |
| | 9.2. Estrutura e organização dos seres vivos: células, tecidos, órgãos, sistemas e organismos. | - | - | - | I/T | A/C | |
| | 9.3. Classificação dos seres vivos em unicelulares e pluricelulares e diferenciação entre células vegetais de células animais | - | - | - | I/T | A/C | |
| | 9.4. Diversidade e classificações arbitrárias dos seres vivos: vertebrados e invertebrados, cobertura do corpo (pelo, pena, escamas, liso, etc.), alimentação (carnívoros, herbívoros, insetívoros, onívoros, etc.), reprodução (vivíparos, ovíparos, ovovivíparos, etc.), ambiente (terrestres, aquáticos, cavernícolas, etc.), entre outros | I | T | A/C | - | - | |
| | 9.5. Diversidade e características dos microorganismos: Reino Monera (bactérias), Reino Protista (protozoários e algas), Reino Fungi (fungos) e os vírus (parasitas intracelulares obrigatórios) | - | - | I/T | A | C | |
| | 9.6. Diversidade e características do Reino dos Animais: Peixes, Anfíbios, Répteis, Aves e Mamíferos | - | I/T | A/C | - | - | |
| | 9.6.1 Diversidade e características dos invertebrados: (mais importantes em relação as espécies que abrigam): poríferos, cnidários, platelmintos, moluscos, anelídeos, artrópodos, nematóides, equinodermos. | | | | | | |
| | 9.7. Ciclo de vida e reprodução dos animais | - | - | I/T | A/C | - | |
| | 9.8. Cadeia e teia alimentar, relações alimentares (produtor, consumidor e decompositor) e relações ecológicas (mutualismo, protocooperação, comensalismo, parasitismo, entre outros) | - | - | - | I/T | A/C | |
| | 9.9. Como o homem utiliza os animais para satisfazer suas necessidades: criação, produção de alimentos, estimação, etc. | I/T | A/C | - | - | - | |
| | 9.10. Características gerais do corpo humano | I/T | A/C | - | - | - | |
| 9.11. Aparelhos Reprodutores, Reprodução, ciclo de vida humana, células tronco embrionárias, clonagem e inseminação artificial. | - | - | - | I/T | A/C | | |

| | | | | | | | |
|---|---|-----|-----|-----|-----|-------|---|
| <p>10. VEGETAIS E ECOSSISTEMA</p> <p>Compreender a diversidade dos vegetais relacionando-os aos ecossistemas que compõem e reconhecer a influência e a interrelação humana sobre eles.</p> | 9.12. Órgãos dos sentidos (olfação, tato, paladar, gustação e audição) e fonação (fala) * | - | I/T | A/C | - | - | |
| | 9.13. Sistemas e aparelhos do corpo humano (estrutura e funcionamento): digestório, respiratório, cardiovascular e locomotor (ósseo, muscular e articulações) * | - | - | I/T | A/C | - | |
| | 9.14. Sistemas e aparelhos do corpo humano (estrutura e funcionamento): imunológico e endócrino, excretor (urinário) e nervoso * | - | - | - | I | T/A/C | |
| | 10.1. Caracterização geral dos vegetais | I/T | A/C | - | - | - | <p>Educação Ambiental, Solo, Água, Ar, Energia, Sol, Saúde do Ser Humano e do Ambiente, Plantas Medicinais, Geografia</p> |
| | 10.2. Partes da planta: órgãos vegetativos (raiz, caule e folha) e órgãos reprodutivos (flor, fruto e semente) | - | I/T | A/C | - | - | |
| | 10.3. Reprodução dos vegetais (sementes, muda, estaca, enxerto, etc.) | - | I/T | A/C | - | - | |
| | 10.4. Clonagem e transgenia | - | - | - | I/T | A/C | |
| | 10.5. Diversidade dos vegetais: vegetais inferiores (briófitas e pteridófitas) e superiores (angiospermas e gimnospermas) | - | - | I/T | A/C | - | |
| | 10.6. Fotossíntese e respiração e suas diferenciações | - | - | - | I/T | A/C | |
| | 10.7. Como o homem utiliza os vegetais para satisfazer suas necessidades: cultivo, plantações, extrativismo, etc. | - | I/T | A/C | - | - | |

| EIXOS | CONTEÚDOS ESTRUTURANTES | CONTEÚDOS ESPECÍFICOS | ANOS | | | | | INTER-RELAÇÃO DOS CONTEÚDOS |
|---------------------------------------|---|--|------|-----|-----|-----|-----|--|
| | | | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | |
| SAÚDE E MELHORIA DA QUALIDADE DE VIDA | 11. SAÚDE DO SER HUMANO Compreender as interrelações entre os processos biológicos, psíquicos, físicos e químicos para promover a saúde e o bem estar pessoal e coletiva. | 11.1. O Sol e sua importância para a saúde do homem: produção de vitamina D | I/T | A/C | - | - | - | Água, Ar, Solo, Sol, Energia, Microorganismos, Alimentos, Saneamento Básico, Atividades Físicas, Qualidade de Vida |
| | | 11.2. Efeitos da radiação solar: queimaduras, insolação, câncer de pele, raios ultravioletas e infravermelhos | - | - | - | I/T | A/C | |
| | | 11.3. Clima: seco/quente, úmido/temperado, frio (estações do ano), clima e trabalho (cuidados adequados a cada modalidade de trabalho), vestimentas adequadas, proteção adequada | I/T | A/C | - | - | - | |
| | | 11.4. Higiene do homem: higiene corporal, higiene bucal, higiene dos órgãos externos, higiene dos alimentos, entre outros | I/T | A/C | - | - | - | |
| | | 11.5. Hábitos alimentares: alimentação saudável, aditivos alimentares, alergias alimentares, aleitamento materno, desidratação, órgãos de vigilância sanitária | I | T | A/C | - | - | |
| | | 11.6. Plantas medicinais: ações, estruturas utilizadas, necessidades e problemáticas do uso. | - | I/T | A/C | - | - | |
| | | 11.7. Prevenção ao uso de drogas (lícitas e ilícitas) | - | - | I | T | A/C | |
| | | 11.8. Educação sexual: sexualidade, cuidados e higiene dos órgãos genitais, etc. | - | I | T | T | A/C | |
| | | 11.9. Educação Sexual: gravidez precoce, DST's, etc. | - | - | - | I/T | A/C | |
| | | 11.10. Cuidados com o corpo e com a mente: problemas posturais, hemorragias, anemia, doenças cardíacas, estresse, ansiedade, depressão, etc. | - | - | I/T | A/C | - | |

| | | | | | | | | |
|---------------------------------------|---|--|---|---|-----|-----|-----|--|
| SAÚDE E MELHORIA DA QUALIDADE DE VIDA | 12. SAÚDE DO AMBIENTE Compreender as modificações que ocorrem no ambiente identificando os agentes causadores, as consequências e a intervenção humana. | 12.1. Poluição e contaminação da água (agentes principais e implicações gerais), saneamento básico, tratamento da água, uso de produtos tóxicos (formol, herbicidas, inseticidas, desinfetantes, detergentes, óleos, etc.) | - | I | T | A/C | - | Educação Ambiental, Sol, Terra, Atmosfera, Água, Solo, Ar, Animais e Vegetais, Microorganismos, Intervenção Humana, Consumismo |
| | | 12.2. Poluição e contaminação do solo (agentes principais e implicações gerais) uso de produtos tóxicos, contaminação com dejetos humanos, entre outros | - | I | T | A/C | - | |
| | | 12.3. Produção e destinação do lixo: lixões, aterros sanitários, problemas ambientais e sociais gerados | - | - | I/T | A/C | - | |
| | | 12.4. Empobrecimento do solo: desmatamento, adubação orgânica e inorgânica, uso irracional do solo. | - | I | T | A/C | - | |
| | | 12.5. Poluição e contaminação do ar (agentes principais e implicações gerais) uso de aerossóis, fumaça industrial, dos carros, das queimadas | - | I | T | A/C | - | |
| | | 12.6. Camada de Ozônio e Aquecimento Global | - | - | - | I/T | A/C | |
| | | 12.7. Animais em extinção, preservação da fauna e as relações do homem com o meio e com os animais. | - | - | I/T | A/C | - | |
| | | 12.8. Biodiversidade e sustentabilidade | - | - | I | T | A/C | |

OBSERVAÇÕES:

* No trabalho com o corpo humano, é importante ressaltar que devemos partir do todo para, então, chegarmos na parte, ou seja, devemos falar do corpo como um todo, por que ele é importante e por que devemos cuidar dele, suas partes externas e internas, a relação entre elas e, então, destacar que para ser estudado será feito em partes, mas que ele só funciona como um todo.

É importante também se considerar o porquê e para que o educando irá estudar sobre aquele sistema ou aparelho. Um exemplo, quando é trabalhado o aparelho digestório, é mais importante para a criança saber o porquê se deve mastigar bem os alimentos, se deve ingerir muito líquido nas refeições ou comer vegetais ou saber todas as enzimas do processo digestivo? É claro que a criança deve conhecer a ação de uma enzima, mas será mesmo necessário, nessa fase, saber os nomes das enzimas?

O foco nos estudos sobre o corpo humano deve ser a função principal que aquele sistema ou aparelho desempenha, seus principais órgãos, a relação dele com o restante do corpo e a relação direta entre os fatos que a criança vive com o estudo desses sistemas ou aparelhos.

Alguns temas como água, alimentação saudável, sexualidade, drogas, entre outros, podem ser abordados de forma mais intensificada e pertinente de acordo com os objetivos de cada escola, de 1º ao 5º ano, durante todo o ano letivo ou em um período.

5 AVALIAÇÃO

Propor um sistema avaliativo para qualquer área do saber implica que a concepção de educação, ensino, escola e sociedade tenham uma unidade teórica que encaminhe não somente a avaliação, mas todo o processo educativo na direção de propiciar, ao educando, a compreensão, de forma mais ampla, da realidade social que encampa as relações homem-natureza e homem-homem.

Acreditamos que essa forma de compreender a avaliação está alinhada às concepções anteriormente postas, a partir do que expõe Luckesi (pg. 17, 2002), quando afirma que “avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível, por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva”.

A avaliação deve atuar no processo educativo como mecanismo que possibilite verificar, durante o processo de ensino, como o educando está no processo de aprendizagem, procurando a construção dos melhores resultados possíveis, fazendo, primeiramente, o diagnóstico de aprendizagem, para, posteriormente, desenvolver ações para sanar o problema identificado. Desse modo, realiza-se a reorientação do educando durante o processo, com a mudança de estratégias de ensino, entre outras.

É importante destacar aqui que avaliação não se resume a uma atividade apenas, como prova, relatório, produção de um texto; esses são instrumentos de avaliação que devem ser utilizados durante o processo de ensino para que possibilitem ao educador verificar como está o processo de aprendizagem e, então, fazer as orientações necessárias.

Para conseguir que a avaliação avance para além de seu aspecto classificatório, algumas ações são pertinentes, como: a unidade na abordagem pedagógica adotada pela escola; o trabalho em grupos de estudo que objetivem a discussão sistematizada dos conteúdos trabalhados; o trabalho com a experimentação como procedimento significativo de apreensão de conteúdos; planejamentos bem estruturados, além de uma busca constante e sistêmica da compreensão da realidade em que estão inseridos educador e educando. Esses são elementos fundamentais na tarefa do processo educativo.

Assim, a avaliação se constitui num processo constante de aperfeiçoamento da prática do educador quando esse objetiva a práxis e, da mesma forma, se constitui, para o educando, em um processo permanente de apreensão da realidade, compreendendo-a como histórica, não em seu aspecto linear, mas em sua dinâmica.

É fundamental que a avaliação em Ciências da Natureza identifique a capacidade do educando em conhecer e estabelecer relações entre a estrutura e o funcionamento dos diferentes ecossistemas, de seus componentes e da interação e relação de interdependência que mantém entre si.

Além disso, é importante o entendimento de que as relações homem-natureza e homem-homem também são integrantes dessa interdependência por conta dos estruturantes políticos, econômicos e culturais, demonstrando essa compreensão pela análise crítica da relação entre Ciência, Tecnologia e Sociedade.

As atividades avaliativas podem ser realizadas individualmente ou em grupo, lembrando sempre que o educador deve ficar muito atento, pois, mesmo sendo a atividade desenvolvida em grupo, a avaliação deve ser feita individualmente. Como instrumentos avaliativos, podemos utilizar produção de texto sobre o conteúdo trabalhado, resolução de situação problema, provas, relatórios científicos de atividades práticas (experiências, visita a campo, confecção de maquete e modelos), apresentação oral, produção de cartazes, produção de jornal entre outros.

A partir do instrumento avaliativo selecionado, o educador deve definir quais critérios são adequados para a avaliação. Esses critérios podem ser: compreensão do conceito científico apresentado, apropriação da linguagem científica, se estabelece a relação do conhecimento científico com o conhecimento cotidiano, e a capacidade de relacionar parte ao todo (exemplo: importância do sistema digestório ao funcionamento geral do corpo humano).

Portanto, o processo avaliativo, no ensino de Ciências da Natureza, deve ser compreendido na totalidade do ato educativo, como uma ação que,

a partir da definição de instrumentos e critérios avaliativos, visa a identificar aspectos que reflitam a capacidade e a habilidade do educando em analisar, julgar e emitir um parecer considerando os conhecimentos científicos estudados; estudar uma situação problema e demonstrar a compreensão de que o homem é parte integrante da natureza e que exerce sobre ela, uma ação transformadora visando à sobrevivência da sua espécie. E, ainda, que para a sobrevivência da espécie humana, o homem precisa preservar os recursos inerentes à manutenção de todas as comunidades de vida no Planeta Terra, respeitando a Terra e a vida em toda a sua diversidade.

8 REFERÊNCIAS

- CARVALHO, A. M. P. & GIL PÉREZ, D. **Formação de educadores de ciência**: tendências e inovações. São Paulo: Cortez, 1993.
- CHASSOT, A. **A ciência através dos tempos**. São Paulo: Moderna, 1994.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. **Metodologia do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 2000.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FORESTI, M. C. P. P. Reflexões em torno de currículo: a formação do educador de ciências. In: D'ANTOLA, A. (org.). **Supervisão e currículo**: rumo a uma visão humanística. São Paulo: Pioneira, 1983.
- FRACALANZA, H. et al. O Ensino de Ciências no 1º grau. São Paulo: Atual. 1986.
- KRASILCHIK, M. O educador e o currículo de ciências no 1º grau. São Paulo: Atual, 1987.
- LUCKESI. C. C. **Avaliação Da Aprendizagem Na Escola E A Questão Das Representações Sociais**. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br>>. Acesso em 25/08/2014.
- OLIVEIRA, E. M., ALMEIDA, J.L.V., ARNONI, M.E.B. **Mediação dialética na educação escolar**: teoria e prática. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- PINTO, Á. V. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. 27. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.
- RONAN, C. A. **A história ilustrada da ciência**. São Paulo: Círculo do Livro, 1987.
- SANTOS, C. S. **Ensino de Ciências**: abordagem histórico-crítica. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.
- VÁZQUEZ, A. S., **Filosofia da praxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Grupo de reflexão, de análise e de proposições para a 3ª versão do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná

Sandra Moraes Giannotti (**Coord.**); Alexandre Scheifele – Cascavel; Elise Leindecker Gonçalves – Corbélia; Cleonice da Luz dos Santos - Foz do Iguaçu; Fabiano Pavoni Nogueira - Foz do Iguaçu; Janer Vilaça - Foz do Iguaçu; Jaqueline de Oliveira Miguel Benitez - Foz do Iguaçu; Lenir Maria Kehrig de Araújo – Palotina; Luci Graciela Kuhn – Toledo; Lucilei Bodanele Rossani – Foz do Iguaçu; Sandra do Nascimento Silva – Foz do Iguaçu; Solange Teresinha Seibel – Santa Helena; Vânia Eliziane Furlan - Foz do Iguaçu; Vania de Lima - Foz do Iguaçu.

Educadores representantes dos municípios: Marli Brasil da Cruz – Cafelândia; Mariane Aparecida Padilha - Capitão Leônidas Marques; Ione Ballottin – Guaraniaçu; Izolde Schneider Vasques - Marechal Cândido Rondon; Teresinha Aparecida Alves Dametto – Medianeira; Daiane Francisca de Melo Alves - Ouro Verde do Oeste; Claudete Pivatto Turra - Santa Helena; Geandréia Zanoni de Oliveira - Santa Tereza do Oeste; Jurasilda Salete Verza Wagner - São Miguel do Iguaçu; Clenir Klaus da Silva - Serranópolis do Iguaçu; Caroline Recalcatti Silveira – Toledo; Marli Maccari Corso - Vera Cruz do Oeste.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

O ensino da Arte no Brasil foi marcado por imposições e contradições e, assim como as demais disciplinas do currículo escolar, sofreu influências políticas, econômicas, sociais, históricas e culturais. Portanto, a concepção de Arte e de ensino da Arte no país é fruto de um processo cuja origem data da colonização. Para um melhor entendimento acerca do ensino da Arte na contemporaneidade, serão pontuados alguns dos aspectos históricos mais relevantes.

Cabe ressaltar que, antes mesmo de os portugueses aportarem no Brasil, o solo brasileiro era densamente ocupado por grupos indígenas que formavam sociedades altamente complexas. Esses grupos acumularam conhecimentos, aprimoraram técnicas e procedimentos que garantiram sua sobrevivência. A Arte sempre esteve presente na vida dessas tribos, não como objeto decorativo, mas como forma de expressão de valores e crenças, nos objetos do cotidiano – redes, trançados, cerâmicas – na pintura corporal, nos adereços plumários, enfim, representando seu modo de ser e de viver. Porém, a visita europeia inesperada provocou turbulentas mudanças, inaugurando uma nova era que, inicialmente, foi caracterizada pela ação dos jesuítas.

Os padres jesuítas que chegaram ao Brasil, no século XVI, com a Companhia de Jesus, tinham, como objetivo maior, desenvolver um trabalho missionário e pedagógico para propagar a fé católica e garantir a unidade política. A educação funcionava como agente colonizador. Os primeiros direcionamentos dos jesuítas, em relação ao ensino da Arte no Brasil, foram no sentido de atrair a atenção dos adultos e crianças indígenas por meio do teatro, da música, da dança e dos diálogos em versos. A produção e a cultura indígena que aqui encontraram foram desconsideradas e os indígenas -induzidos pelos jesuítas - aos poucos, aprendiam “os bons costumes” e a religião cristã.

Gradualmente, o ensino de Arte passou por reformulações metodológicas até atingir, no século XVII, uma nova posição na estrutura educacional brasileira. Esse fato está associado à expulsão dos padres jesuítas e às reformas propostas por Marquês de Pombal. A partir de então, foram instituídos o ensino de desenho e as aulas públicas de geometria (em 1771).

Em 1800, foi introduzido no Brasil o desenho de modelo vivo por meio de aulas régias; porém, a figura-modelo observada era concebida apenas como apoio para a observação, pois a imagem desenhada obedecia rigorosamente aos padrões de beleza estabelecidos pelo código neoclássico, com os quais o educador entrara em contato no exterior.

O ano de 1808 foi considerado um marco na história econômica e cultural do país, pois D. João VI chegou ao Brasil, juntamente com a corte portuguesa. A presença da família real em nosso território impulsionou mudanças que atingiram as esferas sociais, econômicas, políticas e culturais do país, da mesma maneira que gerou uma sistematização do ensino da Arte. Por um lado, sua presença trouxe uma modernização e, por outro, controle e centralização das atividades artísticas. Preocupado com o desenvolvimento cultural da colônia, D. João VI solicitou a Joaquim Lebreton que convocasse um grupo de artistas franceses dispostos a trabalhar no Brasil. Assim, no ano de 1816, a Missão Artística Francesa desembarcou no país, trazendo um estilo estético europeu – o neoclassicismo – para satisfazer às necessidades da Corte (Arte para “poucos”). O Neoclassicismo representava o convencionalismo. Os jovens que sentiam vocação para a Arte dirigiam-se para a Academia Imperial de Belas Artes – fundada no ano de 1826 e dirigida pelos mestres franceses – cujo ensino era uma prática reprodutivista e autoritária.

Como se sabe, as tendências pedagógicas sempre acompanharam as mudanças políticas e, em 1889, com a Proclamação da República, os positivistas pretendiam implantar reformas para consolidar seu novo regime. Na concepção positivista, a Arte é considerada um poderoso veículo para desenvolver o raciocínio e, se ensinada pelo método positivo, subordinava a imaginação à observação, possibilitando a identificação das leis que regem as formas. O ensino de desenho e o de aritmética, seguidos pelo de geometria prática, eram ideais por suas contribuições ao estudo da ciência. Como

resultado da fusão das propostas positivistas e liberais, foi implantado, nas escolas primárias e secundárias, o desenho geométrico que, juntamente com a cópia, permaneceu no cenário artístico escolar até os primeiros 20 anos do século XX.

As décadas de 1920-30 foram caracterizadas por um entusiasmo pela educação e por um otimismo pedagógico. As influências de padrões europeus e norte-americanos de filosofia humanista apontaram novos caminhos para o ensino da Arte que, naquele momento, enfatizava a relação existente entre o processo afetivo e cognitivo do educando, indicando uma concepção de Arte como produto interno que reflete uma organização mental. A nova crença era de que a Arte não é ensinada, mas expressa. O filósofo Dewey contribuiu com o princípio da função educativa da experiência, cujo centro não é mais o conteúdo de ensino nem o educador, mas sim o educando em constante crescimento. Nesse período, um movimento nacionalista marcado pela Semana de Arte Moderna, de 1922, reconfigura o quadro da Arte no Brasil, pois com artistas modernistas tais como Anita Malfatti e Mario de Andrade rompiam com os modos de representação realista, seus trabalhos de pesquisa e produção eram voltados para as raízes nacionais.

No ano de 1948, foi fundada a Escolinha de Arte no Brasil, por Augusto Rodrigues, o qual valorizava a Arte infantil e concebia a Arte como expressão e liberdade criadora. As crianças e os adolescentes eram incentivados a pintar e desenhar livremente, desenvolvendo a autoexpressão. Essa prática teria influência direta sobre a educação formal em Arte, pois era considerada fundamental para a educação formal (por desenvolver a criatividade) e, ao mesmo tempo, era fonte de ensino alternativo como complemento às atividades escolares.

No decorrer do século XX, muitas tendências educacionais e fatores históricos foram relevantes para as transformações ocorridas em relação ao ensino da Arte. Na década de 1950-60, o país vivia um momento de industrialização, de politização intensa, de mobilizações estudantis e de trabalhadores, de renovações educacionais e de movimentos de revalorização da cultura popular. Dentro desse cenário, o ensino da Arte passou a ocupar lugar de destaque em algumas universidades, como é o caso da Universidade de Brasília, cujo Departamento de Educação tinha como proposta iniciar pesquisas e estudos de educação por meio da Arte-Educação, refletindo uma abordagem fiel à ideia de educação pela Arte.

No entanto, essa liberdade criadora foi reprimida na década de 1970, com a Lei nº 5692/71, imposta por militares e tecnocratas, a qual imprimira à educação uma tendência fortemente tecnicista. Essa lei determinou a obrigatoriedade do ensino da Arte nas escolas de 1º e 2º graus; porém, apenas em 1973 ocorreu a criação do primeiro curso superior de Licenciatura em Educação Artística. Nesse período, no ensino da Arte, a ênfase recaiu sob o aspecto técnico dos instrumentos artísticos e a expressão pessoal por meio do fazer artístico.

Como nos aponta a história, as importantes transformações em relação ao ensino da Arte ocorreram na década de 1980. A crescente politização dos educadores, a necessidade de uma política educacional para o ensino da Arte e a reflexão sobre a formação profissional impulsionaram a realização de congressos, seminários, simpósios sobre Arte e ensino e sobre história da Arte, fatos que provocaram discussões e renovações na área.

O conjunto dos fatores históricos citados anteriormente nos mostra que a contradição sempre esteve presente no que diz respeito ao ensino da Arte. Essa contradição se faz mais evidente quando se analisa a década de 1990. No início dos anos 1990, a situação se apresentava da seguinte maneira: por um lado, a obrigatoriedade da Arte no currículo das escolas, mesmo ela não sendo considerada, por lei, básica na educação e mesmo com o descaso da classe dirigente para o ensino nessa área; por outro, a supervalorização da Arte como livre expressão e o entendimento da criação artística como fator afetivo e emocional, sem a existência do pensamento reflexivo.

Todavia, é relevante citar que alguns avanços e esforços dos profissionais da área também contribuíram para a criação de uma nova perspectiva para a Arte e seu ensino. Dentre elas destacamos:

- 1) A divulgação da Metodologia Triangular (que enfatiza a articulação entre o fazer, o apreciar e o conhecer Arte), pela Arte-Educadora Ana Mãe Barbosa;
- 2) A presença da imagem da Arte na escola, que possibilita ao educando o contato com o universo da Arte;

3) A elaboração de uma nova concepção de Arte, entendida como uma área do conhecimento humano, um campo de estudo específico com história e conteúdos próprios, sendo o ensino da Arte compreendido como um processo de construção de conhecimento;

4) A formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, a qual garante a presença da Arte como área de conhecimento obrigatória no currículo escolar, nos diversos níveis da educação básica (e não mais como uma atividade auxiliar ou recreativa), de forma a promover o desenvolvimento cultural dos educandos.

Esse breve histórico do ensino da Arte nos mostra que, ao longo de sua trajetória no campo educacional, o ensino vai gradualmente deixando de ser uma simples atividade auxiliar ou decorativo para ser compreendido como um processo de construção de conhecimento. A Arte, entendida, então, como um campo de estudo específico, passa a fazer parte da realidade escolar, em todos os níveis da educação básica, devido à importância para a formação do ser humano. Os conflitos sobre a permanência ou não da Arte na estrutura curricular foram superados e novas relações com outras áreas do saber têm norteado a práxis dos profissionais envolvidos com o ensino e a aprendizagem em Arte.

2 CONCEPÇÃO

Tendo em vista que as transformações ocorridas no ensino da Arte também são influenciadas pelas diferentes concepções de Arte, e que essas trazem a marca do seu tempo histórico e das necessidades sociais presentes em cada momento, faz-se necessário delinear uma concepção de ensino da Arte que contribua para a emancipação de nossos educandos na compreensão da produção artística presente em seu cotidiano.

Se o ensino da Arte tem um passado recente, a produção artística, criação especificamente humana, reporta-se aos primórdios da civilização. A Arte esteve e está presente nas relações sociais, sendo uma forma diferenciada de perceber e expressar o mundo.

Esse caráter de produto especificamente humano da Arte é importante para compreendermos o homem como ser social, constituído historicamente. Nossas características biológicas dos sentidos estão constituídas ao nascer, herança do processo histórico da espécie humana; contudo, esses sentidos encontram-se em potencialidade, em estado de vir a ser, efetivamente, sentidos humanos em sua concretude. Ao agir sobre a natureza, o homem modifica-a, e essa ação também o modifica, ou seja, o homem constrói o mundo numa relação dialética. É dessa ação, que humaniza a natureza, que a Arte foi constituída, seja ao agir sobre a plasticidade dos materiais naturais, criando objetos, seja por meio da linguagem (escrita, corporal, sonora, visual).

Assim, Arte é produto da criação humana, resultado do trabalho/ação do homem sobre a natureza, é imanentemente social – nasce na e para a sociedade – e manifesta posições estéticas, éticas e políticas de uma determinada época, portanto, nunca é neutra. Segundo Peixoto (2003, p. 60),

A sua própria constituição está comprometida com a realidade concreta, social, e histórica; além disso, estão implicados nela um conhecimento relativo e uma tomada de posição do autor ante esse determinado contexto concreto de vida, ou seja, uma atitude ética e um posicionamento político do indivíduo criador em face das lutas históricas do tempo presente no qual vive, como aprovação ou negação [...] Por tudo isso, a obra é carregada de concessões, valores, escolhas e decisões, o que a torna uma particularidade criada, uma nova realidade social.

Para a compreensão dessa nova realidade social, expressa na obra artística, é necessária a humanização dos sentidos, que cria as sensibilidades estéticas, que, posteriormente, ampliará a capacidade humana de percepção, de pensamento e de criação artística. O seu desenvolvimento acontecerá mediante condições e oportunidades de acesso ao mundo da cultura – Arte, Filosofia, Ciência – que forem proporcionados ao educando. Assim, o processo

de desenvolvimento da sensibilidade estética deve ser pautado na busca da gênese das criações artísticas, compreendendo-as como produtos históricos, estabelecendo relações sociais que determinam as intencionalidades da obra, percebendo-as como representações e expressões de um mundo exterior e interior, do universal e do singular.

A construção da sensibilidade estética, por meio da criação-produção e da fruição⁵⁸ artística, possibilitará aos educandos perceberem-se como construtores de uma cultura e como seres capazes de dar significação ao mundo, uma vez que, exercendo suas potencialidades perceptivas, imaginativas e reflexivas, tornam-se mais ativos e críticos em relação ao meio em que vivem. A Arte une o pensamento a uma forma de expressão, um significado a um significante. O **Fruir** trata a disciplina como ‘conhecimento expressivo’, buscando exemplos nas diferentes linguagens artísticas, tanto na arte erudita quanto na arte popular. Discorre, também, sobre a execução artística, a fruição estética, a apreciação e a leitura da obra e sua contextualização por meio da história e da cultura. Traz, ainda, a origem etimológica das palavras-chave, visando à compreensão aprofundada de conceitos habitualmente interpretados de maneira superficial. Dessa forma, a apreciação, a reflexão e a criação artística permitem o desenvolvimento pleno do ser, que se identifica com o mundo humanizado.

Toda e qualquer criação artística envolve não só conceitos lógicos, mas especialmente elementos dos sentidos e emoções. Dessa forma, o artista expressa, cria e transforma sua realidade, possibilitando-nos entender a expressão artística como articulação de experiências e vivências. A Arte concretiza os sentimentos humanos, pois no ato da criação-expressão, segundo Duarte Jr. (1994, p. 53), “ocorre uma movimentação de nossos sentimentos, que vão sendo confrontados, aproximados, fundidos, para posteriormente serem simbolizados, transformados em formas que se oferecem à razão, ao pensamento”.

É preciso considerar, ainda, que, no ato da criação, o artista não está somente exteriorizando seus sentimentos, pois ele apreende também certos estados do sentir que perpassam as sociedades num determinado tempo e espaço histórico, portanto, a Arte é a expressão do particular e do coletivo. O artista expressa uma visão de mundo que envolve não apenas um momento presente ou o passado, mas também as projeções do futuro. Com base nas percepções e interpretações possibilitadas pelo movimento da história humana, ele tenta captar os traços essenciais de seu tempo e desvendar novas realidades. Ao entrar em contato com a Arte, os indivíduos podem apreender uma nova visão de mundo, experimentar situações inusitadas e ampliar sua compreensão acerca da realidade circundante. E é nessa particularidade que reside o caráter revolucionário da Arte, assim entendida como agente na sociedade e não apenas como seu reflexo.

De um modo mais amplo, todas as operações humanas são expressivas, no entanto, o que as difere da expressão artística é o fato de que a obra de Arte é expressiva enquanto forma. Para Pareyson (1984, p. 30), “a forma é expressiva enquanto o seu ser é um dizer, e ela não tanto *tem* quanto, antes é um significado. De modo que se pode concluir que, em Arte, o conceito de expressão deriva do seu especial significado daquele de forma”. A forma é aqui compreendida não apenas no seu aspecto físico final – cores, linhas, harmonia entre outros –, mas na inseparabilidade dela com o conteúdo da obra, pois, no executar, no fazer inventivo que cria a forma, estão presentes ideias, aspirações e diferentes compreensões da realidade humana.

Esse modo de entender chama a atenção sobre outro aspecto da Arte - o produtivo, pois é no ato de fazer (de manipular, transformar, dar forma) que ocorre a expressão. A Arte é produção de objetos novos, que transcende o aspecto executivo, realizativo, pois, segundo Pareyson (1984, p. 32) “, é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer. [...] A atividade artística consiste propriamente no formar, isto é, exatamente num executar, produzir e realizar, que é ao mesmo tempo, inventar, figurar, descobrir”.

A Arte, como atividade fundamental do ser humano, não se esgota na expressão e na produção de objetos estéticos, mas sim encontra sua totalidade na dimensão do conhecimento e do trabalho humano. Ela é uma forma de trabalho e conhecimento de mundo, cultural e social, o que envolve tempo e espaço específicos, sendo que, como afirma Bosi (1991, p. 36), “o trabalho do artista se desenvolve, ao mesmo tempo, no plano do conhecimento

⁵⁸ Do latim *fruere*, significa gozar, desfrutar. Em Arte, utilizamos o termo para indicar, de forma mais completa, o prazer estético, em que o sensível e o cognitivo interagem para a melhor compreensão da obra.

do mundo (*mimesis*)⁵⁹ e no plano do conhecimento de um outro mundo (a obra)”. A Arte é também um objeto de conhecimento, estruturado e organizado mediante os determinantes sociais, políticos, filosóficos, éticos, estéticos e religiosos de cada sociedade. Assim, o seu estudo, como manifestação simbólica de determinada cultura, leva-nos à compreensão das formas de representações que se renovam através dos tempos, construindo o percurso da história humana.

Considerando a articulação entre as três dimensões artísticas expostas anteriormente, compreendemos que uma concepção de Arte mais ampla inter-relaciona a expressão, a produção e o conhecimento. Entendemos que a articulação entre o fazer, o conhecer e o exprimir deve permear todo o ensino de Arte que visa a humanizar os sentidos humanos, aguçar a percepção e suscitar a reflexão nos/dos educandos sobre a realidade.

3 OBJETIVOS

No sistema capitalista, que rege nossas relações, é considerada Arte aquela que está institucionalizada em museus, galerias, teatros, salas de concertos, entre outros espaços que, por suas características, imprimem à obra um caráter absoluto de verdade. Essa relação entre obra e espaço oficializado criou uma visão de Arte como artigo de luxo, restrita a poucos, na qual o artista e sua produção estão envoltos numa aura que os separa da grande maioria da sociedade, ou seja, está distanciada da classe trabalhadora, pois se encaixa dentro da categoria de objetos e necessidades que não pertencem ao sistema de necessidades definidas para essa classe. Nesse sentido, a Arte foi dividida em erudita e popular, sendo que o termo popular foi compreendido como de menor valor (BENJAMIN, 1994).

Porém, o homem, seja de qualquer classe, tem necessidades de caráter material e não material; ele produz objetos para satisfazer suas necessidades, e os objetos artísticos foram criados para satisfazer uma necessidade especial, a estética⁶⁰. É relevante ressaltar que a Arte que está tão presente no cotidiano do homem como a grafiteagem, o teatro, dança de rua, as danças folclóricas, as músicas regionalistas, entre outras, está tão impregnada de sentido, de percepções de realidades que deve ser considerada manifestação artística autêntica e de valor, pois carrega em si as percepções dialéticas do homem em seu contexto histórico e nas suas relações sociais.

Diante dessas considerações, a escola tem a função de contribuir para a formação estética dos educandos e promover a socialização da Arte. É necessária uma educação que considere a Arte como prática social, que não está cristalizada em espaços institucionalizados e, sim, presente nas relações sociais; uma Arte que questiona, resiste e mostra o movimento das relações nas quais está inserida.

Para tanto, o trabalho educativo em Arte requer intencionalidade e suporte teórico para superar antigas concepções e práticas de caráter tradicionalista e espontaneista – como a reprodução de modelos, a prática da livre expressão e a instrução por meio de técnicas, além de clareza quanto aos objetivos, aos conteúdos e aos procedimentos metodológicos.

É necessário um ensino de Arte que desenvolva a sensibilidade estética, possibilitando ao educando apreciar, criar, refletir e elaborar seus próprios sentidos com relação ao mundo à sua volta, além de aprimorar as capacidades perceptivas, inventivas, imaginativas e criativas do educando. Assim, é necessário, segundo Duarte Jr. (2001, p. 175) “[...] estimular o sentimento de si mesmo, incentivar esse sentir-se humano de modo integral, numa ocorrência paralela aos processos intelectuais e reflexivos acerca de sua própria condição humana”.

⁵⁹ Pode-se entender que, hoje, a arte, por meio da *mimese*, recria a realidade, absorvendo sua essência revigorando-a e criando seu próprio universo. Tem caráter inovador da subjetividade que ressignifica o conhecido, enfatizando certos aspectos e excluindo outros, num processo de combinação na busca de uma imagem figurativa ou abstrata.

⁶⁰ Por meio do sentido estético, chegamos ao desfrute da experiência estética. E por intermédio das experiências estéticas vamos desenvolvendo uma atitude estética. Estética, significa, então, aquilo que pode ser percebido pelos sentidos, ou aquilo que é dotado de sensação.

Portanto, o ensino de Arte deverá propiciar o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética que caracterizam um modo próprio de ordenar e de dar sentido à experiência humana, desenvolvendo com o educando, a sensibilidade, a percepção e a imaginação no domínio do conhecimento artístico, necessárias para compreender a Arte como meio de humanização da realidade, pois afirma Duarte Jr. (2001, p. 186) que “... o pleno sentimento da vida implica que tentemos capturá-la e, assim, compreendê-la, de todas as maneiras possíveis – lógicas e estéticas, intelectuais e estéticas⁶¹, científicas e artísticas”. Diante dessas considerações, elencamos, na sequência, o objetivo geral e os objetivos específicos, por ano, do ensino da Arte no Ensino Fundamental - anos iniciais:

3.1 OBJETIVO GERAL

Propiciar o desenvolvimento da sensibilidade estética, que é a capacidade de perceber, refletir e interpretar, questionar, criar, recriar e fruir a partir das produções artísticas e estéticas da humanidade e suas relações com o mundo e a natureza, bem como, suas expressões compreendendo a arte como produto da criação humana, resultado do trabalho/ação do homem.

Os conteúdos das linguagens artísticas devem ser desenvolvidos numa inter-relação, oportunizando o contato, a vivência e o conhecimento nessa(s) **obra(s) artística(s)**. Considerando a importância de estabelecer essas inter-relações, apresentamos os objetivos de maneira a aproximar as **linguagens artísticas**: ARTES-VISUAIS, DANÇA, MÚSICA E TEATRO. Nesse sentido, é importante ressaltar que a metodologia escolhida é a do pesquisador norte americano Robert Willian Ott (1984, apud SARDELICH, 2006,p.203-2190), considerando que a sua forma de aplicação por parte dos educadores, facilita o encaminhamento do processo de ensino e aprendizagem e possibilita, assim, a percepção e a construção de significados a partir da realidade experienciada e fruída.

3.2 OBJETIVOS 1º ANO:

- Oportunizar o **contato** com a(s) obra(s) artística(s) em todas as suas linguagens e seus elementos formais, possibilitando uma observação mais atenta tanto para o educando quanto para o educador, de forma que o mesmo possa **fruir** suas percepções pessoais, fazendo com que essas ampliem seu imaginário e seu potencial criador;
- Propor vivências lúdicas com os elementos das linguagens artísticas para desenvolver a expressão corporal e a interação com o grupo, levando-o à prática do brincar⁶², com as diferentes formas de comunicação.

3.3 OBJETIVOS 2º ANO:

- Proporcionar a **investigação** da(s) obra(s) artística(s) e seus elementos formais em todas as suas linguagens, estimulando a exploração sensível e teórica da arte, a fim de perceber os detalhes, técnicas, texturas, dimensões e materiais. Assim, o educando pode descobrir de forma abrangente o sentido artístico;
- Expressar artisticamente o mundo, de forma comunicativa elaborando os pensamentos e a consciência sobre si próprio e do meio ao qual faz parte;
- Propiciar por meio de atividades lúdicas novas relações com o espaço, com o corpo, com a sonoridade e suas representações.

⁶¹ Do grego *aisthesia*, e está relacionada à sensação, à sensibilidade e à percepção.

⁶² Brincar como caminho/percurso de aprendizagem que traz um contato com o conhecimento de forma lúdica. O ato de brincar como um dos princípios para a elaboração do processo de ensino e aprendizagem é entender a criança e seus valores, entre eles, a capacidade de materialização do mundo da fantasia por meio das brincadeiras. A associação entre o ato de brincar e aprender enseja que o sujeito faça a leitura de sua realidade, em seu tempo (a infância). Isso significa entender a criança como sujeito criado pela cultura (PARANÁ, 2006).

3.4 OBJETIVOS 3º ANO:

- Interagir por meio da(s) obra(s) artística(s), ampliando o diálogo do educando com suas relações temporais, estabelecendo uma ligação com os elementos formais, para que esse reflita e amplie suas ideias a partir de expressões e comparações das manifestações artísticas, **fruindo** suas percepções pessoais fazendo com que estas se solidifiquem;
- Articular por meio de atividades lúdicas novas relações dentro das linguagens artísticas, transformando os elementos formais e redefinindo sua sensibilidade estética em suas várias representações.

3.5 OBJETIVOS 4º ANO:

- Compreender as obras artísticas e seu processo de criação, numa relação de interdisciplinaridade com outros conhecimentos (disciplinas), estabelecendo uma ligação com os elementos formais e composicionais, provocando a pesquisa e a experimentação, ao mesmo tempo em que amplia seu potencial imaginário e criador;
- Adaptar e recriar por meio de atividades lúdicas, compondo e relacionando-as dentro dos elementos das linguagens artísticas, desenvolvendo a sensibilidade estética em suas várias representações.

3.6 OBJETIVOS 5º ANO:

- Criar e recriar a partir da(s) obra(s) artística(s), revelando suas poéticas⁶³, realizando uma produção mais significativa tanto para o educando quanto para o educador, de forma que o mesmo possa **descrever, analisar, interpretar, fundamentar e revelar**, fruindo novos sentidos em suas produções;
- Desenvolver, por meio da interligação das quatro linguagens (artes visuais, música, dança e teatro), trabalhos artísticos de dimensão prática e teórica, proporcionando e estimulando a sensibilidade estética em suas várias representações.

4 PRESSUPOSTOS TEÓRICO - METODOLÓGICOS

Com a finalidade de buscarmos a construção da sensibilidade estética do educando, faz-se necessária uma reflexão sobre as diferentes metodologias relativas ao ensino da Arte que, até então, foram reduzidas à aplicação de uma variedade de técnicas desvinculadas dos objetivos e conteúdos específicos desse ensino. Ao recordar o processo histórico do ensino da Arte, percebemos a marginalização da disciplina no âmbito escolar, marcada pela utilização de práticas que valorizavam a técnica e a livre expressão do educando, separando, assim, a Arte da prática social, dando-lhe um caráter de criação, desvinculado da realidade.

Tendo em vista as considerações anteriores, partimos do princípio de que a articulação entre “o que fazer e o como fazer” é imprescindível, uma vez que a Arte é uma área de conhecimento, e o ensino da Arte, um processo ao mesmo tempo teórico e prático, criador e transformador, que deve colocar o educando em contato com o contexto circundante, com suas vivências, com o saber artístico acumulado e com as diferentes culturas. Isso implica

⁶³ Refere-se ao modo de representar de cada criador, que muda de acordo com a ênfase ou exclusão que este seleciona em sua ação de interpretar e registrar.

pensar a escola como espaço de acesso às linguagens artísticas e de socialização da Arte. Portanto, a opção por um encaminhamento metodológico que considera o educando como um sujeito criador, reflexivo e transformador, visa a contribuir para a atualização das práticas pedagógicas já existentes, para a ampliação de conceitos enraizados e, conseqüentemente, para a promoção de mudanças nessa área do conhecimento.

O processo de sensibilização-educação estética inicia-se na educação infantil e tem seqüência por toda a vida do educando, ultrapassando os muros escolares para acompanhá-lo por toda a sua trajetória. Na escola, o real sentido da atividade artística é a formação dos sentidos humanos a partir da produção e da fruição da Arte regional, nacional e universal (seja corporal, visual, musical ou cênica). Educar esteticamente pressupõe uma metodologia que possibilite, ao educador, ensinar o educando a ver, ouvir, criticar, criar, recriar e interpretar a realidade, a fim de ampliar suas possibilidades de apreciação, de expressão e de produção artística; pressupõe uma metodologia que crie condições de ensino e aprendizagem do conhecimento artístico-histórico acumulado, de forma que o educando aproprie-se, gradativamente, de tal conhecimento. Nessa perspectiva, Schlichta (2002, p. 11) argumenta que

[...] uma metodologia para o ensino da Arte deve considerar que: o exercício artístico, não se constitui em um fazer sem reflexão, deslocado do conhecimento, pois na prática, educar esteticamente é ensinar a ver, tomando como ponto de partida o domínio dos diferentes modos de compor com elementos visuais, enquanto conteúdo que foi construído ao longo do tempo e sistematizado na forma de História da Arte.

Como o ensino da Arte necessita de um processo sistemático de aprender a ver, a investigar e a pensar criticamente, sugerimos uma metodologia que envolva as experiências de observar, analisar, interpretar e criar-transformar. A metodologia sugerida foi proposta pelo educador e pesquisador Ott (1988) e pode ser adaptada a diferentes realidades. É composta por cinco categorias que expressam ação e são conhecidas como: **Descrevendo (D)**, **Analisando (A)**, **Interpretando (I)**, **Fundamentando (F)** e **Revelando (R)**.

Descrevendo (D): possibilita que a Arte fale primeiro para o indivíduo. É o momento de contato do educando com a obra artística. Essa categoria exige uma profunda e detalhada atenção-observação, tanto do educador como dos educandos; esses são levados a fazer um “inventário”, a verbalizar tudo o que percebem sobre a obra nas diferentes linguagens (dança, teatral, musical e visual) estudada. Com essa verbalização em grupo, suas percepções pessoais se ampliam. O educador, nessa atividade, é um instigador.

Analisando (A): proporciona dados para investigar a obra, a maneira como foi executada, o que foi percebido. Investigar os elementos formais nas composições cênicas, corporais, musicais e visuais leva à compreensão básica das linguagens artísticas e das habilidades e técnicas utilizadas pelos produtores.

Interpretando (I): permite que os educandos expressem suas ideias, pensamentos e sensações a respeito da produção artística estudada. São atividades que devem ter suficiente abertura para os depoimentos pessoais. É necessária a mediação do educador para encaminhar a interpretação, a fim de que ocorram análises e percepções de relações possíveis da obra com a realidade do educando. Nessa categoria, é importante a compreensão do contexto histórico no qual a obra foi produzida e como ela dialoga com o contexto atual.

Fundamentando (F): amplia a compreensão do educando a respeito das linguagens artísticas. É o momento de ampliar a compreensão do fenômeno artístico, relacionando-o com as demais áreas do conhecimento, por meio da fundamentação teórica. O educador pode utilizar diferentes recursos nessa categoria: vídeos, DVD, entrevistas, pesquisas, catálogos de exposição, CD, visitas, apresentações e mostras culturais, mídias e tecnologias dentre outros.

Revelando (R): proporciona aos educandos a oportunidade de ampliar seu conhecimento a respeito da Arte por meio do ato de expressão artística. Novas produções são criadas/recriadas sob uma perspectiva de múltiplas possibilidades comunicativas e expressivas do educando.

Cabe, neste momento, esclarecer que essa metodologia foi apresentada como uma alternativa para superar as antigas práticas ainda presentes em sala de aula no que se refere ao ensino da Arte. A proposta contempla as diferentes linguagens artísticas – teatro, dança, música e Artes visuais⁶⁴ –, uma vez que podem ser adequadas de acordo com tema-conteúdo a ser trabalhado e, sobretudo, garante o contato com a Arte – indispensável para a formação estética. Os educadores dos anos iniciais, ao utilizarem-se dessa metodologia, podem ampliar as fronteiras da Arte, estabelecendo relações com as demais áreas do conhecimento. As percepções visuais, espaciais, sonoras e corporais, desenvolvidas com os educandos, permitem que eles transitem por diferentes territórios, questionando, interpretando e transformando seu modo de ver e agir.

Quanto ao ensino das Artes visuais, sugere-se, ainda, a utilização dos mais diversificados gêneros de representação pictórica, ou seja, o uso de imagens de pinturas, desenhos, escultura, fotografia, material publicitário e imagens virtuais, filmes, infográficos e outros, considerando uma escolha que explore a diversidade do uso dos elementos visuais e compositivos nas obras para uma melhor percepção e reflexão dos educandos, de acordo com o conteúdo a ser trabalhado.

Ao abordar o ensino de Música, no contexto escolar, ela retoma as experiências vivenciadas pelos educandos, pois está articulada aos valores de um determinado grupo social, sendo composta e interpretada segundo sua cultura. É importante que a mediação dos conteúdos musicais contemplem a percepção musical, a organização e registro dos sons, no tempo e espaço, bem como a interpretação e a produção musical.

Com relação ao ensino de Dança, apresentam-se, também, algumas estratégias que podem auxiliar na aplicação dos conteúdos específicos desta área do saber: aplicação de atividades lúdicas como jogos, brincadeiras, mímicas, interpretações de cenas e músicas, de atividades técnicas como exercícios técnicos de dança, improvisações e atividades de conscientização corporal e aplicação de atividades inspiradas no cotidiano como a exploração de danças e movimentos do cotidiano e temas da cultura brasileira.

O Teatro é uma linguagem que amplia a visão de mundo, visto que a dramatização é inerente ao homem e ao seu processo de desenvolvimento. Na educação o teatro é um recurso que auxilia o relacionamento do homem com o mundo, e o integra como sujeito de intuição e razão, por meio das percepções, sensações, emoções, elaborações e racionalizações.

Em um processo comprometido com o ensino e a aprendizagem, entende-se que todos podem conhecer, compreender e usufruir Arte. A Arte, como uma linguagem aguçadora dos sentidos, possui significados que não podem ser traduzidos por intermédio de nenhum outro tipo de linguagem. Ela capacita o homem a não ser um estranho em seu meio, é um importante instrumento para identificação cultural, logo não pode ficar fora da escola. Portanto, segundo Schlichta (2002, p. 11), “a função do ensino da Arte é possibilitar a todos extrair da Arte toda a sua riqueza humana. E que se busque um método, enquanto processo de apropriação da produção artística, que possibilite tanto aos educandos quanto aos educadores, vislumbrarem o quanto se pode ganhar quando não se é privado de extrair de um objeto artístico toda a sua riqueza humana”.

A busca desse acesso deve ser empreendida em todo processo de ensino e aprendizagem em Arte, garantindo, assim, o tratamento da arte como ‘conhecimento expressivo’, a fruição, buscando exemplos nas diferentes linguagens artísticas, tanto na arte erudita quanto na arte popular, discorrendo sobre a execução artística, a fruição estética, a apreciação e a leitura da obra e sua contextualização por meio da história e da cultura e trazendo a origem etimológica das palavras-chave, visando à compreensão aprofundada de conceitos habitualmente interpretados de maneira superficial, completando assim a função social da Arte.

⁶⁴ Utilizamos o termo Artes Visuais pela sua amplitude, ou seja, por nele estarem contidas outras manifestações artísticas visuais: fotografia, cinema e artes gráficas.

5 CONTEÚDOS

Os conteúdos selecionados na tabela a seguir abrangem as quatro linguagens artísticas que devem estar presentes no ensino da Arte: Artes Visuais, Teatro, Dança e Música. Esses são conteúdos essenciais que devem ser contemplados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sempre que necessário, o educador pode e deve ampliar esse rol de conteúdos.

Em relação às linguagens artísticas, ressaltamos que muitos conteúdos se inter-relacionam. Portanto, há inúmeras possibilidades de aproximá-los de acordo com as propostas do educador. Por exemplo, o conteúdo ritmo se faz presente na dança, nas artes visuais, no teatro e na música e, dessa maneira, a percepção da proximidade entre os conteúdos pode auxiliar o educador na elaboração de suas aulas, possibilitando um aprofundamento dos mesmos. Os elementos formais são a “gramática” da Arte, e como tais não devem ser trabalhados isoladamente da produção artística. Suas compreensões se darão a partir da produção/trabalho artístico e da reflexão acerca das obras. É importante que o educador amplie o conceito de Arte com exemplos retirados do artesanato e da arte popular (local, regional e nacional), destacando seu valor estético enquanto uma produção artística com significados sociais e pessoais.

Os gêneros são a maneira, estilo ou modo como foram combinados os elementos formais para a criação de uma obra, aqui entendidos como as diferentes produções visuais (pintura, desenho, fotografia, entre outros), cênicas (mímica, fantoches, entre outros), dança (dança de rua, folclórica, ballet, entre outros) e musicais (samba, MPB, jazz, entre outros). O contato do educando com os diferentes gêneros auxiliará no processo de ensino e aprendizagem em Arte.

Na tabela a seguir, referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, o educador encontrará o detalhamento dos conteúdos. Ressaltamos que a repetição de um ou mais conteúdos durante os cinco anos indica uma retomada, um aprofundamento, a possibilidade de se estabelecer novas relações no processo de ensino da Arte.

Conforme citado anteriormente, o ensino da Arte necessita de um processo sistemático de aprender a ver, a investigar e a pensar criticamente. Sugerimos a metodologia que envolva as experiências de observar, analisar, interpretar e criar-transformar. A metodologia escolhida foi proposta pelo educador e pesquisador Ott (1988) e deve ser adaptada a diferentes realidades.

É composta por cinco categorias que expressam ação e são conhecidas como: **Descrevendo(D), Analisando (A), Interpretando (I), Fundamentando(F) e Revelando(R).**

LINGUAGEM ARTES VISUAIS

| EIXOS | Conteúdos estruturantes | Conteúdos Específicos | 1º ano | 2º ano | 3º ano | 4º ano | 5º ano | Possibilidades metodológicas e inter-relações de conteúdos |
|-------------------|-------------------------|--|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--|
| Elementos Formais | Ponto | Percepção na natureza | D A/I F R | | | | | Imagens do Pontilhismo, e imagens abstracionistas –Artistas: Kandinski, Paul Signac, Seurat e pinturas de Umberto Boccioni entre outras. |
| | | Percepção no cotidiano e na arte | | D A/I F R | | | | |
| | Linha | Posição: Horizontal, vertical e diagonal | D A/I | D A/I F | D A/I F R | | | Arquitetura da cidade, objetos e imagens de Paul Klee, Steinberger fotografias. Sólidos geométricos (inter-relação com Matemática) |
| | | Tipos: Reta, curvas, sinuosas e mistas(espiral, zigue-zague. | | D A/I | D A/I F | D A/I F R | | Obras de Van Gogh, Chagal, Franz Marc, Fernando Leger, Beatriz Milhazes, Gustavo Rosa |
| | | Tracejada, pontilhada, quebrada. Linhas abertas e fechadas. | | | D A/I | D A/I F | D A/I F R | Desenhos com Hachuras e texturas gráficas – Nas obras do Romero Brito, Joan Miró, Van Gogh e xilogravuras de Rubem Grilo e Livio Abramo. (inter-relação com literatura/Cordel) |
| | Forma | Proporção: Tamanho, quantidade | D A/I | D A/I F | D A/I F R | | | As proporções nas obras da Arte Egípcia, Arte Gótica e Renascimento. (Inter-relação com História/matemática) |
| | | Posição: longe e perto, em cima, em baixo, central e lateral. | | | D A/I F R | D A/I F R | D A/I F R | Artistas: Tarsila Do Amaral, Glauco Rodrigues e Vitor Meireles (Comparar obras da Primeira Missa no Brasil) (Inter-relação com Matemática/Educação Física) |

Elementos Formais

| | | | | | | | |
|-------|------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--|
| Forma | Formas geométricas | D | D A/I | D A/I F | D A/I F R | D A/I F R | Artistas – Piet Mondrian, Joan Miró, Volpi, Ligia Clarck, Pablo Picasso, Gustav Klinte técnica de dobraduras. (Inter-relação com Matemática) |
| | Formas orgânicas | | | D A/I F | D A/I F R | D A/I F R | Artistas: Franz Krajcberg. Van Gogh, Tarsila do Amaral, Movimento da Land Art. Fotografias de formações rochosas emineerais. Arte Biomórfica (Inter-relação com Geografia/Meio Ambiente) |
| | Figura fundo | | | | D A/I F R | D A/I F R | Artistas: M. C. Escher e obras de Matisse (da série “pintura com tesouras”) Helio Oiticica (Inter-relação com Geografia/Matemática) |
| | Espaço negativo | | | | D A/I F R | D A/I F R | Obras sobre a Arte Rupestre – mãos em negativo e obras de Jasper Jonhs. (Inter-relação com Matemática) |
| Cor | Identificação | D A/I F R | | | | | Disco cromático |
| | Escala tonal: claro / escuro | D A/I | D A/I F | D A/I F R | | | Disco cromático ampliado – Tonalidades |
| | Primária | D A/I F | D A/I F R | D A/I F R | | | Obra de Mondrian, Aldemir Martins e escritos de Israel Pedrosa. |
| | Secundária | D | D A/I F | D A/I F R | | | Autor: Israel Pedrosa |
| | Terciária | | | D A/I F | D A/I F R | D A/I F R | Autor: Israel Pedrosa |

Elementos Formais

| | | | | | | | |
|--------|--|--|--|---------------|--------------------|--------------------|---|
| Cor | Neutras | | | | D A/I F R | D A/I F R | Autor: Israel Pedrosa |
| | Quentes e Frias | | | | D A/I F | D A/I F R | Artistas: Pablo Picasso –(Fase de Azuis e Fase Rosa) Frans Marc- obras com cores quentes |
| | Monocromia | | | D A/I | D A/I F | D A/I F R | Guernica de Pablo Picasso Expressionismo Abstrato |
| | Policromia | | | D A/I | D A/I F | D A/I F R | Obras Fauvistas de André Derain e Henri Matisse |
| | Simbologia | | | | | D A/I F R | As cores e seus significados |
| Volume | Sobreposição | | | D A/I F | D A/I F R | D A/I F R | Artistas: Jasper Jonhs, Richard Hamilton. |
| | Justaposição | | | | D A/I F R | D A/I F R | Artista: Beatriz Milhazes |
| | Pontos de vista: Frontal, de topo e de Perfil. | | | | D | D A/I | Desenhos de perspectiva, Artistas: Michelangelo e Leonardo da Vinci |
| | Perspectiva: ponto de fuga, linha do horizonte, paralela, oblíqua, aérea, de esgoto. | | | | | D A I | Desenhos de perspectiva, Obras do Renascimento, Van Gogh. (Inter-relação com Geografia) |
| | Claro e escuro (luz e sombra) | | | | D A/I F | D A/I F R | Autor: Israel Pedrosa |
| | Profundidade e plano | | | | | D A/I F | Artista: M. C. Escher |

| | | | | | | | | | |
|-------------------|---------------|---|---------|----------|---------------|--------------------|--------------------|--------------------|--|
| Elementos Formais | Textura | Percepção | Tátil | D A/I | D A/I F | D A/I F R | | | Em materiais como madeira, tecidos, metal, vidro, outros. |
| | | | Gráfica | | | D A/I F | D A/I F R | D A/I F R | Estampas de roupas, tapetes persas, estampas africanas, estampas indígenas. |
| | | Naturais e artificiais | | | | D A/I F | D A/I F R | D A/I F R | Tear, Tecelagens Africanas e Orientais. |
| Composição | Bidimensional | Espaço, distância, horizontal e vertical, formas, dimensão, sobreposição, justaposição. | | D A/I | D A/I F | D A/I F R | D A/I F R | D A/I F R | Elementos da linguagem visual (Inter-relação com Educação Física) |
| | | Simetria e assimetria na natureza. | | | | D A/I | D A/I F | D A/I F R | Borboletas, flores, folhas Obra Homem Vitruviano de Leonardo Da Vinci, desenhos de Paul Klee. (Inter-relação com matemática) |
| | | Repetição | | D A/I | D A/I F | D A/I F R | | | Artista: M.C.Escher, Andy Warhol (Inter-relação com matemática) |
| | | Alternância | | | | D A/I | D A/I F | D A/I F R | Artista: M. C. Escher (Inter-relação com matemática) |
| | | Equilíbrio | | | | D A/I | D A/I F | D A/I F R | Arte Grega e Arte Gótica |
| | | Ritmo | | | | D A/I | D A/I F | D A/I F R | Artista: Andy Warhol- Pop Arte. (Inter-relação com música, dança, teatro) |
| | | Proporção e deformação | | D A/I | D A/I F | D A/I F R | D A/I F R | D A/I F R | Artista: Obras de Leonardo da Vinci e Amadeu Modigliani. Imagens de Africanos/indígenas |

| | | | | | | | | |
|------------------------|----------------|--|-------------------|----------|---------------|--------------------|--------------------|--|
| Composição | Tridimensional | Espaço, distância, horizontal e vertical, formas, dimensão, sobreposição, justaposição | | | | D A/I | D A/I F R | Artistas: Esculturas de Michelangelo, Brancusi, Auguste Rodin. |
| | Gênero | Paisagem | Interna e externa | | | D A/I F | D A/I F R | D A/I F R |
| Retrato e autorretrato | | Ao longo dos períodos artísticos: Impressionismo, modernismo brasileiro (surrealismo), realismo, renascimento e arte contemporânea, fotografias. | D | D A/I | D A/I F | D A/I F R | D A/I F R | Artistas: Van Gogh, Picasso, Monet, Frida Kahlo. |
| Natureza morta | | Representação de frutas, objetos, animais e plantas. | | | D A/I | D A/I F | D A/I F R | Artistas: Durer, Van Gogh, |
| Cenas oníricas | | Sonhos, fantasias (surrealismo). | | | | D A/I | D A/I F | Artistas: Marc Chagall, Salvador Dali |
| Deformação | | Caricaturas, cartuns, cubismo e expressionismo. | | | | D A/I | D A/I F | Artistas: Edward Munch, Pablo Picasso, Monet, Toulouse Lautrec, Esculturas de Umberto Boccioni e técnica de Fotomontagens. |
| Figuração | | Representação de seres e objetos em suas formas reconhecíveis. | | | D A/I F | D A/I F R | D A/I F R | Artistas: Durer e Leonardo da Vinci. |
| Abstração | | Representação não figurativa do real. | | | | D A/I F | D A/I F R | Artistas: Kandinski e Mondrian |
| Imagem efêmera | | Televisão, clipes, cinema, computador, tablete, celular. | | | | | D A/I F R | Artistas: Bill Viola, Christo, QR Code e Realidade aumentada (Inter-relação com a Informática, Língua Portuguesa) |

| LINGUAGEM MÚSICA | | | | | | | | |
|-------------------|----------------------------|----------------------------------|---------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|---|
| EIXOS | Conteúdos Estruturantes | Conteúdos Específicos | 1º ano | 2º ano | 3º ano | 4º ano | 5º ano | Possibilidades metodológicas e inter-relações de conteúdos |
| Elementos Formais | Som Silêncio Duração | Caos sonoro Pausa/ som | D A/I | D A/I F | D A/I F R | D A/I F R | D A/I F R | Brincadeiras espontâneas; Brincadeira de estátua; Brincadeiras de dança com paradas sinalizadas Início do filme <i>O Som do Coração</i> . |
| | | Longo/ curto Leitura de tempo | | D A/I | D A/I F | D A/I F R | D A/I F R | Brincadeiras corporais e com materiais tipo fio, pedaços de papéis pequenos (sons curtos) papéis compridos (sons longos) |
| | Timbre | Corpo Natureza | D A/I | D A/I F | D A/I F R | D A/I F R | D A/I F R | Sons da natureza e do corpo, Timbres diferentes. Orquestra corporal. (3º ano) sons da natureza (No 4º e 5º ano). Grupo Barbatuques. |
| | | Alternativo /artificial | D A/I | D A/I F | D A/I F R | D A/I F R | D A/I F R | Timbres, sons, volume e duração com materiais recicláveis e materiais retirados da natureza. Orquestra de sons (percussão - 3º ano), Orquestra de sons alternativos (materiais reciclados, a natureza ou eletrônicos) tanto de percussão, quanto melódicos. (4º e 5º ano) Documentário de Hermeto Paschoal. |
| | | Instrumentos | D | D A/I | D A/I F | D A/I F R | D A/I F R | Timbre os instrumentos, a Grave – agudo, forte – fraco. Instrumentos de percussão e melódicos, Famílias dos instrumentos, seus timbres, suas composições e sua participação nos diversos gêneros. Criação e produção musical (4º e 5º anos). |
| | | Sons de contexto | D A/I | D A/I F R | | | | Os sons compositionais dos diversos contextos Sons de CASA, ESCOLA, PARQUE, DA IGREJA, (1º ano); Sons da CIDADE, CAMPO, FLORESTA, PRAIA (2º ano) Orquestra dos contextos. Filme – aprendiz de feiticeiro – Mickey, Disney. Obra – Quebra Nozes. |
| | Intensidade | Forte/ fraco | D A/I F | D A/I F R | | | | Expressão corporal, vocal e instrumental (alternativo e formal); Composição musical e expressão rítmica binária, ternária e quaternária. Binário – marcha soldado, escravos de Jó... Ternário – o galinho, o coelhinho, Terezinha de Jesus Quaternário – se essa rua fosse minha Filme – <i>Aprendiz de Feiticeiro</i> . |

| | | | | | | | | |
|-------------------|----------------|--|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|---|
| Elementos Formais | Densidade | Sons ocorrendo ao mesmo tempo. | D A/I F R | | | | | Organização sonora. |
| | | De sons uníssonos Solo/conjunto | | D A/I F | D A/I F R | | | Um mesmo som ou sons de timbres da mesma família de instrumentos. Vozes sonoras em organização harmônica. (3º ano) Palavra Cantada – Sopa do Neném. |
| | Altura | Grave/agudo | D A/I | D A/I F | D A/I F R | D A/I F R | D A/I F R | Sons “grossos”- GRAVES e dos sons “finos” AGUDOS; Produção Musical. Palavra cantada – O rato. |
| | | Representação dos símbolos Clave de sol e clave de FÁ | | D A/I | D A/I F R | | | Leitura formal de MÚSICA, na intenção de signo, significado e ação significante. |
| Composição | Fontes sonoras | Corpo Natureza | D A/I F | D A/I F R | | | | Apreciação, Descobrimto, Significação, Imitação E Expressão Sonora. |
| | | Sons de contexto Alternativo Instrumento. | | | D A/I F | D A/I F R | D A/I F R | Organização de sons com sentido musical, a partir de trabalho de análise e apreciação. Construção de instrumentos com materiais recicláveis, exemplo: Pau de chuva, coco |
| | Ritmos | Marcação forte (F)/ fraco (F) | D | D A/I | D A/I F | D A/I F R | D A/I F R | Marcação de tempos rítmicos Com o corpo e instrumentos Alternativos e Formais Uso de banda rítmica. |
| | | Binário 2/4 - F/F | | D A/I F R | | | | Ritmo - MARCHA marcação F (Forte) f (fraco). Obra: Asa Branca (Luiz Gonzaga). Uso de banda rítmica |
| | | Ternário 3/4 - F/F/F | | D A/I F R | D A/I F R | | | Ritmo - VALSA, marcação –F(Forte)f(fraco) f(fraco) Obra: Beijinho doce - Nhô Pai (João Alves dos Santos). (Música Caipira) Uso de banda rítmica |
| | | Quaternário 4/4 F/ F / MF/ F | | | | | D A/I F R | D A/I F R |

| | | | | | | | | |
|------------|----------------|--------------------------|--|----------|---------------|--------------------|--------------------|---|
| Composição | Harmonia | Sequencia musical | | D A/I | D A/I F | D A/I F R | D A/I F R | <p>Linha melódica e de percussão (2º ano)</p> <p>Sequencia musical a partir dos elementos formais (3º ano)</p> <p>Constitui-se na organização de formações musicais, quando diferentes sons e timbres se entrelaçam e expressão um determinado sentido musical. (4º e 5º anos).</p> |
| | Paródia | | | | D A/I | D A/I F | D A/I F R | <p>Releitura de melodias conhecidas; Músicas folclóricas, infantis e clássicas. (1º e 2º ano)</p> <p>Músicas populares (3º ano) (exemplo – A casa – Vinícius de Moraes, Aquarela – Toquinho, ...).(3º ano)</p> <p>Elaboração crítica observando ritmos e letras musicais (rock, clássica, popular, regional). (4º e 5º anos)</p> <p>Execução e produção de paródias considerando os elementos formais. (Inter-relação com português)</p> |
| | Notas musicais | DÓ RÉ MI FÁ SOL LÁ SI DÓ | | | D A/I | D A/I F | D A/I F R | <p>Estruturação das relações de SIGNO, SIGNIFICADO E SIGNIFICANTE, para que o aluno consiga conhecer, ler e escrever música, tal como ocorre com a alfabetização formal. É importante que ocorra uma leitura prática e teórica.</p> <p>CANONES – 5º ANO- BATE O MONJOLO.</p> |

| | | | | | | | |
|---------------|----------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|---|
| Gênero | Músicas de ninar | D A/I F R | | | | | Apreciação em tempos e espaços organizados especialmente para esse estilo de música, reprodução e criação de outras músicas. |
| | Canções folclóricas | D A/I F R | D A/I F R | | | | Apreciação e estudo de contexto das músicas, recuperação de seus sentidos conforme tempo e espaços e outros tipos de leitura teatral o em artesvisuais. |
| | Indigenas/ Africanas | | | D A/I | D A/I F | D A/I F R | Conhecimento e análise das traduções de músicas segundo o seu contexto, cultura e formas de expressão, compreendendo a história e vida dessas culturas. (inter-relação com ensino religioso) |
| | Músicas infantis | D A/I F R | D A/I F R | D A/I F R | D A/I F R | D A/I F R | A música segundo sua estruturação, melodia, letra, ritmo propõe leituras intencionais, ou articuladas aos elementos formais; Interdisciplinaridade com outras linguagens artísticas e servem de instrumentos a outras disciplinas. |
| | Musicas regionais | | | D A/I F | D A/I F R | D A/I F R | Reconhecimento de uma identidade cultural, com ritmos e melodias específicos, que expressam histórias e conhecimentos sociais de diferentes épocas e espaços. FANDAGO, CATIRA, GAUCHESCAS e outros estilos musicais. |
| | Samba/ MPB | D | D A/I | D A/I F | D A/I F R | D A/I F R | Compreensão, resgate, reprodução e criação a partir dos ritmos brasileiros. |
| | Músicas atuais | | | | D A/I | D A/I F | Análise, interpretação da música, tradução (músicas internacionais) bem como o seu aprofundamento tanto dos elementos formais e composicionais e sua concepção/contexto. |
| | Música erudita | D | D A/I | D A/I F | D A/I F R | D A/I F R | Apreciação, compreensão e sentido do estilo musical e sua história. Trabalhar os músicos Eruditos, segundo a evolução e mudanças históricas. Villa Lobos – Trenzinho Caipira; Quebra Nozes. |

LINGUAGEM DANÇA

| EIXOS | Conteúdos estruturantes | Conteúdos específicos | 1º ano | 2º ano | 3º ano | 4º ano | 5º ano | Possibilidades metodológicas e inter-relações de conteúdos |
|-------------------|-------------------------|---|----------|---------------|--------------------|--------------------|--------------------|---|
| Elementos Formais | Corpo | Movimento: corpo inteiro, partes, articulações. | D A/I | D A/I F | D A/I F R | D A/I F R | D A/I F R | Descoberta dos movimentos motores e da Consciência corporal. Desenvolvimento dos movimentos a partir de um controle intencional e mais especializado. |
| | | Parado: Simetria, assimetria, volume, largura, curva, torções, angulações. | D A/I | D A/I F | D A/I F R | D A/I F R | D A/I F R | Busca do desenvolvimento do equilíbrio e a sensibilidade corporal. Propõe a apresentação do corpo de forma mimética que age e expressa determinado sentimento ou intenção. |
| | Espaço | Movimento: corpo inteiro, partes, articulações. | D A/I | D A/I F | D A/I F R | D A/I F R | D A/I F R | Todo corpo ocupa um espaço, porém qual a intenção nessa ocupação? O que expressa? Como transformá-lo? |
| | | Parado: Simetria, assimetria, volume, largura, curva, torções, angulações. | D A/I | D A/I F | D A/I F R | D A/I F R | D A/I F R | O corpo que ocupa mais e menos espaço. |
| | | Movimentos - caminhos delineados pelo corpo, pelo olhar ou das extremidades do corpo. | | | | D A/I F R | D A/I F R | O corpo que expressa um determinado espaço. E mais que um corpo no espaço, faz com que o contexto do lugar proposto sugira uma leitura mais ampla. |
| | Dinâmicas de ritmos | Binário, ternário e quaternário e outras divisões. | D A/I | D A/I F | D A/I F R | D A/I F R | D A/I F R | Entender corporalmente os ritmos e conforme o desenvolvimento físico e mental a evolução do movimento (livre e controlado) A expressão rítmica do movimento e marcação de tempo em um determinado espaço. Tempo: rápido e lento |

| | | | | | | | | |
|-------------------|----------------|--|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|---|
| Elementos Formais | Relacionamento | | D A/I F R | D A/I F R | D A/I F R | D A/I F R | D A/I F R | Proximidade: aproximação, distanciamento, contato, entrelaçamento em relação ao ambiente, às outras pessoas, aos objetos e às partes do corpo. Solo, duos, trios, quartetos; entre outros. |
| | Ações | | D A/I | D A/I F | D A/I F R | D A/I F R | D A/I F R | Saltar, girar, torcer, gestos, silêncio do corpo, subir, descer, abrir, fechar, avançar. |
| | Sons | | D | D A/I | D A/I F | D A/I F R | D A/I F R | Articulação som e movimento/sem som. |
| Composição | Improvisação | | D | D A/I | D A/I F | D A/I F R | D A/I F R | A dança contemporânea é um processo de improvisação como forma de organização, por meio de uma confrontação com a dança tradicional, performance, o corpo improvisa e dança relacionado com o ambiente. Rudolf Laban. |
| | Adaptação | | D | D A/I | D A/I F | D A/I F R | D A/I F R | Se apropria de um movimento, ritmo, espaço e organização específica para propor uma nova ideia. Interdisciplinaridade com a obra de Matisse “Dança”(1909), Edgar Degas “O ensaio”(1834). |
| | Criação | | D | D A/I | D A/I F | D A/I F R | D A/I F R | Inovar e estabelecer um novo olhar, um novo movimento segundo uma intenção previamente pensada. |

| | | | | | | | |
|--------------------|-----------------------------------|----------|--------------------|---------------|--------------------|---------------------|---|
| Gênero/Tema | Músicas de ninar | D A/I | D A/I F R | | | | Relaxamento |
| | Canções folclóricas | D | D A/I | D A/I F | D A/I F R | D A/I F R | Tem sua origem em cerimônias de ritos tradicionais do estado popular. Ritmos como Maculelê, batuque, capoeira, frevo, carnaval, reisado, maracatu, congada e o Bumba-meu-boi, festas Juninas. |
| | Indígenas/ Africanas | D | D A/I | D A/I F | D A/I F R | D A/I F R | Ritualísticas: Nas comunidades indígenas, exemplo é o <i>caxiris</i> praticado em ocasiões sociais, para comemorar, agradecer e construir, ou ainda marcando eventos de iniciação, casamento e divertimento. Candomblé, Samba. |
| | Músicas infantis | D | D A/I | D A/I F | D A/I F R | D A/I F R | Relacionada ao cotidiano e aos movimentos apreendidos socialmente. Palavra Cantada, Alegria de Cantar. |
| | Músicas regionais | D | D A/I | D A/I F | D A/I F R | D A/I F R | Tico-tico no fubá – Zequinha de Abreu |
| | Samba/ MPB | D | D A/I | D A/I F | D A/I F R | D, A/I F R | Forró, Axé, samba-canção, samba choro, samba de breque, samba de morro, samba de fundo de quintal, |
| | Música brasileira e internacional | D | D A/I | D A/I F | D A/I F R | D A/I F R | Isadora Duncan, Martha Graham: Inspirado no movimento de contestação e rejeição da dança tradicional. Laban. |
| | Música erudita | | D | D A/I | D A/I F | D A/I F R | Quebra Nozes, Lago dos Cisnes. O Guarani de Carlos Gomes. Trenzinho Caipira- Villa Lobos Uirapuru, Batuque e Festa na Roça de Carlos Gomes. |

LINGUAGEM TEATRO

| EIXOS | Conteúdos estruturantes | Conteúdos específicos | 1º ano | 2º ano | 3º ano | 4º ano | 5º ano | Possibilidades metodológicas e inter-relações de conteúdos |
|-------------------|-------------------------|-----------------------|----------|--------------------|--------------------|--------------------|---|---|
| Elementos Formais | Personagem | Expressões corporais | D | D A/I | D A/I F | D A/I F R | D A/I F R | De elementos da natureza De animais; De objetos; De profissões; Ritmo, Comédia Della'arte |
| | | Expressões Vocais | D | D A/I | D A/I F | D A/I F R | D A/I F R | Audição, imitação, reprodução e construção de sons e vozes. |
| | | Expressões Gestuais | D | D A/I | D A/I F | D A/I F R | D A/I F R | Mímica, pantomima, libras, teatro de sombras. |
| | | Expressões Faciais | D | D A/I | D A/I F | D A/I F R | D A/I F R | Expressão de emoções, sentimentos e situações vivenciadas pelos educandos Pantomima. Máscaras (Bali, teatro Kabuki etc.) |
| | Espaço | D | D A/I | D A/I F | D A/I F R | D A/I F R | Compreensão dos limites dos espaços. Articulação das ações teatrais segundo um determinado tempo e espaço. Organização de atores e ações segundo cenário proposto. Marcação de espaços, atos e articulações ente os personagens em relação aos outros elementos formais, gerados pela composição proposta. Exercícios de improvisação | |
| | Ação | | | D A/I F R | D A/I F R | D A/I F R | Reflexão e desenvolvimento dos atos segundo a proposta do personagem e seu contexto Augusto Boal – teatro do oprimido entre outros... | |
| | Texto | | | D A/I F R | D A/I F R | D A/I F R | Escolha, debate sobre a estrutura e Intenção do texto, sua atribuição frente ao público alvo e resultados esperados. É importante que o texto seja adequado à faixa etária e sua possibilidade mimética. Ariano Suassuna. Literatura infantil. História em quadrinhos. Autores teatrais. | |

Composição

| | | | | | | |
|--|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--|
| Brincadeiras teatrais e jogos teatrais | D A/I F R | D A/I F R | D A/I F R | D A/I F R | D A/I F R | As brincadeiras são propostas como exercícios repetidos de possibilidades de montagem de personagem, espaços, cenário, elementos cênicos e ações de interpretação. Criação de personagem, espaços, cenário, elementos cênicos e ações de interpretação. Desenvolver a ação intencional genuína que estimulem olhar que compreenda o contexto de cada peça e sua formação de personagens. Viola Spolin |
| Dedoche e fantoche | D A/I F R | D A/I F R | | | | Encantar e propor um ambiente lúdico de apresentação de textos e histórias. |
| Mímicas e pantomima | | | D A/I F R | D A/I F R | D A/I F R | Pantomima - Charles Chaplin Mímica – Rosto e mãos em branco. |
| Teatro de sombra | | | D A/I F R | D A/I F R | D A/I F R | Compreensão da relação entre o movimento, ação e a iluminação provocando o entendimento do texto pelo gesto. |
| Peça teatral | | | D A/I F R | D A/I F R | D A/I F R | Leitura expressiva, corporal, vocal e simbólica de um determinado contexto no qual se encontra o texto. Representação de um determinado fato e/ou história. |
| Máscara | | | D A/I F R | D A/I F R | D A/I F R | Máscaras do Teatro de Bali e Teatro nôJapones |

| | | | | | | | | |
|--------------------|--------------|--|----------|---------------|--------------------|--------------------|--------------------|---|
| Composição | Sonoplastia | Adaptação e elaboração utilizando sons e música. | | | D A/I F R | D A/I F R | D A/I F R | Construção de histórias, no qual o som, ligado ou não à imagem, comunica a vivacidade sonora dos acontecimentos, a partir da reprodução de ruídos, vozes de animais, melodias e ritmos. Ex: Sons de passos, de abrir portas, passarinhos etc. |
| | Improvisação | | | | D F R | A/I F R | D A/I F R | Primeiramente o aluno imita o adulto para aprender. Depois que aprende a agir como seus pares na sociedade. Depois de aprender ele reproduz intencionalmente o outro propondo uma releitura desse. |
| | Cenografia | Cenário, adereços de cena e iluminação | | D A/I | D A/I F | D A/I F R | D A/I F R | Construída desde as brincadeiras infantis quando significam a assimilação do ambiente em que se vive. Depois o espaço, objetos e organizações desse se transformam em facilitadores e motivadores no entendimento do contexto da mensagem pretendida pelo teatro. |
| Gênero/Tema | Fábula | | D A/I | D A/I F | D A/I F R | | | Quando seres inanimados ou da natureza ganham vida, conversando e agindo como seres humanos. Brincar de imitar objetos, animais e seres imaginados (corporalmente), e reproduções que tenham uma moral humana. Propor entendimentos sobre as ações desses seres relacionando com as ações humanas. |
| | Lenda | | | D A/I | D A/I F | D A/I F R | | Conhecer e entender como se constituem a explicação de fatos e acontecimentos segundo cultura popular e sua forma de organizar imaginariamente os conhecimentos |
| | Contos | | D A/I | D A/I F | D A/I F R | | | Retoma histórias vivenciadas, ou que se fazem presentes na vida dos seres sociais em seu imaginário de geração em geração. |

| | | | | | | | |
|--------------------|---------------------------|---------------|---------------|--------------------|--------------------|--------------------|--|
| Gênero/Tema | Poesia | D A/I | D A/I F | D A/I F R | D A/I F R | D A/I F R | Presente nos versos simples que se mostram até atrelados como brincadeira e jogo. Leitura e dramatização. |
| | Parlenda, trava-línguas | D A/I | D A/I F | D A/I F R | D A/I F R | D A/I F R | Expressam o gesto folclórico e a linguagem como brincadeira e exercício para outras representações mais complexas. |
| | Histórias infantis | D A/I | D A/I F | D A/I F R | | | Estão ligadas ao imaginário infantil, que repõe o universo infantil de forma lúdica e próxima à linguagem da criança, fazendo com que entenda a organização do mundo adulto. |
| | Piada | | | | D A/I F | D A/I F R | Propõe a leitura da realidade de forma lúdica e divertida. |
| | Comédia | | | | D A/I F | D A/I F R | Gêneros Teatrais Gregos |
| | Tragédia | | | | D A/I F | D A/I F R | Gêneros Teatrais |
| | Circo, televisão e cinema | D A/I F | D A/I F | D A/I F R | D A/I F R | D A/I F R | Palhaços Arrelia e Circo Piolin Os trapalhões e o Didi, Programas infantis Vila Sésamo, PimPam Pum e Castelo Rá Tim Bum. |

6 AVALIAÇÃO

A avaliação é elemento indissociável do processo de ensino e aprendizagem. Ela não é um fato isolado, quantitativo e estanque que não estabelece relações entre o ensinar e o aprender. A maneira de concebê-la e a forma de aplicá-la, no entanto, modificam-se ao longo do tempo. Destina-se a obter os elementos necessários para tomadas de decisões, para a reflexão da prática pedagógica do educador, possibilitando a aprendizagem do educando. Conforme Cipriano Luckesi (2008, p.165), “[...] a avaliação subsidia os redirecionamentos que venham a se fazer necessários no percurso da ação. A avaliação é um ato de investigar a qualidade dos resultados intermediários ou finais de uma ação, buscando melhorá-los”.

Avaliar é, portanto, um ato social e político, presente em todas as atitudes e estratégias pedagógicas que adotamos. A avaliação deve ser contínua, diagnóstica, dinâmica, flexível, organizada e construída coletivamente. Não pode se restringir apenas a avaliar o aprendizado e os progressos do educando, mas sim tornar-se um processo no qual também se avalie a prática do educador e sejam propostas intervenções pedagógicas necessárias.

Na arte, a avaliação propõe expressar conquistas e esforços dos educandos, as persistências, a dedicação à aprendizagem e à postura criadora. A avaliação deve ser uma maneira de informar aos educandos e educadores sobre o desenvolvimento da aprendizagem, para que possam ajustar seus processos. Nesse sentido, avaliar tem caráter formativo e informativo.

Nessa perspectiva, os Critérios de avaliação deverão ter como norte os conteúdos, objetivos e expectativas de aprendizagem, assim como abordam Martins, Piscoque e Guerra (1998, p. 142):

Se o principal objetivo das obras de arte e a produção e a leitura de textos visuais, sonoros e gestuais, fica obvio que a avaliação deve partir daí, de como os aprendizes se apropriam dessas linguagens. - Será que esses educandos conseguem, por exemplo, decodificar os signos da linguagem cênica? - Será que conseguem produzir seus próprios signos para que outros interpretem? - Se não conseguem, por quê? Se conseguem qual será o próximo desafio? A avaliação tem que ser transparente tanto para o educador quanto para os aprendizes.

A avaliação em Arte tem sido uma prática, na qual elementos como participação, organização, criatividade, comparação, padrões e modelos impostos são mais valorizados em detrimento do próprio conteúdo. No entanto, a Arte é uma área de conhecimento com conteúdos próprios e modos de avaliar também específicos, e a utilização de instrumentos adequados contribui para que se criem situações de análise, por meio das quais o educando possa tomar consciência de sua trajetória, registrando, analisando, pesquisando, debatendo em grupo, produzindo, inovando enfim, criando.

A escolha de instrumentos avaliativos adequados deve ser fundamentada pela objetividade na constatação dos conteúdos trabalhados, ou seja, o que e como avaliar. Tomemos como exemplo o conteúdo Fontes Sonoras/Voz. Esse conteúdo deve ser capaz de propiciar ao educando a percepção da voz como instrumento de comunicação, como um aparelho de nosso corpo que possui um modo de ação e cuidados específicos e, também, como um signo que carrega mensagens, ideologias, emoções. Para cada faceta desse conteúdo, e de acordo com o objetivo que foi trabalhado, devemos utilizar um instrumento de avaliação adequado. No exemplo desse conteúdo, poderia o educador, valer-se de interpretações e análises de músicas (podendo ser utilizada a oralidade ou a escrita, dependendo do ano), sínteses e aplicação de conhecimento por meio de apresentação oral e visual, entre outras opções. Importante é não conceber esse momento avaliativo como ponto de chegada, mas sim como novo ponto de partida. Para tanto, o educador precisa ter um posicionamento flexível e assumir uma prática pedagógica mediadora que possibilite ao educando a internalização do conhecimento em caráter dinâmico, contínuo e cooperativo.

No processo de ensino e aprendizagem em Arte, o ato avaliativo pode ser realizado em três momentos: primeiramente, para diagnosticar os conhecimentos prévios dos educandos sobre determinado conteúdo; durante a própria situação de aprendizagem, quando o educador identifica como o educando interage com os conteúdos em estudo, e, por fim, a avaliação pode acontecer ao término de um conjunto de atividades. É importante que, no momento da avaliação, o educador procure articular processo de criação ao produto artístico finalizado pelo educando para evitar, de um lado, a simples mensuração de um objeto ou, por outro, o espontaneísmo esvaziado de sentido.

Para tanto, o trabalho avaliativo requer clareza quanto aos critérios e instrumentos específicos para cada uma das linguagens da Arte. Assim, a avaliação em Artes Visuais, Música, Dança e Teatro se dará mediante o acompanhamento e a verificação da assimilação dos conteúdos mínimos necessários para a aprendizagem do educando. É necessário, ainda, que o educador considere o grau de aprofundamento do conteúdo em cada ano e o nível de desenvolvimento que o educando se encontra para, então, selecionar critérios e instrumentos adequados. Diante da especificidade de cada uma dessas linguagens, faz-se necessário elencar alguns pontos de chegada dentro de cada uma das linguagens. Esses são alguns exemplos que podem ser considerados pelo educador dentro da infinidade de objetivos e conteúdos possíveis.

6.1 AVALIAÇÃO EM ARTES VISUAIS:

O educando consegue simbolizar seu sentir e o seu pensar por meio das diversas modalidades expressivas das artes visuais? Ele experimenta os códigos da linguagem visual? Como organiza o espaço considerando as formas bidimensionais e tridimensionais? Como utiliza e compõe os materiais? Como representa o movimento, a profundidade, a perspectiva, a proporção e outros elementos formais essenciais à composição? Como realiza a leitura e análise das obras de arte? Está consciente dos elementos formais (ponto, linha, forma, cor, volume e textura) em seus vários gêneros/temas (paisagem, retrato, natureza morta etc.)?

6.2 AVALIAÇÃO EM MÚSICA

O educando registra e exercita o pensamento musical teórico/prático na produção de estruturas rítmicas e linhas melódicas? Os elementos formais da música (som, silêncio, duração, timbre, intensidade, densidade e altura) são considerados nas composições musicais? Como aprecia uma produção musical? Que elementos analisam em uma audição de obra em vários gêneros? É consciente das semelhanças e diferenças nas interpretações de uma mesma obra/tema?

6.3 AVALIAÇÃO EM DANÇA

Expressa o pensamento sinestésico, simbolizando seu sentir/pensar por meio do movimento corporal? Opera com os códigos dessa linguagem? Improvisa movimentos? Planeja coreografias? Está consciente dos movimentos como algo significativo? Distingue diferentes Gêneros de dança? Os elementos formais (corpo, espaço, ritmos, relacionamentos, ações, sons) são aplicados e ampliados segundo desenvolvimento corporal dos educandos?

6.4 AVALIAÇÃO EM TEATRO

Os elementos formais (personagem, espaço, ação e texto) são utilizados e compartilhados dentro do espaço cênico? Utiliza-se da linguagem cênica para expressar seu pensamento/sentimento? Improvisa? Planeja e executa composições teatrais? Como é a leitura e a linguagem teatral? Identifica releituras, recriações? Distingue os vários gêneros e temas dentro de uma composição teatral (fábula, lenda, contos, poesia, parlenda, histórias infantis, piada, comédia, tragédia, circo)?

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BIASOLI, C.L.A. **A Formação do Educador de Arte**. Campinas: Papirus, 1999.
- BOSI, A. **Reflexões sobre a Arte**. São Paulo: Ática, 1991.
- COLL, C.; TEBEROSKY, A. **Aprendendo Arte**. São Paulo. Editora Ática - 2000.
- DUARTE JR. J. F. **Por que Arte-educação?** 7. ed. Campinas Papirus, 1994.
- _____. **O Sentido dos sentidos - a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2001.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 20ª ed., São Paulo: Cortez, 2008.

MARTINS, C. M.; PICOSQUE, G. ; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino da arte**: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

OTT, R. W. *Art in Education*: an International Perspective. Pennsylvania: Pennsylvania State University Press, 1984 **in** SARDELICH Maria Emilia - **Leitura de imagens e cultura visual**: desenredando conceitos para a prática educativa - Revista Educar, Curitiba, n. 27, p. 203-219, 2006. Editora UFPR.PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de arte e artes para a educação básica**. Curitiba: SEED, 2006.

OTT, Robert William. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). Arte educação: Leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.

PAREYSON, L. **Os Problemas da Estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

PEIXOTO, M.I.H. **Arte e grande público**: a distância a ser extinta. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHLICHTA, C. A. B. D. Ensino da Arte: Uma Metodologia para a Humanização dos sentidos. In: **IV ANPED** – SUL. Florianópolis, Nov – 2002.

Sites para consulta:

<http://movimentoculturalgaia.wordpress.com/2010/10/25/mimese-a-revelacao-do-real-na-linguagem-da-arte/> acesso em 30/08/2014 mimesis

<http://seer.fclar.unesp.br/perspectivas/article/viewFile/771/632> -- mimesis.

[http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/estetica-e-as-artes-plasticas/estetica??](http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/estetica-e-as-artes-plasticas/estetica?)

Grupo de reflexão, de análise e de proposições para a 3ª versão do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná

Joenara Beatris Cechet e Sandra Aparecida Elger Gonçalves(**Coordenadoras**);Ademar Couto dos Santos - Três Barras do Paraná; Alinne de Fatima Thomé – Ibema; Cleiri Tereza Faquini - Foz do Iguaçu; Daline Bortoloto Ferrari – Toledo; Elizangela Sandra Vieira - Foz do Iguaçu; Luciene Aparecida Neves – Guaraniaçu.

Educadores representantes dos municípios: Célia dos Santos Krul – Braganey; Alex Ferraz – Corbélia; Edineusa Aparecida da Silva Moulaz – Medianeira; Adriane Lippert Mateus - Santa Helena; Juliana Stein Silveira - Santa Tereza do Oeste; Gigliola Amboni Maculan - São Miguel do Iguaçu; Irene Maria Ramires Sonsin - Vera Cruz do Oeste.

EDUCAÇÃO FÍSICA

1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Tendo por princípio os pressupostos que embasam a concepção de Educação dessa proposta de Currículo, destacamos as categorias de sociedade, trabalho e homem, nas quais esse é concebido como agente histórico, cujas práticas sociais são conscientes e determinadas pelas possibilidades e limites do contexto social no qual está inserido, e pelas condições de produção dos bens necessários à sua sobrevivência.

Nesse sentido, o homem foi transformando a natureza, criou instrumentos por meio do trabalho e, simultaneamente, construiu sua cultura, sua corporeidade e se construiu como ser social. Contudo, a produção dos bens necessários à sobrevivência não ocorre de forma individual, pois não conseguimos produzir sozinhos e isolados todos os bens de que necessitamos para viver. Fazemo-lo socialmente a partir de determinadas relações sociais de produção, do processo de dominação e exploração de classe, de acordo com o modo de produção vigente.

O desafio maior, como projeto de mundo e de sociedade, está na superação da formação do homem unilateral, alienado em relação aos meios de produção e sem consciência do fato de pertencer a uma classe. Portanto, segundo Abib (1998), os mecanismos de dominação, alienação e exploração têm que ser explicitados no processo pedagógico, objetivando a formação de indivíduos críticos, pois a interpretação de sua realidade é elemento fundamental no processo educativo.

Necessitamos de uma visão de totalidade⁶⁵ para interpretar o fenômeno do ser humano em movimento, tanto das particularidades, como também de seu contexto social. A Educação Física tem como **objeto de estudo os elementos da cultura do movimento humano**, mas é necessário entendê-la no âmbito do espaço/tempo da vida na sociedade de classes. Diante disso, cabe à Educação Física elaborar um projeto que permita a elaboração e a socialização do conhecimento necessário à formação omnilateral.⁶⁶

A Educação Física, antes de se tornar uma ciência sistematizada, já era produto da cultura humana, componente do cotidiano do homem primitivo que, diante das dificuldades e obstáculos naturais, realizava atividades físicas, tornando-as essenciais para a sua sobrevivência. A maioria das atividades do homem primitivo envolvia o movimento e o desenvolvimento de habilidades e qualidades físicas necessárias para sua existência. Seu corpo era sempre exigido, mas, mesmo assim, agia muito mais por instinto que por autoconsciência dessas necessidades, pois só começou a desenvolver a consciência de cuidar do físico quando se tornou sedentário.

Marinho (1980, p. 29) descreve as atividades físicas desenvolvidas pelo homem primitivo.

As longas caminhadas, pois o único meio de transporte que possuíam eram os pés, davam-lhe resistência nas marchas; as necessidades de perseguir a caça ou de fugir ao inimigo emprestavam-lhe velocidade nas corridas; a imposição de acertar o alvo, quase sempre móvel, adestrava-no nos arremessos; as valas, os precipícios, o terreno acidentado exercitavam-no constantemente nos saltos; o refúgio ou busca dos frutos em árvores ensinaram-lhe os movimentos de trepar, só com os braços ou com esses e as pernas; o transporte da caça e de objetos pesados (principalmente paus e pedras) mantinham o seu vigor físico e a sua fabulosa força muscular; lutas contínuas, em terríveis corpo a corpo, deram-lhe destreza. Além disso, os lagos e os rios forçaram-no a aprender como atravessá-los, usando pedaços de paus, que o auxiliavam a flutuar, ensinaram-lhe a mergulhar para recolher a pesca.

⁶⁵ Compreensão do homem como um todo, incluindo os aspectos: afetivo, cognitivo, motor, social, histórico, político e econômico (GALLAHUE; OZMUN 2003; VIGOTSKI, 2007)

⁶⁶ Pensar o educando como ser omnilateral é concebê-lo como sujeito construtor de sua história. A Educação Omnilateral busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano (FRIGOTTO, 2012).

Pode-se dizer que essa Educação Física natural foi a origem de toda a Educação Física posterior, pela transmissão de geração em geração, de cultura e ensinamentos relativos ao movimento e à sobrevivência. Com isso, percebemos que é um produto da cultura humana, resultante da produção material do homem que se constitui num componente essencial da vida.

Segundo Gutierrez (1985), desde os primórdios, a prática de atividades físicas vem ocorrendo, sendo essas práticas diferentes, de acordo com a sociedade onde estão inseridas e o objetivo de sua prática. No antigo Oriente, a prática de exercícios com sentido moral e preparatório para a vida tornou a humanidade mais civilizada. Na Índia, ensino e religião caminhavam junto com a prática de atividades físicas; e na China, aprimoravam-se as qualidades físicas e motoras dos guerreiros, objetivando as guerras.

A Grécia antiga é conhecida como o berço dos esportes, pois a atividade física era muito importante e estava ligada à intelectualidade e à espiritualidade em forma de mitologia e de filosofia de vida. Foi nessa época que os gregos criaram os Jogos Olímpicos, em que se homenageavam os seus deuses. Os romanos também realizavam jogos de estádio, como as competições atléticas e equestres, mas sem o entusiasmo pelos jogos de circo e anfiteatro.

Na Idade Média, com a ascensão do cristianismo, as práticas realizadas por gregos e romanos foram abolidas, tendo como prioridade apenas a parte espiritual. Isso, segundo Gutierrez (1985), só mudou com a Cavalaria e as Cruzadas. Nos feudos, as atividades físicas se consistiam de caça, pesca, jogos infantis, danças, jogos populares, lutas e arremessos.

Na Europa, a partir do século XVIII, apareceram inúmeros filósofos e pensadores, que fixaram as bases da educação física moderna e influenciaram as escolas e sistemas posteriores. Nesse período, pensadores sistematizaram a prática da atividade física, criando as chamadas Escolas de Ginástica, que difundiram-se pelo mundo e deram origem à Educação Física moderna.

A Educação Física avançou no século XXI, consolidando a sua inclusão no programa educativo de todo o mundo, como elemento fundamental de uma educação integral.

De acordo com Medina (1993), as concepções de Educação Física se estabeleceram umas após as outras com o passar do tempo. O mesmo fenômeno não ocorreu, entretanto, em nível de consciência das pessoas. Uma concepção não destruiu e nem foi destruída por outra, todas influenciaram diretamente os profissionais que trabalham nessa área. A partir do século XIX, pudemos observar, nas escolas, o predomínio do militarismo, atribuindo ao educador a função de instrutor e, ao educando, a de executor de movimentos, a fim de fortalecer física e moralmente os indivíduos, visando à formação de mão-de-obra adestrada e capacitada. Segundo Bracht (1989), na concepção tecnicista, a escola servia de base à pirâmide esportiva, encarregada de formar os futuros campeões, sendo a intenção da prática esportiva condicionar os seres, ajustando-os ao modelo de sociedade capitalista via eliminação dos mais fracos, priorizando o homem padrão que se quer, ou seja, o educando atleta e o educador técnico. Já na escola nova, o que predominava era a atividade livre, quando o educador era compreendido como facilitador e o educando só realizava a atividade que lhe agradava.

Nos anos 80, iniciou-se uma reflexão sobre novos encaminhamentos para a Educação Física. Nos anos 90, houve o surgimento das chamadas teorias críticas, que buscavam por meio da Educação Física, o desenvolvimento da consciência do indivíduo e a partir daí, a superação da condição de mero espectador da sua história. A partir da elaboração desse currículo, utilizou-se como base para o referencial teórico, o materialismo histórico dialético, que atende à perspectiva de uma educação que visa superar o modelo social e econômico vigente, garantindo ao indivíduo plenas condições de ser cidadão e agente de sua própria história. Apesar de vários estudos e tentativas, essa teoria não se concretizou ainda. Portanto, esse documento objetiva efetivar, na prática do dia a dia do educador e do educando, esse referencial.

2 CONCEPÇÃO

Concebemos a Educação Física como uma área que possui um conhecimento historicamente acumulado, sendo elemento fundamental para a emancipação do homem, bem como determinante para a transformação do movimento, movimento esse capaz de suscitar no indivíduo uma nova visão da cultura corporal, ou seja, da apropriação desse corpo como ser totalitário, compreendido e integrado num contexto cooperativo, reflexivo, sendo ator da sua própria história. O movimento corporal exprime, dentro do período histórico, a realidade concreta daquela sociedade, trazendo consigo uma resignificação de nossa existência.

Há coerência entre o que somos, pensamos, acreditamos ou sentimos e aquilo que expressamos por meio de gestos, atitudes, posturas ou movimentos, e o elemento chave da intervenção pedagógica, é compreender e interpretar essas expressões e as relações sociais. Portanto, é necessário, de acordo com Lorenzini (1998), trabalhar o conhecimento da área com sentido/significado⁶⁷, contextualizado, relacionado ao cotidiano, ao significativo, ao relevante, com consistência pedagógica, política e social, na perspectiva de superação da ordem vigente, por meio da qual o ser humano possa conscientizar-se de que pertence a uma classe⁶⁸ e passe a agir em função da transformação da sociedade e para a formação do homem omnilateral.

3 OBJETIVO GERAL

Proporcionar aos educandos o acesso às práticas da cultura corporal presentes na realidade onde está inserido, refletindo sobre seu sentido/significado, podendo torná-las instrumento de transformação social, ao mesmo tempo em que compreende a importância dessa prática para o seu desenvolvimento e saúde.

4 PRESSUPOSTOS TEÓRICO - METODOLÓGICOS

A prática pedagógica é uma ação fundamental, pois, na sua efetivação, encontram-se os interesses e divergências da sociedade. Representa um processo amplo de questionamentos e busca de respostas, não prontas e acabadas, mas sim de instrumentos que possibilitem uma intervenção consciente da realidade, na perspectiva de transformação.

Partindo do princípio de que a educação não é neutra, mas impregnada de significados e intenções, podemos dizer que, por meio da mediação do profissional da educação, o educando passa de uma experiência social inicialmente confusa e fragmentada para uma visão organizada e unificada. A Educação Física, que tem **como objeto de estudo o movimento humano articulado com as relações sociais e historicamente engendrado**, é um dos meios para conquistar a consciência de classe e construir a identidade social do ser humano. Dessa forma, dependendo das experiências vivenciadas, produz instrumentos para interferir na construção de sua existência.

⁶⁷ Sentido/Significado - Fato e fator de cultura, resultado das relações sociais em que cada um está inserido, visando à produção de sujeito único e singular.

⁶⁸ Classe - Em razão da *divisão social do trabalho* e dos meios, a sociedade se extrema entre possuidores e os não detentores dos meios de produção. Surgem, então, a **classe dominante** e a **classe dominada** (ou seja, a dos trabalhadores). In: Pressupostos filosóficos deste currículo.

A expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade. Diante disso, evidencia-se o corpo como meio de aprendizagem. Tudo o que o educando aprende é pelo corpo, pelo movimento, uma vez que suas emoções, sensações e atitudes são corporais. Portanto, igualmente às outras disciplinas, esse conhecimento precisa ser vivenciado com os educandos para que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade.

Quando falamos em movimento, compreendemos todo o seu significado, isto é, o que se desenvolve, o que precisa ser trabalhado e o porquê. Dessa forma, não podemos pensar em educação sem relacioná-la ao movimento, pois é por meio dele que o educando se desenvolve de forma integral e conhece o seu próprio corpo, tendo esse como referência em relação aos objetos, aos outros e ao meio. O conjunto de movimentos corporais representa valores e princípios culturais de uma sociedade. A Educação Física ressalta a importância cultural dessa prática, considerando o acervo que o educando possui quando chega à escola e buscando meios de ampliá-lo. Quando esses aspectos são considerados, o educador terá condições de realizar um trabalho significativo, por estar relacionando à realidade sociocultural dos educandos à sua práxis escolar. É necessário orientar a prática, permitindo o desenvolvimento do educando em todos os aspectos.

Segundo Oliveira (1997), a cultura corporal será enfocada como prática social produzida pelo trabalho para atender a determinadas necessidades sociais. As atividades corporais serão vivenciadas no fazer corporal, bem como na necessidade de se refletir sobre esse fazer. A introdução do conhecimento visará uma reelaboração mental que se traduzirá em prática, numa perspectiva de ação sobre o mundo social, levando à passagem do individual ao social, mantendo a continuidade da prática para a teoria e regressando para a prática, permitindo, assim, um trabalho conjunto entre educador e educando para a compreensão das relações capitalistas de produção e possibilitando, ao lado de outras práticas sociais, a consciência de classe.

Nessa proposta, o educador exerce papel fundamental, pois é a partir de sua ação/mediação que se concretizará esse método.

Para atender a essa concepção, os conteúdos estão estruturados em eixos que contemplam o conhecimento de Educação Física. Segundo Darido (2006), propõe-se que ao serem trabalhados os conteúdos, considere-se a relevância social e sua contemporaneidade, fazendo com que o educando confronte o conhecimento de senso comum com o científico, ampliando o seu acervo de conhecimento, propiciando a leitura da realidade do ponto de vista da classe trabalhadora, adotando a simultaneidade na transmissão, ou seja, os mesmos devem ser trabalhados de maneira mais aprofundada ao longo dos anos, sem a visão de pré-requisitos.

É preciso ter o entendimento de que as atividades realizadas com os educandos são os meios empregados para atingir os objetivos propostos para os eixos, os conteúdos e os temas, portanto, não acontecem por acontecer.

A prática pedagógica organiza-se em eixos: jogos, ginástica, ritmo e expressividade, cultura corporal e saúde. Cada Eixo apresenta seus conteúdos e, relacionado a cada conteúdo, são apresentados os temas e os objetivos.

Além dos Eixos propostos, aparecem os chamados CONTEÚDOS PERMANENTES, em todos os anos, independentes dos Eixos e ATITUDE PERMANENTE, a Cooperação.

Serão apresentados, a seguir:

5 OS EIXOS, OS CONTEÚDOS PERMANENTES E AS ATITUDES PERMANENTES.

5.1 JOGOS

A proposta desse eixo é que os Jogos sejam conduzidos pelo educador de forma cooperativa, pois os Jogos Cooperativos são entendidos como ferramentas de transformação e quebras de paradigmas (como a necessidade de competir), que motivam a reflexão, o respeito ao próximo, a ajuda e a

necessidade de tomar decisões sobre o jogo (GALLAHUE, 2008; BROTTTO, 2001).

Sendo uma produção social que contribui significativamente para o processo ensino e aprendizagem, constituído de movimento, seu objetivo principal é a orientação espaço-temporal. Segundo Krebes (apud POSITIVO, 2001, p. 22), “os jogos enfatizam noções de distância, direções, sentidos e aceitação de diferentes papéis, criando e interpretando temas contextualizados”, bem como a sociabilidade, o espírito de coleguismo, compreensão, aplicação e a construção das regras. Permitem uma possibilidade de adaptação, tanto ao local quanto ao material disponível, número de participantes e finalidade da atividade. Pode acontecer com e sem materiais. Segundo o mesmo autor, os jogos dividem-se em:

- Jogos de Corrida Variada: A ênfase do jogo está na orientação espaço-temporal (com referência a espaços amplos e abertos), principalmente na observação dos contrastes longe/perto, rápido/lento, entre outros. Possuem duas estruturas: convergir/divergir e perseguir/escapar.
- Jogos em Linha: A ênfase do jogo também está na orientação espaço-temporal (com referência à direção e sentidos), principalmente na observação dos contrastes para frente/para trás, direita/esquerda, entre outros. As estruturas dos jogos são: o educando desloca-se em linha; o material é deslocado; e o educando e o material deslocam-se;
- Jogos em Círculo: A ênfase do jogo está na orientação espaço-temporal (com referência ao espaço fechado), principalmente na observação dos contrastes dentro/fora, centro/perímetro, entre outros. As estruturas dos jogos são: grandes círculos e pequenos círculos;
- Jogos Pré-esportivos: Os jogos pré-esportivos, caracterizados pela utilização de regras adaptadas do esporte formal (vôlei, basquete, futebol, futsal, handebol, beisebol, badminton, rugby, spiribol, e outros, de acordo com a realidade onde está inserido), cujo objetivo é, além da orientação espaço-temporal, a adaptação à variabilidade das exigências motoras para a realização do jogo, serão desenvolvidos no 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, considerando o conhecimento que os educandos trazem, que são adquiridos em seu cotidiano ou pelos meios de comunicação. É preciso começar pelas formas mais simples, objetivando desenvolver o gosto dos praticantes, sem a exigência com o gesto técnico, com a competição, com a medalha ou com o resultado.

5.2 GINÁSTICA

A ginástica confunde-se com a própria história da Educação Física, pois sua prática remonta à história da Grécia Antiga, onde os homens exercitavam-se com o objetivo de atingir um elevado condicionamento físico, para garantir a preservação da espécie, a destreza dos movimentos e o sucesso de uma guerra.

Segundo Brochado (2005), a ginástica é uma forma particular de exercitação por meio da qual, com ou sem o uso de aparelhos, abre-se a possibilidade de atividades e experiências corporais dos educandos, cujo agir (aprendizagem de movimentos) resulta da própria história dos homens, possibilitando a aquisição do domínio corporal, da flexibilidade, da força, da velocidade, da resistência, da habilidade motora, além do equilíbrio.

Fazem parte da Ginástica, os rolamentos, equilíbrio (estático e dinâmico), as capacidades físicas, jogos de oposição, apoios invertidos e elementos da ginástica.

O equilíbrio, também chamado de Estabilidade (GALLAHUE, 2008), é um movimento fundamental das categorias de movimento. É a base de todos os movimentos, mas no 1º e 2º anos aparece como conteúdo da Ginástica, devido à sua importância para essa fase de desenvolvimento.

O rolamento é um movimento fundamental que exige que o corpo do educando mova-se pelo espaço, em torno do seu próprio eixo, como está momentaneamente invertido, com exceção do rolamento lateral. O rolamento pode ser para o lado, para a frente e para trás, com variação da posição do corpo. Está presente no 1º, 2º e 3º anos com dificuldades progressivas (GALLAHUE, 2010).

Os apoios invertidos envolvem apoiar o corpo momentaneamente ou por um período contínuo em uma posição invertida. A parada em 3 apoios, parada de mãos e parada de cabeça, assim como a roda e a rodante, são apoios invertidos e fazem parte do 4º e 5º ano, com dificuldade progressiva.

Os elementos das Ginásticas aparecem no 4º e 5º anos, com a gama de conhecimentos adquiridos pelos educandos em relação ao domínio do

corpo e movimentos. Acrescenta-se o trabalho voltado à Ginástica Artística (GA) e Ginástica Rítmica (GR), enfatizando os elementos corporais e o uso de aparelhos. De acordo com Brochado (2005), fazem parte dos elementos corporais da GA e GR os saltos, os giros, os equilíbrios, os pivots, os balanceios, os lançamentos, as recepções e as ondas. Outros movimentos, como o 8, que são específicos dos aparelhos da ginástica, também podem ser explorados. Os aparelhos da GR que podem ser combinados aos elementos corporais são: a bola, a corda, a fita, o arco e as maçãs.

As capacidades físicas compreendem todo atributo de um organismo, que pode ser modificado, ou seja, passível de adaptações. Toda adaptação envolve uma capacidade ou qualidade física (GALLAHUE, 2008).

As Capacidades físicas são: Velocidade, Força, Resistência, Flexibilidade, Habilidade Motora, Ritmo, entre outros. Devem ser trabalhadas de modo a fazer com que o educando experimente e conheça seu corpo, seus limites e suas possibilidades, sempre de forma lúdica e prazerosa, por meio de jogos, brincadeiras e atividades com objetivos definidos. Não podem ser entendidos como treinamento, repetição ou gesto mecânico, apenas vivência.

- **Jogos de Oposição:** De acordo com Oliver (2000) o objetivo dos jogos de oposição é proporcionar a vivência da corporeidade pelos educandos. Para ser considerado um Jogo de Oposição a atividade deve apresentar as ações motoras de ataque e defesa, envolvendo técnicas de lutas com características lúdicas ou jogos de estratégias onde dois ou mais oponentes se colocam em atitudes de oposição. Segundo Oliver (2000), os Jogos de Oposição firmam valores éticos, como o respeito aos adversários e à possibilidade de vivenciar e aprimorar as capacidades físicas e refinar habilidades motoras.

Ao vivenciar esses jogos, a criança estará sendo estimulada em seu desenvolvimento integral, como por exemplo: no controle do equilíbrio, na coordenação dos movimentos, elaboração de estratégias, domínio das emoções, respeito às regras.

5.3 RITMO E EXPRESSIVIDADE

Esse eixo está relacionado ao ritmo e à expressividade. Por ritmo compreende-se o fluir, isto é, tudo que está em constante movimento e está presente em todo ser vivo. O ritmo dá sentido ao movimento. Existe um caráter rítmico em toda ação realizada pelo homem e pela natureza. Expressividade é a representação das manifestações culturais a partir de diferentes possibilidades de expressão. Pelo corpo manifestamos alegria, dor, prazer, raiva, medo. A busca pelo conhecimento de si e de sua capacidade expressiva permitirá o conhecimento, a troca de experiências e a reflexão.

Conforme o educando se expressa, percebe o corpo em sua totalidade. Os ritmos e movimentos divulgados na mídia são reproduzidos e, conseqüentemente, invadem o contexto escolar, necessitando da mediação do educador para reflexão e aproveitamento desse conhecimento. Devido a tecnologia, a presença dos meios de comunicação e do mercado da música estarem mais voltados para o lado comercial, é necessário instrumentalizar os educandos para que façam uma leitura crítica da realidade.

O ritmo e a expressividade englobam as manifestações da cultura corporal, representam e simbolizam a história social dos homens, tendo, como característica comum, a intenção explícita de expressão e comunicação por meio de gestos (que permitem exteriorizar sentimentos e emoções) e a presença de ritmos e estímulos sonoros, possibilitando a construção de conhecimentos sobre os brinquedos cantados, brincadeiras de roda e manifestações da cultura corporal. Esses conteúdos devem ser adequados, considerando o contexto no qual a escola está inserida.

5.4 CULTURA CORPORAL E SAÚDE

Uma das principais preocupações da comunidade científica nas áreas da Educação Física e da Saúde, segundo Guedes & Guedes (1996), é encontrar alternativas que auxiliem na tentativa de reverter a elevada incidência de distúrbios orgânicos associados à falta de atividade física. Os autores entendem ainda que as práticas de atividades físicas vivenciadas na infância e na adolescência se caracterizam como importantes contribuições no desenvolvi-

mento de atitudes, habilidades e hábitos que auxiliam num estilo de vida ativo. Essa perspectiva abrange todos os educandos, quais sejam: sedentários, com baixa aptidão física, obesos, com necessidades educativas especiais e outros.

O corpo é compreendido como um organismo integrado, resultante das relações estabelecidas entre os homens numa síntese dialética, sendo que o trabalho com a corporeidade torna-se acessível quando os educandos vivenciam as diferentes práticas da cultura corporal e compreendem o seu papel na sociedade.

O eixo será trabalhado a partir da percepção do educando, por meio de suas sensações, compreendendo as alterações que ocorrem em seu próprio corpo durante e após as atividades. Eles analisarão os movimentos, deslocamentos e velocidades, sempre relacionando a vivência motora própria e reconhecendo seus limites e possibilidades.

5.5 CONTEÚDOS PERMANENTES

Os Conteúdos Permanentes aparecem em todos os anos, e devido à sua importância, recebem destaque. Portanto, serão trabalhados constantemente e em paralelo aos eixos já apresentados. São eles: percepção, categorias de movimento, alongamento e descontração, os quais descrevemos a seguir.

5.5.1 Percepção

Segundo Gallahue (2008), percepção significa consciência ou interpretação de informação. Refere-se ao processo de organizar e sintetizar a informação que reunimos por meio dos vários órgãos dos sentidos. Esse processo leva os educandos a aprender, por meio dos sentidos, sobre os aspectos corporais, espaciais e temporais do seu mundo em expansão. Divide-se em: Percepção Corporal - imagem corporal e esquema corporal; Percepção Espacial - quanto espaço o corpo ocupa e a relação histórico-social do corpo com objetos externos; Percepção Temporal - noção espaço-tempo; Percepção Direcional – em relação a objetos que estão no espaço externo – Lateralidade e direcionalidade: à frente/atrás, direita/esquerda, em cima/embaixo, perto/longe, pequeno/grande, dentro/fora.

5.5.2 As Categorias de Movimento

As categorias de movimento denominadas por Gallahue (2008) como equilíbrio, manipulação e locomoção, são conteúdos que fundamentam o desenvolvimento do educando e, portanto, serão contempladas em todos os eixos e anos do Ensino Fundamental.

Segundo o mesmo autor, as categorias de movimento são assim conceituadas:

- Equilíbrio ou estabilidade: é a habilidade de manter o equilíbrio em relação à força da gravidade. É a forma mais básica do movimento humano e embasa as categorias de locomoção e manipulação;
- Locomoção: é a mudança, alteração do corpo no espaço;
- Manipulação: é a ação direta a um objeto com o uso das mãos ou dos pés. Abrange a manipulação motora grossa (refere-se aos movimentos de dar força aos objetos ou receber força dos objetos, como arremessar, chutar, agarrar, rebater) e a manipulação motora fina (refere-se às atividades de segurar objetos que enfatizam o controle motor, a precisão e a exatidão do movimento. como cortar, escrever, empunhar). O educador deve preocupar-se primeiramente com a aquisição de habilidades motoras grossas e, em menor intensidade com as habilidades manipulativas finas.

| Movimentos Fundamentais de EQUILÍBRIO | Movimentos Fundamentais de LOCOMOÇÃO | Movimentos Fundamentais de MANIPULAÇÃO |
|---------------------------------------|--------------------------------------|--|
| Inclinar | Caminhar | Arremessar |
| Alongar | Correr | Interceptar |
| Girar/virar | Pular | Chutar |
| Balançar | Saltar | Capturar |
| Rolamento Corporal | Saltitar | Golpear |
| Apoios invertidos | Deslizar | Quicar uma bola |
| Iniciar e finalizar | Guiar | Rolar uma bola |
| Parar | | |
| Esquivar-se | | |
| Equilibrar | | |

5.5.3 Alongamento e Descontração

O objetivo da atividade de alongamento, conforme Dantas (1995), é conservar ou recuperar a harmonização do corpo, reduzindo tensões, aprimorando a coordenação motora, mantendo a amplitude de movimento, prevenindo lesões musculares, trabalhando as articulações e, por consequência, aumentando a flexibilidade. Prepara o corpo para a atividade física que será realizada. Apesar de não ter função biológica em crianças menores de 8 anos, isto é, não traz resultados expressivos, é importante realizar vários exercícios de alongamento, que terão como função a consciência corporal, o conhecimento do corpo.

Descontração: é a qualidade física compreendida como um fenômeno neuromuscular, resultante de uma redução de tensão na musculatura esquelética. Capacita o educando a recuperar-se de esforços físicos realizados, fazendo o organismo retornar mais rapidamente ao repouso. É importante utilizá-la ao final das aulas. Pode ser a respiração concentrada, um alongamento, música, entre outros. Além disso, é o momento de conversar sobre as atividades realizadas durante a aula.

5.6 ATITUDE PERMANENTE

Além dos conteúdos permanentes, e como forma de adequar o método à prática, é importante ressaltar o estímulo a atitudes cooperativas nas aulas de Educação Física. Para efetivar essa atitude por parte do educador e dos educandos, propõe-se o acréscimo de uma atitude permanente: a Cooperação. Desse modo, a Cooperação não se caracteriza como um conteúdo específico para determinado ano, mas sim, deve fazer parte de todos os eixos, sendo o educador responsável pela mediação dessa ação cooperativa.

Ao contrário de ser uma característica única e inerente à espécie humana, a competição e a cooperação são valores culturais. Sabendo que a escola está inserida numa sociedade, as características dessa sociedade também aparecem no ambiente escolar. Quando as características do capitalismo são mais acentuadas, a organização e o relacionamento coletivos ficam comprometidos. A escola precisa cumprir seu papel de não ser apenas reflexo do que se passa fora do ambiente escolar, mas sim, de agente transformador dessa sociedade.

Levando em consideração esses vários fatores, nas aulas de Educação Física há necessidade de promover a aceitação mútua entre educandos, a reflexão, a conscientização, a comunicação sincera e a tomada de decisão, para que a aula torne-se uma atividade prazerosa e não uma competição acirrada, fazendo com que todos tenham a chance de participar, aprender, interagir e se organizar.

Desse modo, há a possibilidade de, futuramente, intervir positivamente na construção, na transformação e na emancipação de si e da comunidade em que se vive, por meio da união, cooperação e reflexão, práticas vivenciadas nas aulas de Educação Física.

5.7 CONTEÚDO ESPECÍFICO PARA 4º E 5º ANO: ATLETISMO

O Atletismo, inserido como Conteúdo Específico para 4º e 5º ano, é de fundamental importância, pois as capacidades e habilidades motoras exploradas em sua prática servem de auxílio e de base para o aprimoramento e a execução de movimentos que serão utilizados quando do aprendizado e prática de outras modalidades esportivas. Isso é importante, tendo em vista que proporciona vivências e experiências básicas, tanto em atividades individuais como coletivas.

O Atletismo, nessa fase, deve ser caracterizado como um pré-atletismo, vivenciando atividades que contemplem os gestos motores básicos do ser humano, como correr, saltar, lançar e arremessar.

O Atletismo é um esporte composto por diversas modalidades classificadas em:

- Corridas: de curta distância e longa distância, além de provas de revezamento e com obstáculos e da marcha atlética;
- Saltos: de altura, em distância e triplo;
- Lançamentos e Arremessos: podem ser de dardo, disco, martelo e de peso. Consiste em lançar o objeto o mais longe possível do ponto inicial.

6 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil, a Educação Física está contemplada no Eixo Corpo e Movimento. É caracterizada, independente da nomenclatura, como um trabalho contínuo, que inicia na Educação Infantil e segue no Ensino Fundamental. De acordo com esta proposta, os Eixos, os Conteúdos e os Temas levam em consideração o desenvolvimento do indivíduo. Assim, da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, os conteúdos, os objetivos e o trabalho com o Corpo e o Movimento tornam-se mais complexos e vão adequando-se conforme o desenvolvimento integral da criança e a sua aprendizagem.

Na sequência, são apresentados os quadros, por ano, contemplando os Eixos, Conteúdos, Temas e Objetivos da Educação Física e, além disso, os Conteúdos Permanentes, a Atitude Permanente e os Conteúdos Específicos.

| 1º ANO | | | |
|--|-------------------------------------|--|--|
| CONTEÚDOS PERMANENTES: 1- Percepção 2- Categorias de Movimento: equilíbrio, locomoção e manipulação 3- Alongamento e descontração | | | ATITUDE PERMANENTE: Cooperação |
| EIXOS | CONTEÚDOS | TEMAS | OBJETIVOS |
| JOGOS | Jogos de corrida variada | Contrastes: longe/perto, rápido/lento; Estrutura: convergir/divergir e perseguir/escapar. | Correr em diferentes direções, sentidos, velocidades, ora fugindo, ora perseguindo e retornando. |
| | Jogos em linha | Contrastes: para frente/para trás, direita/esquerda; Estruturas: deslocamento do educando e do material; deslocamento do educando e material imóvel; deslocamento apenas do material; Referência: direção e sentidos. | Deslocar-se no espaço, percebendo a direção e o sentido, com e sem o uso de materiais. |
| | Jogos em círculo | Contrastes: dentro/fora, centro/perímetro; Estruturas: grandes círculos e pequenos círculos. | Apropriar-se de um espaço delimitado, que exige manutenção desse espaço no decorrer da atividade (que é o círculo). |
| GINÁSTICA | Rolamento corporal | <ul style="list-style-type: none"> Lateral Para frente | Realizar o rolamento corporal, seguindo uma direção. |
| | Equilíbrio | <ul style="list-style-type: none"> Equilíbrio estático (manutenção da postura). Equilíbrio dinâmico (manutenção da postura em situação de deslocamento). | Manter a postura corpórea em níveis e planos. Deslocar-se e parar, de diferentes modos, direções, posições do corpo no espaço. |
| RITMO E EXPRESSIVIDADE | Brinquedos cantados | <ul style="list-style-type: none"> Reprodução de movimentos Criação de movimentos | Reproduzir corporalmente os movimentos característicos dos brinquedos cantados; Criar novos movimentos. |
| | Cantigas de roda | <ul style="list-style-type: none"> Reprodução de movimentos Criação de movimentos | Reproduzir corporalmente os movimentos característicos das cantigas de roda; Criar novos movimentos. |
| | Expressão corporal | <ul style="list-style-type: none"> Imitação Representação de sentimentos, emoções e sensações. | Vivenciar e expressar por meio do corpo, sentimentos solicitados durante a atividade. |
| CULTURA CORPORAL E SAÚDE | Posturas (Hábitos Posturais) | <ul style="list-style-type: none"> Em pé, sentado, deitado; Carregar, levantar, suportar, pegar, transportar (objetos). | Vivenciar diferentes posturas e quais as possibilidades de cada uma; Vivenciar atividades que proporcionem o contato com os colegas e com os materiais. |

| 2º ANO | | | |
|---|--------------------------|--|--|
| CONTEÚDOS PERMANENTES: | | ATITUDE PERMANENTE: | |
| 1- Percepção | | Cooperação | |
| 2- Categorias de Movimento: equilíbrio, locomoção e manipulação | | | |
| 3- Alongamento e descontração | | | |
| EIXOS | CONTEÚDOS | TEMAS | OBJETIVOS |
| JOGOS | Jogos de corrida variada | Contrastes: longe/perto, rápido/lento; Estrutura: convergir/divergir e perseguir/escapar. | Correr em diferentes direções, sentidos, velocidades, ora fugindo, ora perseguindo e retornando. |
| | Jogos em linha | Contrastes: para frente/para trás, direita/esquerda; Estruturas: deslocamento do educando e do material; deslocamento do educando e material imóvel; deslocamento apenas do material; Referência: direção e sentidos. | Deslocar-se no espaço, percebendo a direção e o sentido, com e sem o uso de materiais. |
| | Jogos em círculo | Contrastes: dentro/fora, centro/perímetro; Estruturas: grandes círculos e pequenos círculos. | Apropriar-se de um espaço delimitado, que exige manutenção desse espaço no decorrer da atividade (que é o círculo). |
| GINÁSTICA | Rolamento corporal | <ul style="list-style-type: none"> • Para frente; • Para trás; | Realizar o rolamento corporal, seguindo uma direção. |
| | Equilíbrio | <ul style="list-style-type: none"> • Estático | Manter-se sobre dois apoios; em dois apoios em níveis elevados, em um apoio, em um apoio e em nível elevado. |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Dinâmico | Deslocar-se de diferentes modos, direções, posições do corpo no espaço, mantendo o corpo em equilíbrio. |
| RITMO E EXPRESSIVIDADE | Brinquedos cantados | <ul style="list-style-type: none"> • Reprodução de movimentos • Criação de movimentos | Reproduzir corporalmente os movimentos característicos dos brinquedos cantados; Criar novos movimentos. |
| | Expressão corporal | <ul style="list-style-type: none"> • Mímica • Dramatização | Expressar-se por meio da mímica. Representar cenas do cotidiano. |
| CULTURA CORPORAL E SAÚDE | Vida Saudável | <ul style="list-style-type: none"> • Atividade física • Alimentação | Compreender a necessidade da atividade física para ter saúde e estimular sua prática. Conhecer e identificar alimentos saudáveis e não saudáveis. Estimular o consumo dos alimentos saudáveis. |

| 3º ANO | | | |
|--|--------------------------|--|---|
| CONTEÚDOS PERMANENTES: 1- Percepção 2- Categorias de Movimento: equilíbrio, locomoção e manipulação 3- Alongamento e descontração | | | ATITUDE PERMANENTE: Cooperação |
| EIXOS | CONTEÚDOS | TEMAS | OBJETIVOS |
| JOGOS | Jogos de corrida variada | Contrastes: longe/perto, rápido/lento; Estrutura: convergir/divergir e perseguir/escapar | Correr em diferentes direções, sentidos, velocidades, ora fugindo, ora perseguindo e retornando. |
| | Jogos em linha | Contrastes: para frente/para trás, direita/esquerda; Estruturas: deslocamento do educando e do material; deslocamento do educando e material imóvel; deslocamento apenas do material; Referência: direção e sentidos. | Deslocar-se no espaço, percebendo a direção e o sentido, com e sem o uso de materiais. |
| | Jogos em círculo | Contrastes: dentro/fora, centro/perímetro; Estruturas: grandes círculos e pequenos círculos. | Apropriar-se de um espaço delimitado, que exige manutenção desse espaço no decorrer da atividade (que é o círculo). |
| GINÁSTICA | Rolamento corporal | <ul style="list-style-type: none"> • Para frente grupado (iniciar e finalizar); • Para trás (iniciar e finalizar). | Realizar o rolamento corporal, seguindo uma direção, iniciando e finalizando o movimento. Acréscimo de variações e dificuldades nos rolamentos. |
| | Capacidades físicas | <ul style="list-style-type: none"> • Força • Velocidade • Resistência • Flexibilidade • Habilidade motora • Jogos de Oposição | Aplicar as capacidades físicas. Realizar jogos de oposição, refletindo sobre as diferenças e respeitando o(s) oponente(s), criando estratégias de ataque e defesa. |
| RITMO E EXPRESSIVIDADE | Expressão corporal | <ul style="list-style-type: none"> • Imitação • Dramatização • Mímica | Representar papéis, por meio da imitação, dramatização e mímica. |
| | Fundamentos rítmicos | <ul style="list-style-type: none"> • Ritmo • Percepção do tempo musical Associação do ritmo e movimento, sem e com deslocamento. | Explorar diferentes ritmos, identificando as batidas fortes da música e realizando os movimentos de acordo com o tempo musical; Associar movimentos ao ritmo proposto. |
| CULTURA CORPORAL E SAÚDE | Conhecimento do corpo | <ul style="list-style-type: none"> • Batimento cardíaco • Suor • Respiração (inspiração e expiração) • Respiração diafragmal | Realizar atividades que proporcionem o contato e conhecimento do seu corpo, como órgãos e funções. Perceber as alterações provocadas pela atividade física. |

| 4º ANO | | | | |
|--|----------------------|---|--|---|
| CONTEÚDOS PERMANENTES: 1- Percepção 2- Categorias de Movimento: equilíbrio, locomoção e manipulação 3- Alongamento e descontração | | | ATITUDE PERMANENTE: Cooperação | |
| CONTEÚDO ESPECÍFICO PARA O 4º E 5º ANO: ATLETISMO Objetivo: Aprimorar por meio da prática das atividades de Atletismo os movimentos básicos realizados pelo ser humano, compreendendo a importância desses para a aprendizagem e prática dos demais esportes. | | | | |
| CONTEÚDO | | TEMAS | | OBJETIVOS |
| Corridas | | <ul style="list-style-type: none"> • Velocidade • Revezamento • Resistência | | Explorar e vivenciar os diferentes tipos de corridas, identificando as características de cada uma e as alterações corporais provocadas pela prática. |
| Lançamentos/ arremessos | | <ul style="list-style-type: none"> • Dardo • Peso • Disco • Martelo | | Explorar as diferentes formas de arremessos e lançamentos, de acordo com o estágio de desenvolvimento motor, utilizando materiais adaptados para essa faixa etária. |
| Saltos | | <ul style="list-style-type: none"> • Altura • Distância • Triplo | | Experimentar os diferentes tipos de saltos, de acordo com o espaço físico e materiais disponíveis. |
| EIXOS | CONTEÚDOS | TEMAS | | OBJETIVOS |
| JOGOS | Jogos Pré-esportivos | <ul style="list-style-type: none"> • Handebol • Futsal/Futebol • Basquete • Vôlei • Beisebol | <ul style="list-style-type: none"> • Beisebol • Badminton • Rugby • Spiribol • Outros | Introdução aos jogos, enfocando diferentes vivências, estimulando as habilidades motoras específicas e a combinação de movimentos. |
| | GINÁSTICA | Elementos da Ginástica | <ul style="list-style-type: none"> • Combinação de movimentos corporais com aparelhos (arco, bolas, cordas, fitas). | |
| Apoios Invertidos | | <ul style="list-style-type: none"> • Parada de mãos com auxílio • Roda/estrela | | Manter o equilíbrio em apoios invertidos. |
| Capacidades Físicas | | <ul style="list-style-type: none"> • Força • Velocidade • Resistência • Flexibilidade • Habilidade motora • Jogos de Oposição | | Aplicar as capacidades físicas. Realizar jogos de oposição, refletindo sobre as diferenças e respeitando o (os) oponentes (s), criando estratégias de ataque e defesa. |
| RITMO E EXPRESSIVIDADE | Dança | <ul style="list-style-type: none"> • Formações corporais • Níveis - planos - deslocamentos • Colunas, fileiras, círculos e criação | | Aplicar as formações corporais na dança, em variados planos, níveis, com materiais, em deslocamentos e posturas corpóreas. |
| CULTURA CORPORAL E SAÚDE | Primeiros Socorros | Orientação e procedimentos: <ul style="list-style-type: none"> • Acidentes cotidianos; • Mordidas, picadas e cortes; • Durante atividade física. | | Conhecer os procedimentos básicos e necessários em casos de acidentes corriqueiros. |

| | | | | |
|--|------------------------|---|--|---|
| 5º ANO | | | | |
| CONTEÚDOS PERMANENTES: 1- Percepção 2- Categorias de Movimento: equilíbrio, locomoção e manipulação 3- Alongamento e descontração | | ATITUDE PERMANENTE: Cooperação | | |
| CONTEÚDO ESPECÍFICO PARA O 4º E 5º ANO: ATLETISMO Objetivo: Aprimorar por meio da prática das atividades de Atletismo os movimentos básicos realizados pelo ser humano, compreendendo a importância desses para a aprendizagem e prática dos demais esportes. | | | | |
| CONTEÚDO | | TEMAS | | OBJETIVOS |
| Corridas | | <ul style="list-style-type: none"> • Velocidade • Revezamento • Resistência | | Explorar e vivenciar os diferentes tipos de corridas, identificando as características de cada uma e as alterações corporais provocadas pela prática. |
| Lançamentos/ arremessos | | <ul style="list-style-type: none"> • Dardo • Peso • Disco • Martelo | | Explorar as diferentes formas de arremessos e lançamentos, de acordo com o estágio de desenvolvimento motor, utilizando materiais adaptados para essa faixa etária. |
| Saltos | | <ul style="list-style-type: none"> • Altura • Distância • Triplo | | Experimentar os diferentes tipos de saltos, de acordo com o espaço físico e materiais disponíveis. |
| EIXOS | CONTEÚDOS | TEMAS | | OBJETIVOS |
| JOGOS | Pré-esportivos | <ul style="list-style-type: none"> • Handebol • Futsal/Futebol • Basquete • Vôlei • Beisebol | <ul style="list-style-type: none"> • Beisebol • Badminton • Rugby • Spiribol • Outros | Introdução aos jogos, enfocando diferentes vivências, estimulando as habilidades motoras especializadas e a combinação de movimentos. |
| GINÁSTICA | Elementos da ginástica | Combinação de movimentos corporais com aparelhos (arco, bolas, cordas, fitas). | | Conhecer as modalidades e realizar movimentos específicos da ginástica, sem e com aparelhos. |
| | Apoios invertidos | <ul style="list-style-type: none"> • Parada de três apoios c/ auxílio • Parada de mão | | Experimentar a prática de atividades com apoios invertidos, exigindo maior controle corporal. |

| | | | |
|--------------------------|---|---|--|
| RITMO E EXPRESSIVIDADE | Dança | <ul style="list-style-type: none"> • Contagem do tempo musical • Estilos musicais • Danças folclóricas | Conhecer e entender a participação e influência da música, ritmo, dança e práticas na sociedade, objetivando uma prática consciente, e com possibilidade de transformação pessoal e social. |
| CULTURA CORPORAL E SAÚDE | Pressupostos teóricos da cultura corporal e saúde | <ul style="list-style-type: none"> • Estimular o conhecimento do corpo, como meio para compreensão da importância da prática da atividade física para obter saúde e bem-estar, evitando modismos e padrões estabelecidos, que contribuem para hábitos errados. | Realizar atividades físicas e observar/sentir as mudanças provocadas no corpo e compreender a importância dessa prática para a saúde, tendo, com isso, possibilidade de mudar seus hábitos e influenciar o meio onde vive, sendo, assim, agente de transformação social. |
| | Estrutura Muscular E Óssea | <ul style="list-style-type: none"> • Como o corpo se movimenta | Entender como o corpo se movimenta, a participação dos ossos e músculos nesse processo. |

7 AVALIAÇÃO

De acordo com os princípios contemplados nos Pressupostos Pedagógicos deste documento, que também devem estar presentes no Projeto Político Pedagógico do estabelecimento de ensino, a avaliação em Educação Física deve ser entendida como um processo contínuo e sistemático do educando e do educador.

Para a Educação Física, avaliar implica ajudar o educando a perceber as suas facilidades, as suas dificuldades e, sobretudo, pretende ajudá-lo a identificar os seus progressos de tal modo que tenha condições de continuar avançando (DARIDO, 2012).

Essa avaliação é permanente e se faz presente no processo educativo: no planejamento, na execução e na sua reflexão, como forma de reorientar a prática docente e ampliar a aprendizagem dos educandos.

Para avaliar em Educação Física, é preciso ter claro os objetivos do Eixo, dos Conteúdos, dos Temas e atividades propostas. Além disso, os instrumentos utilizados no processo avaliativo devem ser adequados para os objetivos propostos. O educador considerará os diversos níveis de complexidade de um mesmo conteúdo proposto, respeitando a individualidade dos educandos.

Também, ao avaliar o educador considerará as diferenças dos educandos a partir do contexto social no qual estão inseridos, como ponto de partida na perspectiva de contribuir para o desenvolvimento omnilateral do indivíduo.

Na Educação Física, orienta-se a utilização de múltiplas formas de avaliação que podem ser realizadas de forma individual ou coletiva, realizada pelo educando, como a auto avaliação, ou pelo educador. Os instrumentos avaliativos devem estar estruturados de modo a garantir e efetivar o registro da avaliação realizada, tanto pelo educando como pelo educador. Esses dados podem compor um acervo que permita a compreensão da realidade que foi avaliada. Tem a função de ampliar a observação feita pelo educador, constatando a realidade e configurando-a numa descrição que demonstra a aprendizagem.

O ato de avaliar deve ser compreendido não apenas como uma ação burocrática de atribuir valor (se for o caso) ao educando ou ainda, classificá-lo, mas é fundamental, identificar ou diagnosticar o nível de conhecimento dos educandos, para efetivar a ação docente e proporcionar a aprendizagem dos conteúdos pertinentes à Educação Física. Para tanto, a reflexão sobre o conjunto das ações docentes é de extrema importância, pois permite a reorganização de sua prática ao longo do ano letivo, de acordo com os resultados obtidos.

REFERÊNCIAS

- ABIB, Pedro Rodolfo Junges. Entre duas concepções pedagógicas de educação física escolar: uma síntese como proposta. **Lecturas: Educación Física y Deports**. Revista digital. Buenos Aires, ano 3, nº 11, 1998. Disponível em www.efdeports.com. Acesso em Setembro 2006.
- BRACHT, Valter. Educação Física: em busca da autonomia pedagógica. **Revista de Educação Física/UEM**, Maringá, v. 1, nº 1, 1989.
- BROCHADO, F. A. & BROCHADO, M. M. V. **Fundamentos da Ginástica Artística e de trampolins**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2005.
- BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar**. Santos: Re-novada, 1997.
- _____. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. Santos: Projeto Cooperação, 2001.
- DANTAS, Estélio H. M. **A Prática da Preparação Física**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Shape, 1995.
- DARIDO, S. C. A avaliação da Educação Física na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação: formação de educadores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. P. 127-140, v. 16
- DARIDO, Cristina Suraya. **Os conteúdos da Educação Física escolar: Influências, tendências, dificuldades e possibilidades. Perspectivas em educação física escolar**, Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento).
- FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. In: Caldart, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- GALLAHUE, D.L. & OZMUN, J. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte Editora, 2003.
- GALLAHUE, D.L. **Educação Física Desenvolvimentista para todas as crianças**. 4. ed. São Paulo: Phorte, 2008.
- GUEDES, D.P. & GUEDES, J.E.R.P. Associação entre variáveis do aspecto morfológico e desempenho motor em crianças e adolescentes. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 2, n. 10, 1996.
- GUTIERREZ, W. História da Educação Física. S/e. Porto Alegre, Ed. Ipa, 1972.
- LORENZINI, Ana Rita. Programas de Educação Física nas escolas do Recife. **Lectura: Educación Física y Deports**. Revista digital. Buenos Aires, ano 3, nº 10, 1998. Disponível em www.efdeports.com. Acesso em Setembro 2006.
- Comunicação e Eventos, Salvador/BA, 2005.
- MARINHO, Inezil Penna. **História geral da educação física**. São Paulo: Cia Brasil Editora, 1980.
- MEDINA, João Paulo Subirá. **A educação física cuida do corpo... e mente**. 9. ed., Campinas, São Paulo: Papirus, 1990.
- OLIVEIRA, Amauri A. B. de. Metodologias emergentes no ensino da Educação Física. **Revista de Educação Física / UEM**, Maringá, Brasil, v. I, nº 8, 1997.
- OLIVIER, J. **Das Brigas aos Jogos com Regras: enfrentando a indisciplina na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- POSITIVO: **Orientações metodológicas: Educação Física. Ensino Fundamental 1ª à 4ª série**. Curitiba: Sociedade Educacional Positivo, 2001.
- VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Grupo de reflexão, de análise e de proposições para a 3ª versão do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná

Adriana Hister Giovanella(Coord.);Camila Back Faganello - Serranópolis do Iguaçu; Francieli Hein Suzin – Toledo; Jony Neilton Zils – Maripá; Priscila Bonora Bess - Santa Helena.

Educadores representantes dos municípios: Anderson Lucas Mazzardo - Capitão Leônidas Marques; Rosane Aparecida Becher Alves - Foz do Iguaçu; Nereu José Brixner – Medianeira; Pércio Guadagnine - Ouro Verde do Oeste; Renata Ferreira de Lima Vilha Schneider – Palotina; Jadna Mafioletti Nunes - São Miguel do Iguaçu; Annie Larissa Santana - Vera Cruz do Oeste.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

O imenso hiperdocumento planetário da WEB integrará progressivamente o conjunto das obras do espírito. Se somarmos a isso o correio eletrônico e os grupos de discussão, a interconexão mundial dos computadores passa a adquirir sentido diante de nossos olhos: ele materializa (de maneira certamente parcial, mas significativa) o contexto vivo, mutante em contínua expansão, da comunicação humana. O mesmo quanto à cultura.

Levy (1998 p. 139-40)

Dar-nos conta de que a humanidade está em constante processo de transformação e acreditar que os homens constroem e reconstróem novas possibilidades para viver, leva-nos a entender a presença e os efeitos das produções e invenções do homem ao longo da história. Desde Íon de Platão (livro que trata da techné) até os nossos dias, a importância da técnica se multiplicou infinitamente, pois permitiu ou forçou que ela fosse incorporada praticamente em todas as esferas da cultura, nos corpos humanos e de outros seres vivos, no pensamento e na produção de objetos técnicos. Em decorrência disso, a humanidade vem sendo convocada a fazer uso das tecnologias em praticamente todos os espaços de circulação e/ou convivência sem; contudo, compreenderem- na nas suas mais imbricadas articulações.

Os homens sempre foram mediados por outro objeto ou tipo de tecnologia, mas, ao produzirem tecnologia, notadamente de comunicação digital, criaram um novo vínculo na relação homens/coisas, homem/tecnologia. Esse fato contribuiu para modificar o estar, o sentir, o fazer e também o ser dos homens, à medida que temos hoje dispositivos como telefones, computadores, satélites, cabos de fibra ótica, redes e outras invenções que auxiliam o nosso comunicar cotidiano. O espaço do saber não é mais o mesmo, ele se apresenta hoje com uma inquietude veloz, com uma urgência movediça, fluídica, entrelaçada com muitas vozes, muitas cores, muitas bandeiras, indicando que as fronteiras entre as disciplinas ou áreas do conhecimento, ou entre culturas que se oferecem na imensidão do ciberespaço, diluem-se dia após dia. Entretanto, esse não é um domínio de todos, pois encontra-se, ainda, restrito a poucos privilegiados que dominam o uso e a tecnologia dessas novas formas de comunicação.

Ao retomarmos o histórico das transformações tecnológicas, torna-se necessário retomar o século XV, quando Johannes Gutemberg produziu um pequeno invento, o carimbo de metal que permitiu imprimir uma letra sobre o papel. Com esse invento, muita coisa se tornou mais fácil, assim como a edição de livros, os quais se tornaram mais acessíveis e produzidos com o menor custo. Esse processo também sofreu modificações e hoje imprimimos um livro com outras condições. Cabe indagar se o computador provocou a mesma revolução da época. Com certeza que sim! Nesse percurso, não houve avanços lineares, pois as novas tecnologias foram sendo produzidas a partir da experiência acumulada e dos experimentos realizados. Os avanços tecnológicos começaram a ser utilizados por todos os ramos do conhecimento. As descobertas são céleres e estão a nossa disposição com uma diversidade nunca antes imaginada. O advento do chip, que originou os computadores atuais, com certeza foi um dos grandes inventos do milênio. A Internet, os canais de televisão a cabo, o CD-ROM, os recursos de multimídia estão presentes e à disposição para um número significativo de pessoas.

Portanto, muitas tecnologias contribuíram para que hoje possamos falar e trabalhar com a máquina “computador”. Mas que usos fazemos dele? Temos acesso real ao computador? De que forma ele tem contribuído, principalmente nas salas de aulas, para aprendizagem dos nossos educandos? É possível afirmar que as escolas estão informatizadas tanto no campo do trabalho administrativo, quanto no pedagógico? Qual o papel dos laboratórios de informática no interior das instituições educativas? Existe um plano de trabalho efetivo, um plano didático-pedagógico para o uso dessa ferramenta que vem adentrando ao espaço escolar? Segundo Valente (1993, p. 02), “a implantação da informática na educação consiste basicamente de quatro ingredien-

tes: o computador, o software educativo, o educadores capacitado para usar o computador como ferramenta educacional e o educando”. Ou seja, implica na articulação de diferentes elementos a serviço de um projeto educativo, que ultrapasse o domínio instrumental, mas que também dele não descuide.

Nesse campo de investigação e de organização de uma proposta de trabalho que complementarará o proposto no Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná, estaremos delimitando essa área de estudos à tecnologia, articulada ao uso do computador, por ser esse o instrumento ou ferramenta que está ao acesso de um determinado grupo de educadores e educandos, mesmo que de forma restrita.

Ao proceder a análise, no campo da educação pública, mantida pelo poder público, observa-se que o uso da informática vem se restringindo muito mais na implementação de sistemas de informação, visando unificar dados, compor quadros estatísticos sobre o cenário educacional nacional, conforme exigências dos acordos firmados, inclusive, internacionalmente⁶⁹. No âmbito das instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais, temos experiências de diferentes naturezas, dentre elas as que se utilizam do computador como ferramenta a serviço do trabalho com os conhecimentos das diferentes áreas, um apoio ao trabalho docente, por um lado, e, por outro, experiências que denotam o trabalho com a informática restrita à instrumentalização do educando quanto ao uso do computador, em seus programas básicos.

É inegável que o avanço tecnológico na área da produção industrial e cultural vem colocando novas exigências de formação que incluem o domínio das novas tecnologias, muito mais como preocupação no sentido de que se formem sujeitos “aptos” a lidarem com essas tecnologias sem que causem danos às mesmas. O desafio que se impõe na construção dessa proposta de trabalho; portanto, é a de incluir a ampla maioria no uso das tecnologias vinculadas à informática, mais especificamente no uso do computador, de forma que se habituem a utilizá-lo como ferramenta a seu serviço, e não tornarem-se dependentes da máquina e dos softwares. Se, no mundo do trabalho, o conhecimento sobre essa tecnologia é um dos fatores que contribui para a inclusão ou exclusão, torna-se obrigação da instituição de ensino desmistificar esse conhecimento, colocando-o à serviço de novas e consistentes aprendizagens.

De acordo com Maria Cândida Moraes (1993), no Brasil, a Informática Educativa tem suas raízes históricas na década de 1970. Foram algumas universidades, como a Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Universidade Estadual de Campinas e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, as responsáveis pelas primeiras investigações a respeito do uso de computadores na educação. Ao lado disso, a Secretaria Especial de Informática – SEI, o Ministério da Educação – MEC, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e a Financiadora de Estudos e Projetos – FINEP, na busca de alternativas capazes de viabilizar uma proposta racional de uso de computadores na educação, tendo como princípio fundamental o respeito à cultura, aos valores e aos interesses da comunidade brasileira, que constituíram uma equipe intersetorial para planejar as primeiras ações na área.

Nesse sentido, várias ações foram desencadeadas, dentre elas o I Seminário Nacional de Informática na Educação, realizado em 1981, no qual algumas recomendações se destacaram, conforme Moraes (1993, p. 19),

[...] que as atividades de informática na educação fossem balizadas por valores culturais, sócio políticos e pedagógicos da realidade brasileira, a necessidade do prevalecimento da questão pedagógica no planejamento das ações e que o computador fosse considerado como um meio de ampliação das funções do educador e jamais para substituí-lo.

Em 1982, foi organizado o II Seminário Nacional de Informática na Educação e decorreram dele recomendações importantes que nortearam a política de informática na educação, adotadas pelo MEC, a saber, o computador deveria ser visto como: um auxiliar no processo educacional, submetendo-se aos fins da educação; um auxiliar no desenvolvimento da inteligência do educando e das habilidades intelectuais requeridas pelos diferentes conteúdos, estendendo a informática a todos os graus de ensino.

⁶⁹ Tomamos como referência a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem, Tailândia, em março de 1990. Decorrente dessa conferência o Brasil, por meio de ações coordenadas pelo Ministério da Educação, organizou o Plano Decenal de Educação para Todos, estabelecendo metas relacionadas à implementação de sistemas de informação e de avaliação da educação nacional. Outro ponto de referência é o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 10.172 de janeiro de 2001, o qual reforça essa lei e estabelece outras no sentido de criar um banco de dados que congrege as informações sobre os resultados na educação nos seus mais diferentes elementos.

Ainda, segundo Moraes (1993), em 1983, tendo em vista as recomendações dos dois seminários realizados, foi apresentado o Projeto Brasileiro de Informática na Educação – EDUCOM, e as universidades interessadas encaminharam proposições para a implantação de centros piloto do projeto EDUCOM, sendo que as ações desses centros deveriam estar articuladas, preferencialmente, às escolas de 2º grau da época.

Ao Centro de Informática Educativa – CENIFOR - coube a responsabilidade pela implantação, coordenação e supervisão técnica do projeto EDUCOM, projeto esse que não teve continuidade com os financiadores – CENIFOR/FUNTEVE, devido ao fim do governo militar, sendo que o novo governo não coadunava com a tal política. Contudo, o MEC assumiu a responsabilidade pelo seu desenvolvimento, num período posterior.

A partir de 1987, com o lançamento do 1º Concurso Nacional de Software Educativo e do Projeto Formar, novas ações começaram a ser financiadas, dentre elas a Jornada de Trabalho de Informática na Educação. De acordo com o relatório final da referida jornada, a política adotada de formar educadores para atuar junto às Secretarias de Educação Estaduais tinha sido uma opção acertada. Cada Estado então daria continuidade e definiria os rumos da proposta e implementaria de acordo com sua capacidade técnica e vontade política um Centro de Informática na Educação. No Paraná, segundo Quarelli (apud BELINE; SALVI, 2008), deu-se de duas formas: uma com educadores pesquisadores do antigo Centro de Ciências – CECIP/PR e CEDIPAR/PR e outra foi com a implantação do Projeto EDUCOM/MEC.

Em 1997, o Governo Federal lançou o Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO. Nesse processo foram constituídas as equipes que disseminariam as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC, de ora em diante) entre os educadores. Na rede pública do Estado, esses setores foram chamados de Núcleos de Tecnologia na Educação – NTE, os quais foram responsáveis pela capacitação dos educadores em informática. Em 2004, o NTE passou a ter nova nomenclatura: Coordenação Regional de Tecnologia em Educação – CRTE, sendo uma em cada Núcleo Regional de Educação. Nos Municípios, foram criados os Núcleos de Tecnologia na Educação Municipais (NTM) responsáveis pela capacitação tecnológica dos profissionais da educação do ensino fundamental – anos iniciais

Com o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) foram ampliadas as distribuições de laboratórios para as escolas, e praticamente todas as escolas da região já contam hoje com pelo menos um laboratório de informática, mas o trabalho tem sido limitado, ainda, pela falta de capacitação dos profissionais responsáveis por esses espaços. Além dos computadores do PROINFO, as escolas também têm recebido acesso à internet por meio do programa Banda Larga nas Escolas, que leva acesso à internet até mesmo as escolas rurais por intermédio de diversos projetos, mais recentemente, via telefonia móvel.

Diversos municípios da região têm implantando projetos de tablets ou netbooks educacionais como forma de ampliar o acesso dos educandos às ferramentas digitais para dentro das salas de aulas. Diversos programas de capacitação têm sido aplicados, com diferentes níveis de intensidade, levando em consideração a realidade de cada município. Programas como o PROINFO têm sido usados como plataforma base para capacitação de todos os profissionais da educação no uso das ferramentas tecnológicas nos espaços escolares.

Nos laboratórios do PROINFO, a proposta do projeto é que os educandos tenham acesso à tecnologia em período concomitante ao de aula, e não mais no contraturno escolar como era aplicado até então. Nesse contexto, o trabalho em grupos e o compartilhamento do conhecimento entre os educandos se torna ferramenta pedagógica do projeto, visto a quantidade limitada de equipamentos. Todavia, para que esse trabalho possa ser efetivo, é preciso uma mudança de visão por parte do educador sobre a função da tecnologia na escola, pois ela deixou de ser um mero “passatempo”, mas é tratada, agora, como Direito da criança. Não é mais uma atividade opcional, mas essencial ao aprendizado real dos educandos. Na sociedade tecnológica em que vivemos, devemos preparar nossos educandos não para o mercado de trabalho, mas para a vida, para que sejam sujeitos capazes de mudar sua realidade social, e isso perpassa pelo aprendizado da tecnologia.

Observa-se que há um longo caminho a ser pensado e a ser percorrido para que as escolas tenham os ambientes e os educadores tenham condições de trabalho, utilizando-se do computador como “instrumento” para as aulas, mas também como “meio de acesso” à informação construída ao longo do tempo pelo homem. Nesse sentido, faz-se necessário, no momento da implantação/implementação de laboratórios de informática, ter uma visão diferencia-

da sobre “o que fazer com o que se tem”, com os educandos que nesses ambientes tem acesso. Uma grande maioria dos nossos educandos já tem acesso à internet e à tecnologia por meio dos dispositivos móveis, celulares, tablets, ou em casa, em seus computadores e notebooks. Diante disso, o educador deve ter consciência de que muitas vezes ele será o que terá menos conhecimento do equipamento, haja vista que a geração que encontramos em nossas escolas já nasceu com acesso a esses recursos, algo que a maioria dos educadores atuais não teve. Mas o educador não deve abster-se de aprender esse novo recurso pedagógico, mas sim deve procurar os meios existentes de aprimorar sua prática pedagógica incluindo tais recursos sempre que possível.

Assim é que, quando se tem em mente a elaboração de um trabalho político pedagógico que se pretende crítico, reflexivo e, acima de tudo, transformador, urge compreender as transformações científico tecnológicas em curso e como elas se relacionam ao fazer educativo cotidiano. Em face de tais transformações, faz-se necessário desenvolver um processo educativo que compreenda e explicita as implicações decorrentes dos avanços científicos e tecnológicos, consoantes com os pressupostos estabelecidos no Currículo Básico. Observa-se, aqui, a tecnologia como mais um dos elementos estruturantes do fazer pedagógico, que possibilita outro fazer individual e coletivo. Um fazer que privilegie a singularidade, ou seja, uma singularidade que não significa aquilo que é individual, mas o caso em si, o acontecimento, um devir, uma decisão. Esse modo de fazer leva em conta o devir como movimento que se entrelaça com conexões não preestabelecidas, indo, pois, do coletivo ao individual, e desse para o coletivo, sem ser um movimento imposto, forçado, mas algo que flui no sentido de se antecipar às necessidades do outro, às próprias necessidades e às necessidades do coletivo.

A presença dos recursos tecnológicos na organização da sociedade contemporânea acelera nossas ações, imprimindo uma nova lógica para o meio ambiente e para o ambiente sócio cultural no qual nos inserimos, alterando, além do nosso estilo de vida, as características e expectativas do convívio social, as formas e momentos de comunicação, as relações intelectuais na produção e circulação do saber e a própria compreensão de mundo. Assim, os recursos tecnológicos oferecidos à humanidade por meio da investigação e criação na área da informática podem atuar como coadjuvantes de ações intencionais, de modo que ela nos sirva de via de produção do conhecimento e redemocratização desse conhecimento por vias interativas e colaborativas. Essas ações estreitam laços construtivos, num espaço compartilhado como deve ser o da escola, de modo que as possibilidades do uso dos recursos tecnológicos assumam relevância na formação de consciências críticas, que sejam capazes de articular, produzir e desenvolver projetos a partir do emprego da tecnologia em vivências educativas que respeitem a vida e o planeta.

2 CONCEPÇÃO

Para concebermos o trabalho com a informática educacional na instituição escolar que atende à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental – anos iniciais, cabe-nos a tarefa de assumir, nessa proposição de trabalho, os pressupostos filosóficos, psicológicos e pedagógicos que fundamentam o Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná, os quais nos instigam a deixar de lado o mero decalque dos conteúdos já produzidos, despreocupando-se de acumular dados sem sentido e/ou significado no âmbito da memória mecânica, simplesmente, uma vez que as tecnologias de informática vêm assumindo, em grande, parte essa tarefa.

O currículo para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental das escolas municipais, em Informática Educacional, objetiva articular-se à busca de informações e à construção de conhecimentos pelos educandos, a partir de pesquisas pessoais e coletivas, com objetivos pertinentes e temáticas que se voltem à vida cotidiana, possibilitando a socialização da aprendizagem cooperativa. A preocupação na construção dessa proposta de trabalho é de que não se enfatize apenas os aspectos cognitivos em detrimento dos aspectos sociopolíticos e econômicos que impregnam a produção, a reelaboração e a socialização dos conhecimentos. Nessa perspectiva, defendemos a mesma proposição apresentada por Moraes (2003, p. 41), quando destaca que “[...]”

dominar Informática de uma forma crítica consistiria em levar os filhos da classe trabalhadora a adquirir o domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos que embasam a Informática e não apenas saber utilizar o equipamento, como muitos propõem”.

Cabe, pois, a preocupação de termos como coordenador desse trabalho um educador bem preparado, que domine a técnica, a tecnologia e os conhecimentos com os quais estará trabalhando, que esteja em condições de mediar a superação da mera memorização mecânica de conteúdos. Nesse outro fazer pedagógico é imprescindível um trabalho bem articulado com a tecnologia, de modo que a seleção de informações e a articulação de saberes aliem-se ao domínio de softwares que possibilitem uma formação mais ampla, levando tanto educando quanto educador a compreenderem a contínua necessidade da aprendizagem significativa. Ao se trabalhar com a informática nas escolas, teremos, assim, uma forma de envolver os educandos na própria formação. Para tanto, concebe-se um currículo para uma escola na qual pesquisar seja algo inevitável para satisfazer as curiosidades e necessidades de novas aprendizagens, a fim de colocar o conhecimento a serviço da comunidade.

Nos limites que se impõem nas atuais circunstâncias materiais e humanas às instituições escolares, o trabalho com a informática educacional, que responde de forma mais consistente às necessidades, ainda é o trabalho organizado por meio de projetos educacionais. O trabalho com projetos visa a delimitar as temáticas que deverão compor a organização do trabalho educativo desenvolvido com auxílio da informática, propondo a investigação de assuntos e temas prioritários que servirão para a construção dos projetos didáticos. Além disso, contribuirão para trabalhar com os estudantes conceitos básicos sobre o funcionamento do computador, da Internet, modos de salvamento, arquivamento, captura e aplicação dos conhecimentos produzidos em novos conhecimentos.

Essa perspectiva pressupõe a transposição das práticas disciplinares no trato dos conteúdos escolares, uma vez que o emprego da tecnologia pode contribuir de forma significativa para a promoção da interação e da articulação entre conhecimentos de distintas áreas, operando conexões que se estabelecerão a partir dos conhecimentos cotidianos dos educandos, confrontando-os com novas informações que serão mobilizadas na construção de conhecimentos científicos. Ao educador, reserva-se a responsabilidade de provocar a tomada de consciência sobre os conceitos implícitos nos projetos e suas devidas formalizações, fazendo as intervenções no momento e na proporção adequadas, para que não se perca a compreensão da totalidade.

Torna-se importante enfatizar que os projetos a serem desenvolvidos devem ser gerados a partir de dúvidas, dificuldades e problemas que possam estar permeando a sala de aula, a comunidade escolar, a local, a estadual ou mesmo a universal. Tais projetos também originam-se em âmbito de um determinado conteúdo, de um fato ou de uma necessidade, cuja solução deve ser coletiva e colaborativa, resultando na produção de um plano de trabalho/pesquisa.

Assim, compreender a presença da tecnologia como mais um dos elementos que auxiliam na produção de conhecimentos e descobertas exige mudança pessoal e profissional que acaba por se refletir em uma mudança na escola, engendrando posturas que incentivam a imaginação criativa, favoreçam o questionamento e a inventividade, promovam e vivenciam a cooperação, o diálogo, a partilha e a solidariedade, a aprendizagem colaborativa e as interconexões. É necessário, sobretudo, compreender que, para transformar o sistema educacional, é preciso que essa reciprocidade extrapole os limites da sala de aula e envolva todos os que constituem a comunidade escolar: dirigentes, funcionários administrativos, pais, educandos, educadores e a comunidade na qual a escola encontra-se inserida.

Enfim, o trabalho com a informática educacional tem como intencionalidade a contribuição efetiva para a melhoria da aprendizagem dos educandos, por meio de práticas de investigação que vão formando novos hábitos e posturas mediante o processo de apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade. A informática educacional não carrega um fim em si mesma, é um caminho, um percurso, um recurso que pode e precisa ser utilizado a serviço da ampliação dos saberes, da criação de novas possibilidades, em conformidade com o projeto político pedagógico da instituição e da proposta curricular. Ela é e se faz, ao mesmo tempo, conteúdo, técnica e tecnologia a serviço da educação.

3 OBJETIVO GERAL

- Apropriar-se criticamente dos conhecimentos sobre a tecnologia de comunicação digital, utilizando-a para a apropriação e produção de novos conhecimentos, de forma crítica e criativa, compreendendo a tecnologia como uma extensão de suas habilidades e necessária ao seu aprendizado e ao seu futuro como sujeito capaz de transformar o meio em que vive e sua realidade.

4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer a história da evolução tecnológica por meio dos tempos, apropriando-se dos conceitos básicos para o funcionamento do computador, da internet, modos de salvamento, arquivamento, captura e aplicação dos conhecimentos produzidos em novos conhecimentos;
- Estabelecer as ferramentas e programas a serem empregados para o processo de construção dos projetos didáticos;
- Explorar a cibercultura na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, viabilizando o conhecimento e o uso da máquina;
- Compreender o funcionamento dos programas, como são criados, as linguagens utilizadas e a lógica de funcionamento dessas linguagens;
- Apropriar-se do código usado na elaboração das ferramentas utilizadas, transformar esse código para que atenda às suas necessidades;
- Aprender a filtrar as informações do ciberespaço, utilizando-as de maneira responsável, em diferentes situações de busca de novas informações, de modo que contribuam para a ampliação e consolidação de conhecimentos, levando em consideração o processo de investigação, seleção e apropriação de saberes nas diferentes áreas;
- Analisar o papel das redes digitais na promoção dos processos cooperativos de trabalho e aprendizagem;
- Utilizar recursos e técnicas computacionais avançadas como www (word wide web) Internet, Intranet e hipertexto com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem;
- Estabelecer canais de comunicação com a comunidade escolar, local, estadual e universal para a divulgação dos resultados obtidos com o desenvolvimento dos projetos.

5 PRESSUPOSTOS TEÓRICO - METODOLÓGICOS

A disseminação do uso de tecnologias, em distintos ramos de atividades, coloca-nos diante de vertiginosas mudanças na cultura, na sociedade, na economia, na educação, e, em especial, perante os avanços da ciência e dos conhecimentos que precisamos incorporar e lidar em sala de aula. Isso exige de nós, educadores, a constante busca de aprendizado, produção e gestão de conhecimentos e, também, desenvolvimento de diferentes modos de obter informações atualizadas, de nos comunicar, de ensinar e criar melhores condições de aprendizagem para nossos estudantes.

Em se tratando de um currículo que apresenta indicativos que servem de orientação ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, levamos em conta que a tecnologia é um dos temas mais atuais e, portanto, deve assumir uma dimensão mais abrangente na escola, tendo em vista que os procedimentos epistemológicos atuais apontam para a criação de espaços que privilegiam a construção do conhecimento, o alcance da consciência ético críti-

ca decorrente da dialogicidade, da interatividade e da intersubjetividade. Isso significa a possibilidade de criação de diversificadas comunidades em ambientes presenciais e virtuais, partindo do pressuposto do uso responsável e competente das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – TIC ⁷⁰.

Os sistemas mediados pelas TIC que facultam maior interatividade entre os homens e entre os homens e a máquina tornam-se cada vez mais utilizados em todos os setores da vida, enriquecendo e permitindo repensarmos a relação do homem com o mundo das informações e dos conhecimentos disponíveis, bem como sobre a produção e democratização imediata de novos conhecimentos, possibilitando ações conjuntas na busca de soluções de problemas singulares e coletivos.

As TIC estão permitindo que o homem mostre sua capacidade de interagir em grupo e em comunidades virtuais, configurando outro espaço para a aprendizagem. É importante enfatizar que não se trata de substituições ou troca de um espaço pelo outro, mas de um processo de expansão de possibilidades de maiores inserções, de maiores oportunidades a um número cada vez mais ampliado de pessoas tendo acesso a esse conhecimento.

Essa realidade faz emergir uma nova fronteira educacional a ser desvendada. O profissional da educação precisa estar completamente envolvido nesse “boom” tecnológico, preparando-se para compreender e enfrentar a complexidade das transformações que se delineiam neste novo horizonte, sem perder de vista, contudo, que a realidade concreta dos estudantes e, por vezes, a sua própria, na qualidade de educador da escola pública, nem sempre propicia o acesso às inovações tecnológicas para além do espaço escolar, e que esses mesmos sujeitos, conviverão com muitos educandos que têm acesso irrestrito às informações disponíveis na web.

A Internet, por sua vez, vem revolucionando a transmissão de informações e a comunicação entre as pessoas, não havendo raridade em encontros reais provocados pelo inicial contato virtual. Além disso, inúmeras são as ajudas e trocas operadas via Internet. É certo que esses novos avanços e recursos postos à disposição da escola farão com que os educandos tenham ainda mais condições de estar preparados e informados, desenvolvendo, assim, maior capacidade de comparação e de desenvolvimento do senso crítico.

Entremeio aos avanços tecnológicos e aos limites materiais e humanos da ampla maioria das instituições escolares, encontram-se os projetos de trabalho com a informática educacional. Esse trabalho exige explicitação da sua organização teórico metodológica na relação direta com os pressupostos do Currículo Básico para a Escola Pública da região Oeste do Paraná. Assim, cabe ressaltar que a informática e toda sua gama de possibilidades são tecnologia, e a informática educacional é também, e, sobretudo, linguagem, ou seja, possibilidade de interação, carregada de sentidos, os quais precisam ser investigados, compreendidos e discutidos, a fim de serem apropriados. Nesse sentido, analisar as TIC e sua utilização a serviço da aprendizagem significa, portanto, explicitar percursos que possam auxiliar no entendimento dos mecanismos de uso já conhecidos e na produção de novas possibilidades.

Reiteramos que a opção pela organização do trabalho, nesse momento, foi a de fazê-la por meio de projetos articulados às diferentes áreas do conhecimento, servindo de suporte ao trabalho desenvolvido em sala de aula e, ao mesmo tempo, apresentando novos saberes em relação à utilização dos diferentes aplicativos e programas presentes no computador. O plano de trabalho/pesquisa, portanto, é de fundamental importância no processo de construção da aprendizagem, uma vez que ele abrigará a essência das ações que irão completando/complementando-se durante o desenvolvimento e execução do projeto, de modo a promover uma maior compreensão da realidade.

Segundo Moraes (apud ALMEIDA, 1999, p. 2),

O desenvolvimento de um projeto envolve um processo de construção, participação, cooperação e articulação, que propicia a superação de dicotomias estabelecidas pelo paradigma dominante da ciência e as inter relaciona em uma totalidade provisória perpassada pelas noções de valor humano, solidariedade, respeito mútuo, tolerância e formação da cidadania, que caracteriza o paradigma educacional emergente.

⁷⁰ Por Tecnologia de Informação e da Comunicação designamos o emprego do Computador, da Internet e dos programas que propiciam a produção de aplicativos pedagógicos digitais para as transposições didáticas que facultem a produção de conhecimentos no âmbito da sala de aula.

O trabalho organizado por meio de projetos envolve o planejamento de três momentos básicos, a saber: a problematização, o desenvolvimento e a síntese. De acordo com Gonçalves et al. (2004), a problematização é o momento inicial em que se delimita o que vai ser investigado, partindo de questões que se apresentem como fundamentais para a comunidade local, regional e/ou global para, na sequência, proceder ao levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o assunto, suas hipóteses e suas concepções.

Para Gonçalves et al. (2004, p. 50),

O desenvolvimento corresponde ao momento em que são elaboradas estratégias para buscar respostas às questões e hipóteses formuladas na etapa da problematização. Essas estratégias devem incluir situações que obriguem o educando a agir, observar a existência de vários pontos de vista e de procedimentos profissionais diferenciados, confrontar-se com conhecimentos técnico científicos e colocar-se novas questões.

Dessa forma, a leitura investigativa, o debate, a argumentação e a confrontação se apresentam como fundamentais no processo de aprendizagem e de execução dos projetos, contribuindo para que a síntese seja possível, por meio da construção coletiva de novas aprendizagens, em que se procede a substituição de convicções iniciais ou convalida-as por intermédio de uma maior fundamentação teórica e prática.

Nesse contexto, o acesso à internet é um recurso didático-pedagógico imprescindível para o desenvolvimento da leitura de diferentes gêneros discursivos por meio da investigação, constituindo-se, ainda, em um espaço de busca de imagens e fatos em momento real. Introduzir ou ampliar os conhecimentos do estudante sobre esse recurso é uma prática que contribui para a aprendizagem da busca, seleção e sistematização de informações procedentes à sua pesquisa ou à aula da qual participa, permitindo o acesso a uma diversidade de olhares sobre uma mesma temática. Para tanto, o educador precisará assumir uma postura investigativa e desconstituída de preconceitos sobre as diferentes abordagens sobre um mesmo assunto. Precisa, ainda, ser um conhecedor de percursos de forma que possa dar conta da busca das informações que atendam aos objetivos da pesquisa, estando aberto a novas aprendizagens. Aqui cabe ressaltar a relevância das bibliotecas, as quais ainda constituem espaços privilegiados de busca de informações, cujo uso não deve ser substituído pela busca de informações, exclusivamente, via internet. São espaços que cumprem a função social de disseminar os conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados, cada qual com sua especificidade, limites e possibilidades, mas, sobretudo, não excludentes entre si.

No trabalho com as TIC, desenvolvido nos laboratórios de informática, é possível implementar o uso do email como importante canal de comunicação entre os estudantes e desses com outras pessoas, em diferentes espaços geográficos, e ensiná-los a utilizar o e-mail, receber e enviar, selecionar, bem como descartar mensagens que possam colocar em risco o próprio computador, por meio da disseminação de vírus. Nesse contexto, podem ser constituídos os blogs, os grupos ou comunidades, espaços virtuais de relacionamento humano que vêm ocupando um espaço significativo no cotidiano de muitas pessoas.

Os aplicativos pedagógicos servem ao educador e também ao estudante. Contudo, para utilizá-los, o educador precisa conhecê-los, dominar sua organização, bem como os conteúdos trabalhados e apresentados por meio deles, selecionando os mais adequados de acordo com os objetivos a serem alcançados. Assim, nas aulas desenvolvidas no laboratório de informática, haverá momentos em que serão trabalhados conteúdos curriculares, por meio dos aplicativos, e outros em que estará sendo ensinado aos estudantes o uso do aplicativo em si. Dessa forma, os aplicativos pedagógicos, dependendo do contexto, constituir-se-ão conteúdo e/ou encaminhamento metodológico das aulas de informática educacional.

O educador será o articulador e mediador do processo em desenvolvimento pelos seus educandos, por isso, faz-se necessário engendrar e dar vida a um ambiente de confiança, de respeito às diferenças, de reciprocidade, de encorajamento dos educandos para que reconheçam seus limites, suas dificuldades e os seus conflitos no momento em que eles descobrem as possibilidades de aprender, partindo de suas tentativas de acerto e dos limites a serem rompidos. Da mesma forma, o educador não deverá ter receio em reconhecer seus próprios conflitos e limitações, desenvolvendo uma postura de constante busca de conhecimentos, em função de que os diversos conteúdos curriculares encontram apoio em textos virtuais e/ou programas/softwarees que auxiliam na apresentação, problematização e sistematização de informações e conhecimentos.

Não podemos desconsiderar a necessidade de ensinar aos educandos mais sobre o computador, seu funcionamento, sua construção e a construção dos programas que ele utiliza. O educando deve dominar esse equipamento para que, assim, ele não seja uma mera ferramenta de replicação do conhecimento, mas de transformação de sua realidade. Conhecer o funcionamento básico do computador é imprescindível desde o início da vida escolar. Os educandos, em todas as faixas, etárias devem ter acesso a esse conhecimento, saber ligar, desligar, copiar, deletar, conhecer os ícones e utilizar o que for necessário, pois é parte do conteúdo a ser trabalhado. Além disso, deve ser ensinado como o computador é construído, as partes que o compõe e qual o papel de cada uma dessas partes. O conhecimento de como o computador e suas peças interagem é imprescindível para que o educando o use com sabedoria e entenda que até mesmo o computador tem suas limitações.

O ensino do código em que são feitos os programas, a compreensão do que é Software Livre, Software Proprietário, Código Fechado e Código Aberto são imprescindíveis para que o educando compreenda que o computador pode ser uma ferramenta apenas de replicação ou pode se transformar em uma ferramenta de produção de conhecimento. Não se trata de preparar o educando para o mercado de trabalho, mas prepará-lo para ser um sujeito crítico da sua realidade e capaz de transformá-la. Compete, portanto, ao educador o desenvolvimento de um trabalho que possibilite ambos os domínios: o da técnica do uso do computador e o do conhecimento científico e tecnológico que fundamentam a informática e as demais áreas do conhecimento.

6 CONTEÚDOS

Ao se pensar os conteúdos a serem trabalhados nas atividades no laboratório de informática, devemos sempre levar em consideração o tipo de atendimento que é feito no laboratório. Há alguns municípios que têm um profissional específico para atendimento no laboratório, mas as atividades são realizadas em período concomitante ao período normal de aula. O foco dessas atividades são apenas o reforço dos conteúdos trabalhados em sala de aula, algo que Valente (1993) trata como a “Informatização dos Processos Pedagógicos”, em que os mesmos tipos de atividades educativas realizadas em sala de aula são realizadas utilizando o computador como mera alternativa para as mesmas práticas pedagógicas. Nesse contexto, os conteúdos são definidos pelo próprio Currículo para o Ensino Fundamental e são planejados em conjunto com o Educador Regente para atender às necessidades do Planejamento de aula do mesmo, assim, não é preciso estabelecer neste currículo conteúdos específicos.

Ainda há vários municípios na Região Oeste que utilizam os computadores apenas como atividade de contraturno escolar, nesses casos, o trabalho pode ser um pouco diferenciado e mais focado nos conteúdos da informática instrumental. Por outro lado, há, ainda, municípios que procuraram transformar o processo educativo realizado no laboratório em uma nova experiência, permitindo aos educandos construir seu conhecimento, primeiramente, sobre como funcionam os computadores e suas ferramentas, e, posteriormente, transformar esse conhecimento em novos conhecimentos por meio de resolução de problemas propostos. Para tanto, utiliza-se a tecnologia como ferramenta de produção e desenvolvimento de novas práticas pedagógicas. Essa abordagem permite um trabalho que vá além do conhecimento básico de informática, mas parte para o ensino da lógica de programação de computadores bem como do desenvolvimento dos educandos por intermédio de projetos de desenvolvimento com o uso das técnicas de Metarreciclagem que permitem um aprofundamento tanto dos conteúdos do Currículo Básico quanto dos conteúdos de tecnologia específico.

Nessa nova proposta, existem os conteúdos que são tratados no Currículo para o Ensino Fundamental e há os conteúdos específicos das TIC, que são os objetos tratados aqui. Esses conteúdos são divididos em dois períodos: o primeiro, que abrange o período de alfabetização do educando do Primeiro ano ao Terceiro ano do Ensino Fundamental, em que os conteúdos trabalhados no laboratório são apenas introdutórios, e envolvem o trabalho com os conteúdos pedagógicos de sala de aula, e o uso do computador apenas como ferramenta de informatização das práticas pedagógicas, envolvendo a manipulação do mouse, o reconhecimento das diversas partes do computador, reconhecimento dos tipos de computadores e uma breve história superficial

dos mesmos. Já na segunda etapa e terceira etapas que envolvem os Quartos e Quintos anos do Ensino Fundamental, é o momento de aprofundar esses conteúdos, como forma de preparar mais efetivamente esse educando para o contexto de sociedade em que ele está inserido. Não se trata de prepará-lo para o mercado de trabalho, mas sim prepará-lo para viver na sociedade tecnológica, reconhecendo e trabalhando criticamente com os recursos a que ele terá acesso. Nesse período, é preciso aprofundar o conhecimento sobre a história das tecnologias e o impacto dessas no cotidiano das pessoas, bem como aprofundar o conhecimento do funcionamento delas, levando à compreensão dos conceitos sobre como os computadores são feitos, suas partes e estruturas, como os programas são estruturados e como se comunicam com o hardware do computador. Nessa fase, é possível introduzir conceitos de lógica de programação, as técnicas de robótica educativa. Para além disso, é importante orientá-lo sobre o uso da internet, os perigos e recursos que ela pode oferecer, habilitando-o para conviver nas redes sociais estabelecidas na internet com um pensamento crítico, para que possa influenciar seu meio e não ser manipulado por ele.

Os conteúdos a seguir podem ser aplicados tanto no contexto de Contraturno Escolar, quanto nas novas práticas em que a Informática é tratada como uma nova Disciplina, que tem a tecnologia como objeto de estudo e aprimoramento do conhecimento do educando com vistas a torná-lo um sujeito crítico e preparado para transformar a sua realidade social.

| ETAPA 01 – CONTEÚDOS PARA ALFABETIZAÇÃO DIGITAL - PRÉ-ESCOLA AO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS | |
|---|---|
| Tópicos | Conteúdos: |
| <ul style="list-style-type: none"> • História da tecnologia: o homem e as invenções em tecnologia da informação e da comunicação • O computador: sua estrutura e possibilidades • O funcionamento dos programas. | <ul style="list-style-type: none"> • Breve história das tecnologias; • De onde vieram os computadores; • Os primeiros computadores (Do ábaco ao ENIAC). • Tipos de Computadores; • Onde são usados os computadores; • Partes Externas de um computador; • Manipulação do Mouse; • Manipulação do Teclado; • Como ligar/Desligar o Computador. • Introdução aos sistemas operacionais (reconhecimento); • Como abrir, fechar, e manipular a janela de um programa; • Como encontrar programas instalados no computador; • Introdução a produção de textos no Computador; • Introdução a Navegação na Internet; • Utilização de Jogos Educativos; • Assistindo vídeo no computador; • Ouvindo músicas no computador. |

ETAPA 02 – CONTEÚDOS PARA QUARTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS**Tópicos****Conteúdos:**

- História da tecnologia: o homem e as invenções em tecnologia da informação e da comunicação
- O computador: sua estrutura e possibilidades
- O funcionamento dos programas

- O Impacto das Tecnologias na Sociedade;
- Porque foram inventados os computadores;
- As Guerras e os avanços Tecnológicos;
- História da tecnologia no Brasil;
- História da tecnologia na Educação.
- Partes Internas de um computador;
- Hardware e Software, como se comunicam;
- Como identificar um computador e suas capacidades;
- Limitações dos computadores e como são construídos.
- Sistemas Operacionais Proprietários;
- Sistemas Operacionais Livres;
- O que é software Livre e Software Proprietário;
- O Impacto do software livre na sociedade;
- Ferramentas de Produção de apresentações;
- Ferramentas de Produção de Textos;
- Manipulação de Gráficos em Editores de Planilha;
- Editores de Desenho; Editores de Áudio;
- Editores de Vídeo.

- Investigação, seleção e apropriação de informações disponíveis no ciberespaço.
- Pesquisas na Internet
- Lógica de Programação

- História da Internet no mundo; História da Internet no Brasil;
- Como funciona a internet;
- Navegadores Web (Browsers);
- E-Mail; Download; Upload.
- Ferramentas de Pesquisa (Google, Bing, Yahoo);
- Seleção de Conteúdo;
- Utilizando plataformas de Educação a distância;
- Youtube Educação e Kan Academy.
- Introdução a Lógica de Programação;
- Produção de atividades educativas.

ETAPA 03 – CONTEÚDOS PARA QUINTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

Tópicos

Conteúdos:

- | Tópicos | Conteúdos: |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • O funcionamento dos programas | <ul style="list-style-type: none"> • Ferramentas de Produção de apresentações; • Ferramentas de Produção de Textos; • Manipulação de Gráficos em Editores de Planilha. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Investigação, seleção e apropriação de informações disponíveis no ciberespaço | <ul style="list-style-type: none"> • Editores de Desenho; Editores de Áudio; Editores de Vídeo; • Ferramentas na “Nuvem”(Google Drive, Dropbox, Onedrive, Ubuntuone); • Compartilhamento de arquivos na internet; • Compartilhamento de Vídeos na Internet; • Direitos Autorais na Internet. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Criação e participação de/em comunidades virtuais | <ul style="list-style-type: none"> • Redes Sociais(Facebook,Orkut,Google+,Watsapp, Twitter, Diáspora); • Redes Profissionais (Linkedin, Currículo Lattes); • Privacidade e Segurança na Internet. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Lógica de Programação | <ul style="list-style-type: none"> • Introdução a Lógica de Programação; • Produção de atividades educativas; |
| <ul style="list-style-type: none"> • Robótica | <ul style="list-style-type: none"> • Introdução a Robótica; • Metarreciclagem de eletrônicos como ferramenta pedagógica. |

7 AVALIAÇÃO

Tendo em vista que a Tecnologia da Informação e da Comunicação atuará nas escolas como mais um contribuinte do processo de ensino e aprendizagem, e não como fim em si mesma, a avaliação deverá observar o desenvolvimento do educando em um processo permanente de apreensão da realidade, sempre de forma dinâmica, participativa, cooperativa e crítica. Dessa forma, a avaliação deve ser diagnóstica e investigativa, possibilitando, também, que a prática docente seja revista à luz de novos contornos, portanto, uma alternativa que possibilite verificar de que modo a aprendizagem foi sendo construída. Nesse sentido, Gouveia (apud LOPES, 2008, p.2) enfatiza qual é realmente a função do educador, ao afirmar que

O educador será mais importante do que nunca, pois ele precisa se apropriar dessa tecnologia e introduzi-lo na sala de aula, no seu dia a dia, da mesma forma que um educadores que um dia, introduziu o primeiro livro numa escola e teve de começar a lidar de modo diferente com o conhecimento – sem deixar as outras tecnologias de comunicação de lado. Continuaremos a ensinar e aprender pela palavra, pelo gesto, pela emoção, pela afetividade, pelos textos lidos e escritos, pela televisão, mas agora também pelo computador, pela informação em tempo real, pela tela em camadas, em janelas que vão se tornando imprescindíveis para as interações sociais.

A avaliação do educando inserido no processo de imersão tecnológica deve estar conectada as demais disciplinas, servindo de suporte a todas, para que ocorra um aprendizado diferenciado do que vem ocorrendo, de modo que o que seja desenvolvido no laboratório contagie toda a instituição escolar e a comunidade. Levy (1998, p. 28) destaca:

A construção do conhecimento passa a ser igualmente atribuída aos grupos que interagem no espaço do saber. Ninguém tem a posse do saber, as pessoas sempre sabem algo, o que as tornam importante quando juntas, de forma a fazer uma inteligência coletiva. É uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências.

A avaliação que propomos, portanto, deve ser diária e de registro do processo de pesquisa. Jussara Hoffman (1998, p.36), afirma: “antes de se fazer diferente, é preciso pensar diferente sobre o que se faz”. Ainda, segundo a autora, para haver aprendizagem, os registros sobre o processo de aprendizagem devem vir embasados em três princípios essenciais, quais sejam:

- a) a avaliação como investigação docente, que assume o compromisso de investigar, acompanhar, compreender, participar, intervir e fazer provocações intelectuais significativas;
- b) a complementaridade das observações sobre o desempenho dos educandos, que implica na análise qualitativa das respostas, acompanhando o desempenho individual e intervindo para um novo atendimento e,
- c) a provisoriade dos registros de avaliação, em decorrência de que, com a intervenção dos educadores, o que o estudante não dominava pode ter sido modificado no decorrer do processo.

Portanto, não cabe aqui mensurar, cabe intervir, pois deixar de atender no momento oportuno poderá acarretar dificuldades na aprendizagem e no desenvolvimento do projeto. Temos que considerar que é o projeto como um todo que é importante, como foi dito anteriormente, e é o que ele, estudante/autor/pesquisador, aprendeu e pode apresentar como resultados/propostas de ação, para sua comunidade, seja ela familiar, escolar, local ou

comunidades distantes que darão conta de evidenciar se os objetivos propostos foram alcançados. No processo de avaliação, o grau de aprofundamento do conteúdo da pesquisa/trabalho, bem como se é estudante da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental, considerando, ainda, a faixa etária, são fatores que precisam ser levados em consideração para que as intervenções pedagógicas que venham a ser encaminhadas atendam às reais necessidades de aprendizagem.

8 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Biancocini de. **Projeto**: uma nova cultura de aprendizagem. PUC/SP, julho, 1999.

BELINE, Willian; SALVI, Rosana Figueiredo. **Informática na educação do Estado do Paraná**: história e estrutura organizacional. Disponível em <http://www.fae.ufmg.br:8080/ebapem/completos/>. Acesso em 13/03/2008.

GONÇALVES, Maria Helena Barreto; et al. **Referenciais para a Educação Profissional do SENAC**. Rio de Janeiro:

SENAC/DFP/DI, 2004. Disponível em: http://www.oei.es/etp/referenciais_educacion_profesional_senac.pdf. Acesso em 10/08/2008.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Pontos e Contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. Mediação: Porto Alegre, 1998.

LEVY, Pierre. **A inteligência coletiva** – por uma antropologia do ciberespaço. Edições Loyola: São Paulo, 1998.

LOPES, José Junio. **A introdução da informática no ambiente escolar**. Disponível em: <http://www.clubedoeducadores.com.br/artigos/artigojunio.htm>. Acesso em 11/02/2008.

MORAES, Maria Cândida. Informática educativa no Brasil: um pouco de história. In: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Em aberto**. Brasília, ano 12, nº 57, jan./mar. 1993.

MORAES, Raquel de Almeida. **Informática na educação**. DP&A: Rio de Janeiro, 2000.

VALENTE, José Armando. Diferentes usos do computador na educação. In: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Em aberto**. Brasília, ano 12, nº 57, jan./mar. 1993

Grupo de reflexão, de análise e de proposições para a 3ª versão do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná

Joemar do Nascimento(Coord.)Cezar Augusto Trevisan – Cascavel; Jéssica Karina Carvalho Elger – Cascavel; Juliana de Maia Gramadow Caron - Palotina; Michelle Bedin – Toledo.

Educadores representantes dos municípios: Dejanira Cristina Martins da Silva – Guaraniaçu; Vilma Helena Bellaver – Medianeira; Kleiton Kleber Montanari - Ouro Verde do Oeste; Carla Cristina Perinzzo Costa - Santa Tereza do Oeste; Fátima Aparecida de Brito - São Miguel do Iguçu.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Ao fundamentarmos histórica e metodologicamente a área de Matemática, com base no método do materialismo histórico dialético, várias foram as dificuldades encontradas. Uma delas foi quanto às produções nessa perspectiva. Partimos do que existia, mas isso, em geral, limitava-se ao construtivismo ou a tendências que aproximavam a matemática do contexto sociocultural, sem contribuir com sua apreensão da totalidade, explicitando seu movimento e as contradições que a marcam. Porém, entendemos que o novo nasce da superação do velho e isso nos dá certa tranquilidade para prosseguir. Não se trata, então, do ecletismo tão presente em algumas propostas. Perseguimos, com seriedade, mas com limites, a construção da Matemática na perspectiva do método proposto.

Essa perspectiva não é novidade no Paraná. Temos como ponto de partida, deste documento, o Currículo Básico da Escola Pública do Estado do Paraná, que representou, na década de 1980, a coragem e a ousadia de um grupo que se propôs a estruturar uma proposta materialista dialética. Passados quase vinte anos e quase dez anos deste currículo, os avanços ainda são tímidos nessa perspectiva. Retomar os pressupostos desse documento representa ratificá-los e aprofundá-los teórica e metodologicamente para, mais uma vez, tentar impulsionar a prática pedagógica sustentada nos pressupostos filosóficos e psicológicos.

A análise da história da construção dos conhecimentos matemáticos nos fornece elementos para compreender que a matemática foi/é elaborada pelos homens ao longo da história da humanidade e se desenvolveu respondendo às necessidades humanas, sustentando-se na materialidade das relações humanas, ou seja, é resultado da interação do homem com a natureza e dos homens entre si, ao tentar compreendê-la e nela intervir.

No início, o homem vivia em pequenos grupos, morando em grutas e cavernas. Para registrar os animais mortos numa caçada, eles se limitavam a fazer marcas em objetos como varas, pedras e ossos. Nessa época, o homem se alimentava daquilo que a natureza oferecia: a caça, frutos, sementes e ovos. Quando descobriu o fogo, aprendeu a cozinhar os alimentos e a proteger-se melhor do frio. Esse período caracterizou-se pelo registro dos feitos humanos por meio de desenhos, posteriormente encontrados em cavernas, os quais representam os primeiros passos da história da escrita como a conhecemos hoje.

Em Imenes e Lellis (1999), há sete mil anos, quando o homem começou a criar animais, sentiu necessidade de estabelecer uma correspondência um a um entre os objetos para controlar suas posses. Antunes e Moura (2006) afirmam que, desde que o pastor primitivo estabeleceu uma correspondência biunívoca entre os elementos que compunham seu rebanho e uma quantidade igual de pedrinhas, o homem despertou sua mente para vislumbrar o infinito caminho do raciocínio que se abria diante de si.

Foi desse movimento que se originou o processo para a construção do conceito de número natural. Segundo Caraça (2002, p. 4 e 9),

A idéia do número natural não é um produto puro do pensamento, independentemente da experiência; os homens não adquiriram primeiro os números naturais para depois contarem; pelo contrário, os números naturais foram se formando lentamente pela prática diária de contagens. A imagem do homem, criando duma maneira completa a idéia de número, para depois a aplicar à prática da contagem, é cômoda, mas falsa. Para o mundo civilizado de hoje, o número natural é um ser puramente aritmético, desligado das coisas reais e independente delas – é uma pura conquista do seu pensamento. Com esta atitude, o homem de hoje, esquecido da humilde origem histórica do número, e elevando-se (ou julgando elevar-se) acima da realidade imediata, concentra-se nas suas possibilidades de pensamento e procura tirar delas o maior rendimento.

A luta pelo domínio territorial entre os povos da antiguidade, e, ainda, as necessidades com a vida humana em coletividade, fizeram com que novos conhecimentos matemáticos fossem produzidos. Assim, nesse período (desde a origem do homem até a queda de Roma em 476), diferentes povos deram contribuições, que foram respostas às necessidades de cada um deles, no contexto em que viviam:

- os babilônicos, com a utilização dos sistemas de numeração sexagesimal (base 60), que permanece na relação entre horas, minutos e segundos, as tábuas de informação (armazenar dados de observações astronômicas) e de cálculo;
- os egípcios, com as medições de terras, com o calendário para o plantio, com cálculos no comércio (negócios e medir produtos), com cálculos de impostos e uso da numeração com base decimal, estudo da geometria em decorrência das enchentes do Rio Nilo;
- os gregos, com a organização da matemática, enfatizando a separação entre a matemática utilitária e abstrata;
- os romanos, com a arquitetura e a astronomia;
- os chineses tinham preferência pela álgebra e pelas formas de escrever números;
- os maias, com os calendários e sua relação com os eclipses, possuíam calendário lunar, não deixaram tratados matemáticos, usavam numeração na base 20;
- os astecas, com o sistema de medição de tempo baseado na combinação de vários calendários, sistema de numeração vigesimal (base vinte).

D'Ambrósio (1996) afirma que, na idade média (aproximadamente de 476 a 1453 – tomada de Constantinopla), foram desenvolvidos interessantes sistemas de contagem, utilizando pedras (calculi), ábacos e mãos. Nesse período, foi significativa a contribuição dos povos hindus e árabes na produção e divulgação dos símbolos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, dos quais se originou o nosso sistema de numeração decimal.

A história do uso do zero tem outro contexto. Segundo Boyer (1996), ele foi introduzido duzentos anos depois da divulgação dos nove algarismos. Há indicativos de que seu uso seja originário da Grécia, talvez de Alexandria, e tenha sido transmitido à Índia depois do sistema decimal estar já estabelecido lá. Poderia ser também de origem Maia. Os números indo-arábicos foram introduzidos no ocidente a partir do século X, cuja aceitação efetiva aconteceria apenas no século XVI.

Na idade moderna (aproximadamente de 1453 a 1789 – Revolução Francesa), houve uma grande expansão marítima e várias invenções como a bússola e a imprensa. Isso impulsionou o avanço na área da matemática. A criação da imprensa, por exemplo, possibilitou a publicação de textos populares de aritmética, com o objetivo de instruir os jovens que quisessem seguir a carreira comercial. Houve também avanços científicos (evolução da medicina, desenvolvimento da física e da astronomia, desenvolvimento da teoria heliocêntrica) que contribuíram no mesmo sentido.

As necessidades decorrentes desses avanços impulsionaram o aprofundamento dos conhecimentos matemáticos. Assim, tivemos no século XVI, a expansão da álgebra simbólica, a padronização do cálculo com numerais indo-arábicos, o uso comum de frações decimais, a resolução de equações cúbicas e quárticas por meio algébrico, o aprimoramento da trigonometria e a progressão da teoria das equações. Nos séculos XVII e XVIII, a astronomia, a navegação, o comércio, a engenharia e a guerra exigiam cálculos mais precisos e rápidos.

Na idade contemporânea (aproximadamente de 1789 aos dias de hoje), a Matemática caracterizou-se por uma crescente padronização da representação, pela aproximação do currículo às necessidades do processo de industrialização, pela necessidade da criação de cursos de metodologia específica da Matemática, pela fusão entre os três ramos da Matemática (Aritmética, Álgebra e Geometria). No século XIX, um dos importantes acontecimentos foi o despertar das geometrias não euclidianas. Tivemos ainda a teoria dos números, o cálculo das probabilidades, a teoria dos grupos, funções, entre outros. O século XX foi marcado por avanços no campo da topologia e discussões sobre os fundamentos da Matemática.

Todas essas transformações, em âmbito mundial, podem ser observadas também no percurso da Matemática na história da educação brasileira. Nesse percurso, houve/há diferentes concepções que definiram/definem os encaminhamentos dados a ela nas escolas. Não houve/há hegemonia absoluta de uma delas em cada período histórico.

No período jesuítico (aproximadamente de 1549 a 1759), de tradição clássica humanística, a Matemática fazia parte do curso de Filosofia, juntamente com Lógica, Metafísica, Moral e Ciências Físicas e Naturais. Dedicava-se pouco tempo a ela. Em algumas escolas jesuítas, devido ao empenho de alguns mestres, os estudos matemáticos foram incentivados. No período que se seguiu, após a expulsão dos jesuítas, apesar do vazio institucional que se criou, houve a introdução de novas disciplinas no currículo, como: Aritmética, Álgebra e Geometria para atender às aspirações de imprimir à história brasileira, a modernidade já presente na Europa.

Conforme Miorim (1998), os séculos que se seguiram foram/são marcados pela contraposição de dois grupos: aqueles que defendiam/defendem o ensino clássico humanista e aqueles que defendiam, principalmente, o desenvolvimento de estudos científicos. No início do século XIX, o Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro, representou um avanço em relação às preocupações do segundo grupo. Introduziram, em seu currículo, as matemáticas em todas as oito séries do curso. Um marco da consolidação dessa concepção científica foi a Reforma Benjamin Constant, em 1890.

Apesar de em 1897 já ter sido realizado o I Congresso Internacional de Matemática, só em 1908 o Brasil participou, como convidado (sem direito a voto), do Movimento Internacional para modernização do Ensino da Matemática, com a criação da Comissão Internacional para o ensino da Matemática. Essa comissão propôs mudanças para o ensino dessa disciplina, mas só em 1928 apresentou proposta para modernizá-la no país, no Colégio D. Pedro II.

De acordo com Fiorentini (1995), aproximadamente a partir de 1920, a concepção empírico-ativista também marcou o ensino da Matemática no Brasil e estava associada ao pragmatismo estadunidense. São características dessa concepção: o educando “aprende fazendo” (valoriza-se pesquisa, descoberta, estudos do meio, resolução de problemas e atividades experimentais); entende-se que, a partir da manipulação de objetos ou de atividades práticas, envolvendo medições, contagens, levantamento e comparações de dados, a aprendizagem matemática pode ser obtida mediante generalizações e abstrações; valoriza-se a relação da Matemática com as ciências empíricas ou com situações problemas do cotidiano dos educandos.

Para Miorim (1998), essa concepção respondia às necessidades provocadas pela expansão industrial, pelo desenvolvimento da agricultura e pela expansão dos centros urbanos, após a Primeira Guerra Mundial, e explicitou-se no Brasil, nos anos de 1930, no movimento escolanovista. A reforma proposta, na época, para o Distrito Federal (que primeiro atingiu as séries iniciais) pautou-se nessa concepção e enfatizou dois princípios que transformaram o ensino da Matemática: o da atividade e o de introduzir, na escola, situações do contexto social. Para a autora, nos anos de 1930, essa concepção fica explicitada na Reforma Francisco Campos (1931/32), segundo a qual a Matemática tinha por objetivo superar o caráter propedêutico, valorizar a metodologia, questionando o grande número de noções e conceitos trabalhados pela escola tradicional.

No mesmo período, por meio do Decreto 19890/31, sugeriu-se renunciar completamente à prática de memorização sem raciocínio, ao enunciado abusivo de definições e regras e ao estilo sistemático das demonstrações já feitas, e introduzir a matéria por meio da resolução de problemas e de questionários intimamente coordenados. Sugeriu-se trabalhar, de maneira intuitiva e experimental, do fácil para o complexo, evitando a memorização mecânica de processos e cálculos. Nesse Decreto, houve, segundo Miorim (1998), incentivo para que se estudasse a História da Matemática.

Os anos de 1930 representaram um período de grandes transformações no ensino da Matemática, não apenas no que se referia à concepção, mas também aos trabalhadores que a ela se dedicavam. Muitos estrangeiros vieram ao Brasil ensiná-la, livros didáticos foram produzidos, provocando o desencadeamento de um processo de pesquisa para a área.

Em 1934, criou-se o primeiro curso de graduação em Matemática na Universidade de São Paulo (USP) e, em 1945, fundou-se a Sociedade de Matemática de São Paulo. Somente em 1980 criou-se a Sociedade Brasileira de Matemática (SBM). A Educação Matemática ganhou impulso no final da década de 1970 e, durante a década de 1980, criou-se a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) e, com ela, os primeiros programas de pós-graduação em Educação Matemática.

Fiorentini (1995) afirma que, apesar de todas essas mudanças, até o final dos anos 1950, prevaleceu, no ensino da Matemática, a tendência formalista clássica, segundo a qual o ensino se caracterizava pela ênfase às ideias e às formas da Matemática clássica, sobretudo ao modelo euclidiano (caracterizado pela sistematização lógica do conhecimento matemático a partir de elementos primitivos – definições, axiomas e postulados) e à sua con-

cepção platônica, ou seja, esse período foi marcado por uma visão estática, a-histórica e dogmática das ideias matemáticas. Também havia ênfase no ensino expositivo, aprendizagem passiva, centrada no educador, incentivando a copiar, repetir, memorizar e devolver.

No período após a Segunda Guerra Mundial, constatou-se a defasagem entre o progresso científico tecnológico da sociedade industrial e o currículo vigente da Matemática. Isso provocou a articulação de um movimento internacional que ficou conhecido como Movimento da Matemática Moderna. Após 1950, houve um processo de intensa mobilização, com a realização de cinco Congressos Brasileiros de Ensino da Matemática e a articulação dos educadores brasileiros ao movimento internacional que reformulou e tentou modernizar os currículos escolares. Apresentava-se uma Matemática estruturada, apoiada em estruturas lógicas, algébricas, topológicas e de ordens, enfatizando a teoria dos conjuntos. Preocupava-se exageradamente com as abstrações matemáticas, ocorrendo o excesso de formalização.

O movimento da Matemática Moderna pretendia aproximar a Matemática escolar da Matemática pura, centrando o ensino nas estruturas. Enfatizavam-se suas abstrações internas e pretendia-se, também, unificar seus três campos fundamentais (Álgebra, Geometria e Aritmética). Adotou-se a tendência formalista moderna.

Segundo Fiorentini (1995), nas décadas de 1960/70, a ênfase foi para a tendência tecnicista, quando se enfatizou o uso de novas tecnologias de ensino. Havia uma preocupação exagerada com a linguagem e com o uso correto dos símbolos, tratando-os com precisão, com rigor, sem dar atenção aos processos que os produzem, isso porque se enfatizava o lógico sobre o psicológico, o formal sobre o social, o sistemático-estruturado sobre o histórico. Tratou-se a Matemática como se ela fosse neutra e não tivesse relação com interesses sociais e políticos.

O fracasso do movimento modernista, bem como as dificuldades quanto à aprendizagem da Matemática pelas classes economicamente menos favorecidas, fez com que alguns estudiosos, a partir da década de 1960, voltassem a atenção para os aspectos socioculturais da Educação Matemática. A Matemática só ganhava significação no interior de um grupo cultural. No âmbito da Matemática, essa corrente apoiava-se na Etnomatemática. De acordo com D'Ambrósio (2004), a Etnomatemática é um estudo da evolução cultural da humanidade no seu sentido amplo e parte da dinâmica cultural que se percebe nas diferentes manifestações. Ainda, tratando da Etnomatemática, trazemos uma segunda citação de D'Ambrósio (1998, p. 112), que nos esclarece:

A abordagem a distintas formas de conhecer a essência do programa etnomatemática. Naverdade, diferentemente do que sugere o nome, etnomatemática não é apenas o estudo de “matemática das diversas etnias”. Para compor a palavra *etno matemática* utilizei as raízes *tica*, *matema* e *etno* para significar que há várias maneiras, técnicas, habilidades (*tica*) de explicar, de entender, de lidar e de conviver (*matema*), com distintos contextos naturais e socioeconômicos da realidade (*etno*).

Nos anos 1980, ganhou ênfase a tendência construtivista que entendia a Matemática como uma construção humana. Valorizava-se o aprender a aprender e o desenvolvimento do pensamento lógico-formal. O erro era visto como manifestação positiva de grande valor pedagógico, pois indicava em que fase do processo de construção cognitiva o educando se encontrava.

Começou-se a rever algumas fragilidades do ensino da Matemática, apontadas no Movimento da Matemática Moderna e, aliadas a isso, o avanço tecnológico e as transformações sociais impuseram novos desafios aos trabalhadores em educação. Nesse período, houve a preocupação com a elaboração de propostas curriculares. Outra influência nas propostas construídas para o ensino da Matemática, no início da década de 1970, segundo Onuchic e Allevalo (2004), foi a metodologia da Resolução de Problemas.

Ainda nos anos de 1980, os pressupostos da tendência histórico-crítica serviram de base para o ensino da Matemática. Para Fiorentini (1995, p. 31), “A Matemática, sob uma visão histórico-crítica, não pode ser concebida como um saber pronto e acabado mas, ao contrário, como um saber vivo, dinâmico e que, historicamente, vem sendo construído, atendendo a estímulos externos (necessidades sociais) e internos (necessidades teóricas de ampliação dos conceitos)”.

Analisando o que encontramos hoje nas escolas, percebemos práticas pedagógicas representantes das diferentes concepções apresentadas. Alguns trabalhadores que as executam não têm consciência de qual delas utilizam. Esses estão sujeitos ao mesmo processo de alienação ao qual estão submetidos os demais trabalhadores, em decorrência das transformações nas relações de produção. Percebemos que essas transformações no ensino da Matemática explicitam o atrelamento da mesma a diferentes interesses políticos, sociais e econômicos.

2 CONCEPÇÃO

As concepções de Educação, de Matemática, de processo ensino e aprendizagem são alguns elementos que definem os diferentes currículos em Matemática. Dentre os pesquisadores brasileiros, Fiorentini (1995) identifica seis tendências pedagógicas no ensino da matemática: a formalista clássica, a empírico-ativista, a formalista moderna, a tecnicista e suas variações, a construtivista e a socioetnocalturalista.

Algumas concepções compreendem a Matemática com tamanha formalidade que a tratam como mera ciência exata, compreendida como uma disciplina isolada, trabalhada de forma desvinculada do contexto sociocultural, enquanto outras a compreendem como produção humana feita para atender às necessidades provocadas pela produção da vida material, compreendendo dialeticamente o contexto social.

Devemos buscar respostas: Que Matemática nos propomos a trabalhar em sala de aula? Para que e para quem ensinar Matemática? Como trabalhar e avaliar os conteúdos de Matemática?

Entendemos que a construção dos conhecimentos matemáticos não se dá a partir da genialidade de alguns homens que são capazes de lidar com abstrações, mas é resultado das condições concretas que produzem necessidades humanas. Os conhecimentos são construídos para responder a essas necessidades em diferentes tempos e espaços sócio-históricos, compreendendo a Matemática como ciência viva, em transformação e que tem, como objeto, o estudo das relações quantitativas e das formas espaciais nas produções humanas.

3 OBJETIVO

Estudar as relações quantitativas e as formas espaciais, ou seja, analisar as intra e inter-relações dos eixos da matemática (números e operações, espaço e forma, grandezas e medidas e tratamento da informação), desenvolvendo as funções psíquicas superiores (raciocínio lógico, imaginação, percepção, atenção voluntária, memória reflexiva, linguagem, abstração, dentre outras) na perspectiva de compreender o contexto sociocultural, apreendendo o movimento que o produz, bem como suas contradições.

4 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

No ensino da Matemática, um dos encaminhamentos é a discussão sobre a história da produção dos conhecimentos matemáticos. Devemos trabalhar com a **história da Matemática** no sentido de explicitar que ela é resultado das condições materiais da vida humana, ou seja, que a produção dos

conhecimentos da Matemática se deu para responder às necessidades humanas. Isso também dará contexto e, portanto, significado ao aprendizado da Matemática para que se supere o idealismo em relação a ela. Investigar a origem dos conhecimentos matemáticos deve estar presente em cada momento do processo de apropriação dos mesmos, pois possibilita compreender por que e para que cada conteúdo matemático é estudado.

Se compreendermos que a Matemática nasce da materialidade, ao trabalhar os conceitos matemáticos, além de situá-los social e historicamente, faz-se necessário partir da materialidade próxima, e dela abstrair elementos significativos no sentido de explicitar o movimento e suas contradições, na perspectiva de construir uma visão de totalidade, ou seja, partir do concreto, para torná-lo um concreto pensado. Abordar a Matemática nessa perspectiva exige a superação de qualquer forma de disciplinaridade para compreendê-la na totalidade, portanto, na relação com todas as áreas do conhecimento. Isso contribui para estabelecermos relações entre o particular e o universal, ou seja, contribui para (re) conceituar a prática social. Assim, de acordo com Saviani (apud DUARTE, 2001, p. 3),

[...] a prática social [...] no ponto de partida [...] e no ponto de chegada [...] [da prática pedagógica] 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, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática.

Faz-se necessário lembrar da especificidade de cada município e, ao planejarmos nossa ação, conhecer e valorizar as condições materiais que caracterizam o contexto dos nossos educandos e perceber que ele é diferente. Por exemplo, numa aldeia indígena; num assentamento ou reassentamento; na área urbana ou área rural temos distintos pontos de partida; porém, todos devem levar à compreensão do conhecimento clássico e universal.

Ao trabalhar os conceitos matemáticos, devemos partir do nível de desenvolvimento real do educando, criando novas zonas de desenvolvimento proximal, para transformar o nível de desenvolvimento potencial em um novo nível de desenvolvimento real. Para isso acontecer, faz-se necessário que o educador valorize os conhecimentos que o educando já tem. O tratamento formal dos conteúdos matemáticos deve se dar de forma gradativa. É importante construir o significado de quantidade, as relações que podemos estabelecer entre ela, a noção de espaço, de tempo, o significado de tamanho, dentre outros, o que significa que o processo de ensino da Matemática deve contribuir para que, gradativamente, o educando supere os conceitos espontâneos e se aproprie dos conceitos científicos.

Esse processo deve começar na fase inicial da alfabetização, ou seja, na Educação Infantil. É importante considerar que, muitas vezes, a especificidade da Matemática só é inserida após a fase inicial de alfabetização, e, muitas vezes, é compreendida apenas a partir da representação convencional de um conjunto de símbolos. A Matemática é integrada ao processo de alfabetização. É importante sermos alfabetizados em Matemática, considerando-se como aspectos dessa alfabetização: a decodificação, a interpretação e o posicionamento (argumentação, confronto), enfatizando a oralidade, o registro e a leitura.

Para o processo de alfabetização matemática inicial e mais aprofundada, faz-se necessário que o educador organize atividades que possibilitem o uso de diferentes gêneros discursivos que contenham conhecimentos matemáticos, como, por exemplo, bulas, tabelas, quadrinhos, leis, receitas, reportagens de revistas, notícias de jornais, poemas, símbolos, músicas, relatos orais, faturas de luz e de água, mapas, gráficos, entre outros. Ao usar esses diferentes gêneros discursivos, o educador deve enfatizar, além dos aspectos quantitativos, também os qualitativos, na perspectiva de contribuir para análise da realidade. Nesse sentido, é importante que se faça uma escolha intencional desses gêneros discursivos para que contenham questões significativas da realidade social.

O domínio dos conhecimentos matemáticos contribui para realizar diferentes atividades, como: planejar uma ação, pagar uma conta, localizar-se no espaço, organizar o espaço, ler e interpretar tabelas e gráficos, dentre outras. A Matemática torna-se instrumento para organizar o pensamento e interpretar o mundo. Porém, para que essas ações se concretizem no ensino da Matemática, é necessário que o educador desempenhe o papel de mediador. A função mediadora do educador perpassa diferentes caminhos. No momento da troca de ideias, da argumentação, da justificativa, é ele que intervém, estabelece relações, se mantém próximo da fala dos educandos, fazendo com que seus educandos reflitam, analisem, comparem, argumentem e pesquisem. É ser instigador da ação de confrontar-se com o contexto sócio-cultural no processo de apropriação do conhecimento. Para Duarte (2001), é mediar a aproximação entre o cotidiano e o não cotidiano na formação do indivíduo.

Para que essa mediação se efetive, um dos encaminhamentos para o trabalho com a Matemática é a **Resolução de Problemas**. Nesse ínterim, se faz necessário “caracterizar esse trabalho considerando os educandos como participantes ativos, os problemas como instrumentos precisos e bem definidos e a atividade na resolução de problemas como uma coordenação complexa simultânea de vários níveis de atividade” (ONUCHIC; ALLEVATO, 1999, p. 203). Ao trabalharmos com a Resolução de Problemas, estamos possibilitando que aconteça a verbalização e a mediação entre educador/educando, educando/educando; a interpretação; a leitura (mais que decodificação) como consequência; a argumentação clara, objetiva e coerente; a valorização das diferentes estratégias no desenrolar da solução com o uso de algoritmos, desenhos, tabelas, tentativas ou hipóteses; e a inter-relação com as outras áreas do conhecimento.

Precisamos encontrar o equilíbrio entre a especificidade da Matemática e a reflexão política, ou seja, entre o estudo das relações quantitativas e das formas espaciais e a reflexão sobre os determinantes das relações humanas no contexto sócio-histórico. Nessa perspectiva, estaremos explicitando a serviço de quem colocamos o ensino da Matemática.

Faz-se necessário, nesse processo, que se supere a ação passiva e a aprendizagem mecânica, as quais devem ser substituídas pela efetiva participação do educando, questionando, contrapondo, comparando, analisando a todo o momento. Devem ser valorizados e incentivados os diferentes caminhos encontrados para resolver as situações propostas, bem como, respeitados os diferentes ritmos dos educandos.

Quanto aos **materiais manipuláveis**, como, por exemplo, recipientes, palitos, produtos, brinquedos, cédulas monetárias, material dourado, ábaco, barra de frações, escala cuisenaire, trenas, balanças, relógios, sólidos geométricos, embalagens, blocos lógicos, dentre outros, é preciso considerar, inicialmente, que seu uso não tem finalidade em si mesmo. A simples manipulação não leva, obrigatoriamente, à compreensão dos conceitos matemáticos, ou seja, não é somente manipulando os objetos que o educando consegue relacionar os elementos que compõem os conceitos formais da Matemática. Também não faz sentido usar esses materiais apenas para tornar a aula mais agradável, colocando o prazer e não a aprendizagem como centro do processo. O uso deles deve permitir a abstração dos elementos de forma que contribua para a construção de conceitos matemáticos e devem estimular a investigação matemática. Para Ponte et al. (2003, p. 23),

Na disciplina de Matemática, como em qualquer disciplina escolar, o envolvimento ativo do educando é uma condição fundamental da aprendizagem. O educando aprende quando mobiliza os seus recursos cognitivos e afetivos em vista a atingir um objetivo. Esse é, precisamente um dos aspectos fortes das investigações. Ao requerer a participação do educando na formulação das questões a estudar, essa atividade tende a favorecer o seu envolvimento na aprendizagem. O conceito de investigação matemática, como atividade de ensino-aprendizagem, ajuda a trazer para a sala de aula o espírito da atividade matemática genuína, constituindo, por isso uma poderosa metáfora educativa.

As **brincadeiras e jogos**, por sua vez, transformam e demandam o aparecimento de novas oportunidades de consciência sobre o mundo. Nesse processo está contida a sociedade com a qual a criança se relaciona, emocional e cognitivamente. Vygotsky (1988) acredita que o ato de brincar é um importante suporte mental que permite à criança pensar e agir das mais variadas formas. De acordo com Borin (2004, p. 8),

[...] a atividade de jogar, se bem orientada, tem papel importante no desenvolvimento das habilidades de raciocínio como organização, atenção e concentração, tão necessárias para o aprendizado, e especial da Matemática, e para a resolução de problemas em geral. Os jogos auxiliam também na descentralização, que consiste em desenvolver a capacidade de ver algo a partir de um ponto de vista que difere do seu, e na coordenação dessas opiniões para chegar a uma conclusão. (...) identificamos o desenvolvimento da linguagem, criatividade e raciocínio dedutivo, exigidos na escolha de uma jogada e na argumentação necessária durante a troca de informações.

Além disso, os jogos estimulam o planejamento de ações, elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções, possibilitam a construção de uma atitude positiva perante os erros, bem como contribuem para o desenvolvimento do raciocínio. Devemos considerar que os jogos contribuem, de acordo com Vygotsky (1988), para que o educando, gradativamente, vá estabelecendo relações mais complexas entre o campo do significado e o campo da percepção, ou seja, entre o pensamento e as situações reais. Isso significa que os jogos contribuem para a organização do pensamento. Porém, nem todos contribuem igualmente para isso, portanto, é preciso selecioná-los e utilizá-los, criteriosamente. Com os jogos, o educando vai se aproximando de significados matemáticos, mesmo antes de se familiarizar com a linguagem matemática formal. Os jogos possibilitam ao educando estabelecer relações espaciais e quantitativas, planejar suas ações, confrontar diferentes formas de pensar, o que contribui, constantemente, para a criação de novas zonas de desenvolvimento proximal e, conseqüentemente, para a consolidação de um novo nível de desenvolvimento real.

Os conhecimentos matemáticos podem ser explorados no trabalho com jogos, brincadeiras, em diferentes gêneros discursivos (faturas, rótulos, panfletos, receitas, cantigas/músicas dentre outros), materiais manipuláveis como o material dourado, geoplano, dados, barras de frações, dinheiro sem valor, embalagens, dentre outros. É importante destacar que é necessário transformar esse material manipulável em um concreto pensado pelo educando, de modo que o educando possa, por meio da reflexão acerca do material manipulável, se apropriar de diferentes relações, fazendo generalizações, conjecturas e abstraindo os conceitos.

Tecnologias digitais como televisor, vídeo, computador e programas, calculadora, DVD, internet, aplicativos como software Cabri Géomètre, Poly, Logo, dentre outros, são ferramentas pedagógicas que, devido ao avanço tecnológico, não podem ser ignoradas; porém, sabemos que seu uso é limitado pelas condições do contexto no qual a escola está inserida. Esses recursos contribuem para a instrumentalização do educando na realização de várias atividades de sua vida, no entanto, não substituirão o processo mental que o educando deve realizar.

Mesmo que, contraditoriamente, em relação ao método proposto, a Matemática esteja separada das demais disciplinas, no planejamento e na sua execução, ela deve ser encaminhada de tal forma que essa separação seja superada. Propomos a interação dos conteúdos, pois os compreendemos como parte da totalidade do conhecimento, mesmo quando marcados pela especificidade de cada área, que não pode, na totalidade, perder essa marca. Essa perspectiva exige uma postura comprometida e coletiva no processo de planejamento.

Apresentaremos mais alguns indicativos que estão organizados por eixos: **números e operações, espaço e forma, grandezas e medidas e tratamento da informação.**

5 NÚMEROS E OPERAÇÕES

Os números estão presentes em diferentes situações cotidianas, podendo representar medida (calendário, relógio, altura, peso, receitas), código (CPF, RG, CEP, código de barras, números de telefone, cartões bancários), ordem (posição em uma competição, andar de um prédio, primeiro da fila, último da fila, elevador) e como quantificador (número de educandos na sala, pontos obtidos em um jogo).

A correspondência biunívoca, a comparação, a classificação, a sequenciação, a seriação, a inclusão de classes e a conservação são processos mentais básicos fundamentais para a aprendizagem matemática, especialmente ao que se refere à contagem e à apropriação do número (LORENZATO, 2008). Na construção do conceito de número, é importante reforçar a necessidade do educando colocar os objetos em uma ordem, ou seja, separar aquilo que já contou daquilo que ainda falta contar, bem como colocar os objetos numa relação de inclusão hierárquica, pois, somente assim, o educando poderá quantificar os objetos de um determinado conjunto (KAMII, 2003). É importante explorar possibilidades de compor uma quantidade, bem como diferentes formas de registrar uma quantidade (desenhos, gestos, signos formais).

Ao se trabalhar os números e operações, é importante explicitar como as diferentes civilizações faziam a contagem, ressaltando que as transformações desse processo ocorreram em função das necessidades humanas. Isso pode ser compreendido ao explorar a história dos números e a numeração em diferentes bases.

O trabalho com as diferentes bases requer ênfase na base dez, uma vez que a estrutura do nosso sistema de numeração é regida particularmente por dois princípios que o definem, o princípio do valor posicional (o valor do algarismo depende da posição que ocupa na representação) e o princípio do agrupamento de dez em dez, ou seja, decimal (a cada dez elementos, trocamos por uma nova ordem). (AMARAL; SILVA, 2013).

No trabalho com as diferentes bases e na relação de quantidade entre os objetos, é necessário trabalhar a reversibilidade⁷¹, ou seja, desenvolver no educando a capacidade de realizar mentalmente ações opostas simultaneamente.

As ideias das operações devem ser exploradas em contextos que expressam o significado de cada ideia (CARDOSO, 2005). Exemplo: na adição, há a **Ideia de juntar duas quantidades** (Sobre a mesa há 15 livros e no armário há 3 livros. Reunindo todos os livros numa prateleira, quantos livros teremos?), e há a **Ideia de acrescentar uma quantidade a outra** (Tenho 15 livros de histórias. Se no meu aniversário eu ganhar outros três livros, com quantos livros eu ficarei?).

Na subtração, há a **Ideia de Retirar ou Ideia Subtrativa** (Carla possuía 5 figurinhas de uma coleção e perdeu 2. Com quantas figurinhas ela ficou? Geralmente dizemos: “5 menos 2” ou “5 tirando 2 restam”; a **Ideia de Completar ou Aditiva** (Uma página de álbum tem 5 figurinhas, eu já tenho 2 delas. Quantas faltam para eu completar a página? Dizemos “2 para chegar a 5 faltam...”; e a **Ideia de Comparar** (Eu tenho 5 figurinhas e meu irmão tem 2. Quantas figurinhas eu tenho a mais que meu irmão? Dizemos “5 tem... a mais que 2” ou “2 tem... a menos que 5”).

Na multiplicação temos, a **Ideia da adição de parcelas iguais** (Um prédio tem 3 andares e em cada andar existem 4 janelas. Quantas janelas tem o prédio? $3 \text{ andares} \times 4 \text{ janelas em cada andar} = 4 + 4 + 4 =$ Três vezes o quatro; a **Ideia do Raciocínio Combinatório** (Numa sorveteria há 6 sabores de sorvete e 3 diferentes coberturas. De quantos modos diferentes eu posso escolher um sabor de sorvete com um tipo de cobertura?); e há a **Ideia de Área ou organização retangular** (representação na malha quadriculada considerando linhas e colunas).

Na divisão, há a **Ideia de divisão em partes iguais** (Distribuindo 18 figurinhas entre 3 crianças quantas figurinhas recebe cada uma delas?), e há a **Ideia de Medida** (Quantos pacotes com 3 figurinhas cada um podem ser feitos a partir de 18 figurinhas? - Quantas vezes o 3 cabe em 18, que consiste em sucessivas estimativas).

As ideias e a relação entre as operações devem ser exploradas por meio de situações problemas, e os procedimentos de cálculo ou de resolução devem ser socializados e discutidos. Ao explorar as operações, é necessário ajudar o educando na construção de diferentes algoritmos⁷², priorizando formas de organização (resolução de uma situação) dos próprios educandos para, posteriormente, inserir o algoritmo padrão ou convencional em cada operação.

⁷¹ “Reversibilidade se refere à habilidade de realizar mentalmente ações opostas simultaneamente. [...] Quando as crianças colocam todos os tipos de conteúdos em relações, seu pensamento se torna mais móvel [...]” (KAMII, 2003, p. 23).

⁷² “Algoritmo é uma sequência de passos pré-estabelecidos que, se seguidos, devem levar ao sucesso de uma tarefa. Isto é, se executarmos, numa sequência, os passos elaborados para realizar um algoritmo de uma operação matemática, estes certamente levarão a um resultado correto.” (MENDONÇA, 1996, p. 57).

O cálculo mental, a estimativa, o cálculo aproximado são estratégias que favorecem e enriquecem a compreensão das operações e a relação entre as quantidades. Uma questão a ser considerada é o processo de construção e compreensão da tabuada.

Os números racionais devem ser explorados na sua representação fracionária e na representação decimal; porém, a ênfase deve ser dada à representação decimal, pois são mais utilizadas. Ao explorar os números fracionários, é importante utilizar contextos que apresentem as ideias que perpassam a representação fracionária (ideia de parte de um inteiro, parte de um conjunto, medida de comparação entre duas grandezas, quociente de divisão de um número inteiro por outro, representação na reta numérica)⁷³.

O trabalho com os números racionais deve se dar de modo articulado entre a representação fracionária, a representação decimal, a porcentagem em contextos de medidas, para que o mesmo possa ter significado para os educandos. Quanto às operações de números racionais a ênfase deve se dar acerca da representação decimal, no caso da representação fracionária, explorar situações em que apareçam frações homogêneas, ou em situações de frações heterogêneas explorar por meio das classes de equivalência.

6 ESPAÇO E FORMA

Os conteúdos que compõe esse eixo oportunizam o desenvolvimento da noção de espaço, a percepção dos conceitos geométricos em diferentes contextos e ainda, possibilitando a articulação com os demais eixos da Matemática e outras áreas do conhecimento.

O trabalho deve ser contínuo e planejado, abordando aspectos importantes como: movimento corporal, localização espacial e as propriedades *das formas planas* ou figuras (bidimensional) e dos sólidos geométricos (tridimensional).

A percepção espacial é exploração, locomoção e organização do espaço em que vivemos. Tal percepção se dá de forma progressiva e a exploração inicia com a percepção de si mesmo e do espaço ao seu redor. Há possibilidades de construção de maquetes, culminando com representações planas por meio de desenhos, croquis, mapas, planta baixa. É importante o educando desenvolver ações com objetos no espaço, não restringindo o ensino do espaço e das formas a atividades estáticas.

A exploração do espaço deve ser iniciado pelo espaço próximo, ou seja, vivido pela criança. Reconhecer-se num determinado espaço e a partir dele localizar-se utilizando noções espaciais de direção, sentido, lateralidade, lateralização, profundidade, anterioridade, dentre outros. Ao realizar atividades de deslocamento à direita ou à esquerda, mudando a direção do trajeto, estamos explorando a ideia inicial de ângulo como rotação ou giro tendo como referência o movimento do próprio corpo. “O conceito de ângulo está associado a ideias distintas, como inclinação, rotação, região, abertura, orientação, direção, entre outras. A compreensão do conceito de ângulo é um processo, por isso, é necessário possibilitar ao educando o mais cedo possível a realização de diferentes atividades durante sua trajetória escolar.” (TEIXEIRA, 2013 p. 9).

Ressalta-se a importância do trabalho sistemático da topologia por ocupar-se das propriedades das formas geométricas, por exemplo: vizinhança, interior, exterior, fronteira (limite).

A observação é uma habilidade a ser desenvolvida, começando com a observação da natureza e suas formas, como, por exemplo, as cascas e troncos das árvores, a forma dos cascos e corpo dos animais, a forma das flores, os favos de mel das abelhas, cascas de frutas, contorno do Sol, da Lua e frutos do pinheiro, analisando e comparando com as produções humanas. Nesse sentido, Luna (2009, p. 74) afirma que “a partir da observação, experi-

⁷³ VASCONCELOS & BELFORT. **Diferentes significados de um mesmo conceito: o caso das frações.** Pró-letramento Matemática Estado de Minas Gerais. Este texto foi adaptado de um texto de mesmo título, que faz parte da programação do Salto para o Futuro, da TV Escola, na série “*Discutindo Práticas em Matemática*”, exibido pela primeira vez pela TV Escola na semana que se iniciou em 28 de agosto de 2006.

mentação, exploração e investigação do espaço, as crianças desenvolvem a capacidade de perceber, visualizar, reconhecer formas, representá-las por meio de desenhos, identificar propriedades e, continuando nessa direção podem construir suas definições e abstraí-las”.

Destaca-se, ainda, o valor estético e cultural das formas geométricas, presentes nas pinturas, na dança, na tatuagem, na moda, na escultura, no paisagismo, dentre outros. Ao trabalhar com os conteúdos que compõe o eixo espaço e forma, é imprescindível a exploração de materiais manipuláveis como: formas de sólidos geométricos, malhas, geoplano, tangrams, polígonos, caleidoscópio, mosaicos, painéis, tecelagens, dobraduras, quebra-cabeças ou embalagens, espelhos, vídeos, histórias infantis e brincadeiras.

A utilização desses e outros recursos viabilizam a exploração simultânea na classificação dos sólidos geométricos e das formas planas, estabelecendo relações em que o educando pode manipular, analisar, comparar, discriminar, perceber propriedades que os caracterizam, classificando-os por semelhanças e diferenças.

No que se refere aos conteúdos específicos de sólidos geométricos e das suas formas, é necessário que os educandos reproduzam moldes utilizando papel, palitos, canudos, dentre outros materiais. Também, espera-se que: descrevam, identificando características desses sólidos considerando a forma, número de faces, arestas e vértices; produzam e interpretem representações de sólidos geométricos considerando diferentes posições (vista superior, frontal, lateral); perceber a composição de um objeto tridimensional no espaço torna possível uma visão de totalidade e não uma visão parcial.

Isso deve ser feito de tal forma que possibilite, ao educando, comparar os objetos para perceber as relações quantitativas e qualitativas, a partir de critérios estabelecidos pelo próprio educando e, gradativamente, por meio de critérios estabelecidos pelo educador. Além da manipulação, faz-se necessário o registro das relações percebidas pelo educando, por meio de desenhos e de signos formais.

A compreensão dessas relações deve tornar-se instrumento para a compreensão da realidade, de forma dialética. Ao analisar, por exemplo, rótulos e embalagens, além de perceber suas formas e quantidades, deverá contrapor e argumentar sobre seu uso, o trabalho humano que os produziu, o preço, o acesso a eles e às suas alterações.

7 GRANDEZAS E MEDIDAS

As medidas estão presentes nas relações humanas. Na história da humanidade, o homem as utilizou de forma arbitrária e, depois, padronizou-as para satisfazer suas necessidades, em diferentes épocas e contextos. Esse mesmo caminho deve ser percorrido pelos educandos, por meio do estudo da história. O educando deve ser capaz de identificar a grandeza envolvida, selecionar a unidade e o instrumento de medida, para assim poder comparar a unidade de medida selecionada com a grandeza a ser considerada, ou seja, medir significa comparar grandezas de mesma espécie (TOLEDO, 1997). Deve-se trabalhar as medidas arbitrárias (pé, palmo, copo, colher, dentre outros) e, gradativamente, introduzir as medidas padrão.

O uso das medidas de tempo, massa, superfície, volume, capacidade, comprimento, valor e outras está marcado pelas relações de classe. É importante utilizá-las a partir de situações do cotidiano que contribuam para que essas medidas sejam compreendidas.

Ao trabalhar medidas de valor, não se deve fazê-lo no sentido pragmático, para treinar o educando para ser apenas consumidor, saber fazer e conferir troco, observar e comparar preços, mas que analise as relações de exploração presentes no processo de compra e venda, as relações trabalhistas, a defesa da propriedade privada, dentre outras.

Quanto às medidas de tempo, trabalhá-las como instrumento para perceber que tempo, espaço e trabalho humano estão intimamente relacionados. Ao trabalhar o calendário, com noção a de dia, semana, mês e ano, o educando pode fazê-lo estabelecendo relações com o tempo de trabalho

realizado pelos pais, as condições para fazê-lo e o valor da remuneração que recebem ao vender sua força de trabalho. É oportuno destacar também outras relações de tempo como bimestre, semestre, quinquênio, década, século, milênio. Nessa direção, há possibilidade de construção da ampulheta e do relógio do Sol e exploração de outros instrumentos de medidas de tempo como relógio analógico e digital.

Destaca-se a relação entre medidas de volume e capacidade, pela equivalência: 1 metro cúbico (m^3) = 1000 litros (L) = 1000 decímetros cúbicos (dm^3), que poderá ser demonstrada com materiais manipuláveis. É importante, também, utilizar diversos gêneros discursivos: fatura de água, bula de remédio, receitas; construir com madeira “esqueleto” do metro cúbico.

No trabalho com as medidas de superfície, deve-se utilizar medidas arbitrárias como malhas quadriculadas e folhas de diferentes tamanhos. É possível construir e explorar com os educandos o metro quadrado (m^2).

Em relação à medida de comprimento explorar os instrumentos de medidas, como régua, metro de carpinteiro, fita métrica e trena. A altura dos educandos, a largura e o comprimento da carteira, do caderno, o contorno da sala de aula (perímetro), dentre outros, são contextos significativos.

A unidade padrão para determinar a massa⁷⁴ de um corpo é o grama. O quilograma é uma unidade de referência e a tonelada e a arroba uma unidade de massa muito utilizada no setor agropecuário. Assim, comparar objetos, embalagens é oportuno para discutir as relações de leve e pesado, peso bruto e peso líquido. Diferentes instrumentos de medida de massa como as balanças de dois pratos, de ponteiro, digital, eletrônica, dentre outras e bulas de remédio (dosagens e a indicação dos submúltiplos) merecem discussão em sala de aula.

Realizar as transformações dos múltiplos e submúltiplos nas medidas, destacando as unidades de medidas mais usuais, bem como fazer conversões simples, como, por exemplo, horas para minutos, metros para centímetros.

No contexto das medidas torna-se significativo o trabalho com os números fracionários, pelas relações que são possíveis de se estabelecer. Por exemplo: preciso de quatro moedas de R\$ 0,25 para formar um real (o inteiro); assim, cada moeda representa um quarto (fração) de um real. Essa mesma analogia pode ser estabelecida entre as outras medidas. Ao comparar a unidade à grandeza a ser medida, dificilmente teremos unidades inteiras, desse modo, se faz necessário fracionar a unidade de medida a ser considerada, justificando dessa forma a necessidade dos números decimais para expressar as medidas. Destaca-se, assim, a importância da articulação entre a fração, os números decimais, as medidas e a porcentagem.

8 TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Estamos inseridos em um universo caracterizado por expressivas informações. Ajudar o educando a lidar com essas informações, organizando-as e interpretando-as, qualitativamente e quantitativamente, é função do educador. Com isso, o educando deverá ser capaz de interpretar sua realidade e interferir.

A coleta de dados, a organização, a leitura e a interpretação são elementos constitutivos do trabalho no tratamento da informação. A coleta e organização de informações simples que estão à sua volta, como, por exemplo, altura, profissão, calendário com registro dos dias, preferências de lanches, poluição dos rios e do ar, saúde pública, número de pessoas sem moradia própria, a faixa salarial, número de filhos das famílias, consumo de água, brincadeiras preferidas, entre outros, são contextos para a abordagem inicial.

Tal organização pode ser apresentada por meio de materiais manipuláveis, desenhos (gráficos pictóricos), quadros ou tabelas e alguns gráficos. Nos anos iniciais, fazemos apenas um “esboço” de gráfico com os educandos, uma vez que os gráficos são compostos por elementos padronizados. Os gráficos, entre eles o de colunas e de barras, o gráfico de setor e as tabelas possibilitam uma leitura rápida de dados, muito necessária na atualidade.

⁷⁴ “Massa é a quantidade de matéria que um corpo possui” (CENTURIÓN, 1994, p. 216).

Podem ser desenhados/construídos pelos educandos em papel quadriculado e no uso das tecnologias, com as quais serão instigados a usar tais recursos para registrar, coletar e analisar. Os meios de comunicação como jornais, revistas e a TV, apresentam gráficos e tabelas que podem ser usados como forma de leitura e análise.

Ao organizar os dados, os educandos devem ser orientados para interpretar qualitativamente e quantitativamente as informações, e estabelecer uma relação entre a Matemática e as outras áreas do conhecimento. O tratamento da informação não pode representar a preocupação em trabalhar metodicamente apenas a disciplina em seu caráter normativo, mas deve preocupar-se na coleta, organização, leitura e análise dos dados para fazer estimativas e previsões bem como estabelecer conclusões, de forma a interpretar cientificamente os acontecimentos por meio de dados. O educador deve incentivar o educando a fazer o registro de suas análises, incentivando, assim, a produção textual.

À medida que o educando vai se familiarizando com a educação estatística, o educador deve, intencionalmente, colocá-lo em contato com dados relevantes da realidade social, de forma a contribuir para que faça uma análise crítica da mesma, percebendo suas transformações e contradições.

O estudo da probabilidade vem da necessidade de, em certas situações, prevermos a possibilidade de ocorrência de determinados fatos. Para o estudo da probabilidade, é necessária a compreensão de conceitos como espaço amostral (o conjunto de todos os resultados possíveis de ocorrer num experimento) como, por exemplo, o espaço amostral do lançamento de uma moeda é (cara ou coroa) e no lançamento de um dado (1, 2, 3, 4, 5, 6); e do conceito de evento subconjunto do espaço amostral, no caso do lançamento do dado, os números pares (2, 4, 6). Para calcularmos a probabilidade, realizamos a seguinte divisão: número de casos favoráveis (evento) / pelo número de elementos do espaço amostral. Exemplificando: qual a probabilidade de cair um número maior que três no lançamento de um dado? O espaço amostral seria (1, 2, 3, 4, 5, 6); o evento (casos favoráveis seriam) (4, 5, 6); logo, a probabilidade seria de $\frac{3}{6}$ ou $\frac{1}{2}$.

9 CONTEÚDOS MÍNIMOS E ESPECIFICAÇÕES DOS ASPECTOS A SEREM TRABALHADOS

Apesar da diversidade de situações que encontramos nas escolas da rede pública municipal da região, em relação ao contexto socioeconômico e cultural e em relação às especificidades dos próprios educandos, faz-se necessário estabelecermos um conjunto de conteúdos mínimos para cada etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que servirão de diretriz para o planejamento, juntamente com os pressupostos metodológicos da proposta. Esses conteúdos são essenciais, mínimos, e não máximos, não são estáticos e são questionáveis. Devem, portanto, ser submetidos, constantemente, a uma análise para que se verifique sua atualidade e sua relevância frente às mudanças do contexto social e às necessidades específicas de cada realidade. O ponto de partida para defini-los foram aqueles apresentados no Currículo Básico da Escola Pública do Paraná e as contribuições dos profissionais da educação, da Região Oeste, desde a 1ª edição em 2006/2007.

Os conteúdos estão organizados em tabelas e são indicados por letras de acordo com o ano escolar, sugerindo uma gradação de dificuldades. Contudo, não estamos sugerindo que sejam trabalhados nem como pré-requisitos um do outro, nem separando os blocos em momentos distintos de trabalho. É possível, de acordo com as possibilidades e necessidades de cada grupo, avançar e também estabelecer relações entre os conteúdos propostos para a Matemática e também para as outras áreas do conhecimento. Por exemplo, ao trabalhar medidas de tempo, podemos fazê-lo simultaneamente quando estivermos trabalhando valor posicional, números romanos, gênero discursivo e trabalho humano. A organização da nossa prática pedagógica pode garantir a interdependência e a organicidade dos conteúdos.

No que tange as operações fundamentais, devemos lembrar que há diferentes algoritmos que podem e devem ser observados por educadores em relação ao que o educando realiza, isso antes de chegarmos à consolidação do algoritmo padrão. Segundo LEME(2004, p. 9),

[...] e não deveriam escolher um único em detrimento dos outros. O importante é respeitar a opção de cada educando, pois ele é que irá optar pelo método que julgar mais fácil, mesmo que seja o mais trabalhoso do ponto de vista do educador, ou seja, o educando deve ter acesso a diferentes técnicas para poder, inclusive, fazer comparações, mas a escolha por uma dependerá de seus próprios procedimentos mentais. A função do educador é a de verificar se o algoritmo utilizado por seus educandos é coerente, tendo como base as características do sistema de numeração decimal, inclusive abordando o significado de cada procedimento utilizado na técnica. Além disso, faz-se necessário que a consulta ao documento não seja só para buscar referência na tabela de conteúdos, mas para abordá-los por meio do método definido para sustentá-lo.

Os conteúdos estarão indicados pelas seguintes letras: **I, T, A/C**, que pressupõem a seguinte compreensão:

I = Introduzir – momento em que será propiciado, ao educando, familiarizar-se com os conceitos por meio da manipulação de materiais e situação da vivência no ambiente escolar e de observação do entorno. O primeiro contato com o conteúdo escolar deve ter como ponto de partida as experiências que os educandos trazem. Lembrar-se da importância das diferentes formas de registros e do desenvolvimento da oralidade.

T= Trabalhar – nessa etapa do trabalho, proporcionam-se reflexões sobre a função social do conteúdo, e o desenvolvimento do conceito. As situações problemas vivenciadas e/ou exploradas na manipulação de materiais são sistematizadas de forma a familiarizar o educando com a linguagem e os símbolos matemáticos.

A/C = Aprofundar consolidando – momento de retomar e aprofundar o conteúdo. Para o desenvolvimento sistemático desse trabalho, pressupõe-se o uso de materiais manipuláveis e o uso dos recursos tecnológicos para a resolução dos problemas propostos bem como, o registro escrito utilizando-se da linguagem matemática. Concluídas essas etapas, entendemos que o trabalho com o conteúdo foi CONSOLIDADO.

| Eixo: Números e Operações | | | | | | | |
|---|--|----------------------|-----|-----|-----|-----|-----|
| Objetivo: Ampliar o campo numérico, percebendo as (inter) relações dos números e a sua existência a partir das necessidades humanas, bem como compreender as ideias presentes nas operações, as relações existentes entre as quantidades e os diferentes tipos de cálculo. | | | | | | | |
| CONTEÚDOS | | ANO | | | | | |
| | | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | |
| Conceito de número | Classificação, seriação, sequência, inclusão de classes, conservação, comparação, correspondência biunívoca. | I | T | A/C | A/C | A/C | |
| | Função social do número: ordenar, medir, contar e codificar. | T | T | A/C | | | |
| | Quantificadores: um, nenhum, alguns, todos, o que tem mais, o que tem menos, o que tem a mesma quantidade. | I | T | A/C | | | |
| | Reversibilidade. | I | I | T | A/C | A/C | |
| Sistema de Numeração Decimal | História do número (ver página 253 – contextualização histórica) | I | I | T | T | A/C | |
| | Números romanos. | | | | I | I | |
| | Registro de quantidades por desenhos, símbolos e números indo-arábicos. | I | T | A/C | A/C | A/C | |
| | Leitura e escrita de números. | I | I | T | A/C | A/C | |
| | Relação número/ numeral. | I | T | A/C | | | |
| | Ordens e classes: unidade, dezena, centena, unidade de milhar... | I | I | T | A/C | A/C | |
| | Composição e decomposição do número. | I | T | T | A/C | A/C | |
| | Agrupamentos e trocas nas diferentes bases (com ênfase na base 10). | I | T | A/C | A/C | A/C | |
| | Sucessor, antecessor. | I | T | A/C | A/C | A/C | |
| | Ordem crescente e decrescente. | I | T | A/C | A/C | A/C | |
| | Pares e ímpares. | I | T | A/C | A/C | | |
| | Números ordinais usuais. | I | I | T | A/C | A/C | |
| | Dúzia. | I | I | T | T | A/C | |
| | Dobro, triplo, quádruplo... (explorar via tabuada) | | I | T | T | T | |
| | Múltiplos e divisores (explorar via tabuada) | | | I | T | T | |
| Operações | Adição | Ideia de juntar | I | T | A/C | A/C | A/C |
| | | Ideia de acrescentar | I | I | T | A/C | A/C |
| | | Algoritmo padrão | I/T | T | A/C | A/C | A/C |

| | | | | | | | | |
|--|-------------------|--|----------------------------------|---|-----|-----|-----|-----|
| | Subtração | Ideia subtrativa | I | T | A/C | A/C | A/C | |
| | | Ideia aditiva | | I | T | A/C | A/C | |
| | | Ideia comparativa | | I | T | A/C | A/C | |
| | | Algoritmo padrão | I/T | T | A/C | A/C | A/C | |
| | Multiplicação | Ideia de adição de parcelas iguais | I | I | T | A/C | A/C | |
| | | Ideia de raciocínio combinatório | I | I | T | T | A/C | |
| | | Ideia de área (organização retangular) | | | I | T | T | |
| | | Algoritmo padrão | I | I | T | A/C | A/C | |
| | Divisão | Ideia repartitiva | I | I | T | A/C | A/C | |
| | | Ideia de medida | I | I | T | T | A/C | |
| | | Algoritmo padrão | I | I | T | A/C | A/C | |
| | Números racionais | Representação decimal ⁷⁵ | Por desenhos e na reta numérica. | | | I | I | T |
| Representação de frações na forma de números decimais, estabelecendo relação com o Sistema de numeração decimal. (uso de vírgula). | | | | | I | I | T | |
| Escrita e leitura. | | | | | I | T | T | |
| Adição e subtração em situações do cotidiano. | | | | | I | I | T | |
| Multiplicação e divisão ⁷⁶ em situações do cotidiano. | | | | | | I | T | |
| Representação fracionária | | Significado de frações ⁷⁷ | | I | I | I | T | T |
| | | Relação das partes com o todo e do todo com as partes (meios, terços e quartos). | | I | I | T | A/C | A/C |
| | | Leitura e escrita de frações | | | | I | T | T |
| | | Frações equivalentes | | | | | I | T |
| | | Adição de frações homogêneas | | | | | I | T |
| | | Subtração de frações homogêneas | | | | | I | T |
| | | Cálculo do dobro, triplo, metade, terça parte... | | | | I | T | T |
| Porcentagem | | Compreensão e aplicação a partir de fração centesimal. | | | | | I | T |
| | | Relações entre porcentagem, frações, números decimais e medidas ($\frac{50}{100}m \leftrightarrow 50\% m \leftrightarrow \frac{1}{2} m \leftrightarrow 0,5 m \leftrightarrow 50 \text{ cm}$) e outros. | | | | | I | T |

⁷⁵ Uso social do número decimal na escrita em jornais, revistas e outros. Exemplo: 5,3 “bi”(cinco bilhões e trezentos milhões).

⁷⁶ Divisão de número inteiro por inteiro. Exemplo: dividir 10 reais em partes iguais para 4 pessoas.

⁷⁷ Processo de construção e compreensão do conceito.

| Eixo: Espaço e Forma | | | | | | |
|---|--|-----|----|-----|-----|-----|
| Objetivo: Analisar e compreender as formas planas e não planas que compõem o mundo em que vive, representá-lo de diferentes formas e sob diferentes pontos de vista, bem como localizar e deslocar-se no espaço tomando como referência o próprio corpo, objetos ou locais. | | | | | | |
| CONTEÚDOS | | Ano | | | | |
| | | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º |
| Estudo do Espaço | Observação, exploração e localização espacial em relação ao próprio corpo, objetos e locais. | I | T | T | A/C | A/C |
| | Topologia: interior, exterior, fronteira de objetos tridimensionais e figuras planas. | I | T | T | A/C | A/C |
| | Grandeza: maior, menor, mais grosso, mais fino, mais curto, mais comprido, mais alto, mais baixo, mais longo, mais estreito que. | I | T | A/C | A/C | A/C |
| | Posição: em cima, embaixo, entre, na frente de, atrás de, ao lado de, o primeiro, o último, à direita, à esquerda, antes e depois. | I | T | A/C | A/C | A/C |
| | Localização: em cima, embaixo, na frente, atrás. | I | T | A/C | A/C | A/C |
| | Direção e sentido: para frente, para trás, para o lado, para a direita, para a esquerda, para cima, para baixo, no mesmo sentido, em sentidos contrários, meia volta, volta e meia, meia volta para a direita e para a esquerda. | I | I | T | A/C | A/C |
| Sólidos Geométricos | Ordenação de objetos e sólidos geométricos, empilhamento, junção, separação, encaixe/desencaixe, abrir/fechar, empurrar, enfileirar objetos. | I | T | T | A/C | A/C |
| | Relações entre as formas geométricas encontradas na natureza e nos objetos construídos pelo homem. | I | T | T | A/C | A/C |
| | Planificação de sólidos geométricos através dos contornos das faces. | I | T | T | A/C | A/C |
| | Construção de modelos de sólidos geométricos. | I | I | T | T | A/C |
| | Classificação dos sólidos geométricos em poliedros e corpos redondos. | I | I | T | T | A/C |
| | Identificação de faces, vértices e arestas em poliedros. | I | I | T | T | A/C |
| | Semelhanças e diferenças entre prismas e pirâmides. | I | I | T | T | A/C |
| | Semelhanças e diferenças entre sólidos geométricos e formas planas. | I | I | T | T | A/C |
| | Vista de um objeto (de cima, de baixo, de frente, de trás, de um lado, de outro lado). | I | I | T | T | A/C |
| Representação de empilhamentos sob diferentes pontos de vista. | I | I | T | T | A/C | |

| | | | | | | |
|---------------------------------|---|---|---|---|-----|-----|
| Figuras Planas | Classificação das formas planas (círculo, triângulo, quadriláteros) de acordo com critérios da criança e convencionais. | I | I | T | T | A/C |
| | Composição e decomposição das formas planas. | I | I | T | T | A/C |
| | Círculo e circunferência. | | I | I | T | A/C |
| | Identificar o número de lados de um polígono. | I | I | T | T | A/C |
| | Ampliação e redução de figuras/formas. | | I | I | T | A/C |
| | Classificação quanto ao paralelismo dos seus lados (paralelogramos: retângulo, quadrado e losango), ao perpendicularismo entre seus lados (trapézios) e as medidas de seus lados. | | I | I | T | A/C |
| Ângulo | Conceito de ângulo como giro e suas representações. | I | I | T | T | A/C |
| | Identificação de ângulos em objetos, em modelos de sólidos e em formas planas. | | I | T | T | A/C |
| Simetria | Identificação dos eixos de simetria numa figura/forma. | I | I | T | T | A/C |
| | Propriedades de simetrias presentes em figuras/formas, padrões e em obras de arte. | | | I | T | A/C |
| | Reconhecer simetrias de rotação (giro), reflexão (espelho) e translação (deslocamento). | | | I | T | T |
| Escala | Noções de escala | | I | I | T | T |
| | Ampliação e redução | | I | I | T | A/C |
| | Proporcionalidade | | I | I | T | A/C |
| Paralelismo e Perpendicularismo | Paralelismo e perpendicularismo. | I | I | T | A/C | A/C |

| Eixo: Medidas e grandezas | | | | | | |
|--|---|-----|----|-----|-----|-----|
| Objetivo: Utilizar as medidas padrão mais usuais, identificando a grandeza envolvida e selecionando a unidade e o instrumento de medida mais adequado em cada contexto. | | | | | | |
| Conteúdos | | Ano | | | | |
| | | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º |
| Tempo | Duração e sequência temporal (dia: manhã, tarde e noite; antes, durante e depois; significado de rápido e lento; agora; hoje e amanhã; linha do tempo). | T | T | A/C | | |
| | Calendário: dia, semana, mês e ano. | I | T | T | A/C | A/C |
| | Bimestre, semestre, quinzena, trimestre, década, século, quinquênio e milênio. | | | I | T | A/C |
| | Reconhecer a medida padrão (h). | I | I | T | A/C | A/C |
| | Duração e sequência temporal (horas e minutos). | | | | T | A/C |
| | Leitura e registro de horas, minutos e segundos (base sexagesimal) | | I | T | T | A/C |
| | Instrumentos de medidas: relógios, calendário, ampulhetas. | | I | T | A/C | A/C |
| | Leitura e escrita de medidas de tempo. | | I | T | A/C | A/C |
| Valor | Identificação e utilização de cédulas e moedas. | I | I | T | A/C | A/C |
| | Composição e decomposição de valores. | I | I | T | A/C | A/C |
| | Leitura e escrita de valores monetários. | I | I | T | T | A/C |
| | Significado de câmbio e equivalência do real em relação ao dólar, ao euro, ao guarani e ao peso. | | | | | I |
| Comprimento | Significado e relação de tamanho, distância, largura, altura, comprimento, espessura com utilização de medidas arbitrárias e padrão. | I | I | T | A/C | |
| | Uso da medida padrão (metro – múltiplos e submúltiplos mais usuais). | I | I | T | T | A/C |
| | Perímetro. | | | I | T | A/C |
| Superfície | Significado de área, utilizando medidas arbitrárias (lajotas, folhas de jornal, papel sulfite e papel quadriculado). | | | I | T | A/C |
| | Cálculo de área de algumas formas /figuras planas em malhas. | | | I | T | A/C |
| | Medida padrão (metro quadrado - m ²). | | | I | I | T |
| | Medidas agrárias padrão (hectare) e arbitrárias (alqueire, entre outras). | | | | I | T |
| Massa | Significado de leve e pesado e utilização de medidas arbitrárias (canecos, caixas, conchas, pitadas, entre outras) e da medida padrão (grama). | I | T | A/C | | |
| | Uso da medida padrão (grama – múltiplos e submúltiplos mais usuais); | I | I | T | T | A/C |
| | Outras unidades de medidas: arroba, tonelada, libra (lb – 453,59 g) e onça (oz – 28,35 g). | | | | I | T |

| | | | | | | |
|------------|--|---|---|-----|-----|-----|
| Capacidade | Significado de cheio e vazio e utilização de medidas arbitrárias (copo, colher, garrafa, xícara) e da medida padrão (L). | I | T | A/C | | |
| | Uso da medida padrão (litro – múltiplos e submúltiplos mais usuais). | I | I | T | A/C | A/C |
| | Equivalência ($1 \text{ dm}^3 = 1 \text{ L}$) | | | | I | T |
| Volume | Significado de volume. | | | | I | T |
| | Relação entre medidas de capacidade (L) e de volume (m^3). | | | | I | T |
| | Empilhamento e volume. | | | | I | I |

Eixo: Tratamento da Informação

Objetivo: Coletar dados, organizar em tabelas e gráficos, facilitando a leitura. Analisar, ler e interpretar tabelas e diferentes tipos de gráficos fazendo previsões e levantando possíveis hipóteses.

| Conteúdos | | Ano | | | | |
|---------------|---|-----|----|----|----|-----|
| | | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º |
| Tabelas | Coleta e organização de dados com desenhos ou objetos. | I | I | T | T | A/C |
| | Construção de tabelas. | | I | I | T | T |
| | Leitura e interpretação de tabelas. | | | I | T | T |
| Gráficos | Esboço de gráficos pictóricos (desenhos ou objetos). | I | I | T | T | A/C |
| | Esboço de gráficos de barras ou colunas. | I | I | T | T | A/C |
| | Conhecer diferentes tipos de gráficos. | | | | I | T |
| | Leitura e interpretação de gráficos de barra, coluna e setor. | | | I | I | T |
| | Uso de legendas. | I | I | T | T | A/C |
| Probabilidade | Significado e uso (moeda, dado e cartas) | | | | I | I |

10 – AVALIAÇÃO

Ao estabelecer nossos objetivos estamos definindo nossos critérios de avaliação. Os objetivos são elaborados com intencionalidade. Há discrepância; porém, entre o que se estabelece como objetivo e o que se avalia. Os nossos objetivos devem expressar exigências significativas de análise, de observação e de síntese para minimizar as exigências de mera memorização e reprodução, e devem se referir a “conteúdos relevantes”. Ora, se nosso objetivo é que o educando interprete criticamente informações apresentadas em tabelas, quadros ou gráficos, não podemos ficar exigindo que memorizem dados e estabeleça, entre eles, apenas relações quantitativas. Faz-se necessário que se contextualize os dados a partir do conhecimento da realidade, que os confronte e se posicione, argumentando. Por isso, ao avaliarmos, deveríamos nos reportar, obrigatoriamente, aos objetivos que estabelecemos para nosso trabalho.

Precisamos valorizar os caminhos percorridos pelos educandos na resolução de problemas ou nos algoritmos, sua argumentação, seus raciocínios, sua oralidade, seu crescimento contínuo, suas tentativas de resolução. Faz-se necessário olhar o erro em outra perspectiva, ou seja, considerá-lo como indicativo de processo não concluído, de tentativas e construções alternativas, indicação de um desenvolvimento potencial, ou seja, que expressam aquilo que a criança não realiza sozinha. Se assim considerarmos, entenderemos aquilo que a criança não consegue, ainda, realizar sozinha, e que causa o “erro”. Mais tarde, com o auxílio do educador ou mesmo de outra criança, ela poderá superá-lo.

Dependendo da nossa concepção de erro na matemática, nossa análise avaliativa dará mais ênfase ao processo e menos ao resultado; ganhará um caráter de continuidade e será cumulativa. Ao resolver situações que envolvam domínio de diferentes conhecimentos matemáticos, o educando poderá demonstrar que domina alguns totalmente, outros parcialmente, e não domina outros. Mesmo assim, o educador deve, apesar de compreender os limites do processo, valorizar a parte do que já foi construído. Além disso, deve considerar que nem sempre o educando fará uso da mesma forma de resolução utilizada pelo educador para chegar ao resultado; porém, apesar disso, o educador deve analisar a validade do caminho percorrido e valorizá-lo, criando, a partir daí, novas mediações para realizar uma intervenção pedagógica que contribua para avançar na apropriação dos conhecimentos matemáticos.

Muitas vezes, a função da avaliação em Matemática é apenas diagnosticar o erro. Segundo Esteban (1999, p. 15),

Nesta perspectiva, entende-se que o erro é resultado do desconhecimento, revelador do não-saber do educando, portanto, uma resposta com valor negativo; o erro deve ser substituído pelo acerto, que é associado ao saber, e se revela quando a resposta do educando coincide com o conhecimento veiculado pela escola, este sim, “verdadeiro” valorizado e aceito, portanto, positivamente classificado. Saber e não-saber, acerto e erro, positivo e negativo, semelhanças e diferenças são entendidos como opostos e como excludentes, instituindo fronteiras que rompem laços, delimitam espaços, isolam territórios, impedem o diálogo, enfim, demarcam nossa interpretação do contexto e tornam opacas as lentes de que dispomos para realizar leituras do real.

Se o educador contextualizar o trabalho a partir de situações da vida real, estará contribuindo para ampliar o domínio da língua escrita, especialmente para o processo de interpretação e construção de textos.

Os registros sobre a investigação avaliativa que fazemos devem ser feitos metodicamente e referir-se a informações relevantes para possibilitar uma análise qualitativa do processo educativo. Quando o educando realiza uma pesquisa bibliográfica, por exemplo, enfatiza-se demais a estética dessa pesquisa, o formalismo e nada se discute sobre o processo construído (quando há processo de construção). A pesquisa geralmente é avaliada pela extensão e pela forma, apenas. Poderíamos juntar, ao exemplo da pesquisa, outros mais para analisar o ativismo esvaziado a que são submetidos nossos educandos no processo de avaliação: o cômputo de quem fez a tarefa sem analisar o como foi feita; a correção do resultado final das questões, sem nos

preocuparmos com a construção ou sem olharmos o erro como tentativa ou construção provisória.

Para acompanharmos o processo de construção de cada educando, a organização de uma pasta com suas produções, uma espécie de *portfólio*. Isso possibilitaria analisarmos o avanço na construção de conceitos na produção textual, e essa pasta seria o resultado da produção de todo período em que o educando esteve na escola.

Ao utilizar um instrumento escrito para avaliar, devemos ter alguns cuidados: que os instrumentos sejam variados (provas, trabalhos orais e escritos, observação sistemática, dentre outros) e que viabilizem a criatividade e a expressão pessoal do educando; que as questões propostas tenham objetividade; que estejam de acordo com os objetivos estabelecidos e que esses sejam significativos; que exijam mais do que mera memorização, que exijam raciocínio lógico, aplicação de conhecimentos, originalidade, organização de ideias e, principalmente, contribuam para a formação de um ser pensante.

Os resultados da avaliação não devem ser cristalizados, senão estaríamos negando seu caráter cumulativo e formativo. A análise dos resultados deve servir de parâmetro para redimensionar a prática do educando, do educador e da escola. Esse redimensionamento não pode significar a repetição de estratégias, mas novas mediações com uso de diferentes instrumentos e signos.

Em relação à avaliação dos educandos com necessidades especiais, é importante que sejam analisadas as condições e possibilidades de cada um e que essa seja feita oferecendo-se a eles as condições para que possam expressar toda sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, E. H. S & SILVA, A. P. Sistema de numeração decimal. In: CASCAVEL. **Matemática, Educação Infantil e Ensino Fundamental**: anos iniciais. Cascavel: ASSOESTE, 2013. Caderno Pedagógico 1.
- ANTUNES, Maria Auxiliadora; MOURA, Marcelo Dias. **A produção científica em educação matemática**. 2006. Disponível em <http://www.marcelo.mat.br/seminario.htm> Acesso em 01 de maio de 2006.
- BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas, uma estratégia para as aulas de Matemática**. sexta edição, São Paulo, IME-USP, 2007.
- BOYER, Carl B. **História da matemática**. 2 ed. São Paulo: Edgard Blücher, 1996.
- CARDOSO, V. C. **Materiais didáticos para as quatro operações**. São Paulo: IME-USP, 2005.
- CARAÇA, Bento de Jesus. **Conceitos fundamentais da matemática**. 4 ed. Lisboa: Portugal: Gradiva, 2002.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática – da teoria à prática**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- _____. Um enfoque transdisciplinar à Educação e à História da Matemática. In: BICUDO, Maria A. V.; BORBA, Marcelo de C. (orgs). **Educação matemática: Pesquisa em Movimento**. São Paulo: Cortez, 2004.
- DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e escola de Vigotski**. Campinas, São Paulo: Editores Associados, 2001.
- ESTEBAN, Maria Teresa (org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. São Paulo: DP&A Editora, 1999.
- FIORENTINI, Dario. **Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil**. Revista Zetetiké, Ano 3, Unicamp, FE, 1995.
- IMENES, Luiz Marcio; LELLIS, Marcelo. **Os números na história da civilização**. São Paulo: Scipione, 1999.
- KAMII, C. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto as escolares de 4 a 6 anos**. Campinas-SP:Papyrus, 2003.
- LORENZATO, S. **Educação Infantil e percepção Matemática**. 2ª ed. Renovada e ampliada. Campinas, SP. Autores Associados, 2008.
- LUNA, A. V. de A., **O processo de ensino e aprendizagem da geometria: uma experiência com o estudo de área e perímetro**.

In: **Reflexões sobre o ensino de Matemática nos anos de escolarização**. GUIMARÃES, G., BORBA, R. (orgs). Recife: SBEM, 2009.

MENDONÇA, M. D.C. **A intensidade dos algoritmos nas séries iniciais: uma imposição sócio-histórica-estrutural ou uma opção valiosa?** In: ZETETIKÉ, Campinas-SP, UNICAMP-FE-CEMPEM,1996. V. 4, n.5 p. 55-76

MIORIM, Maria Ângela. **Introdução à história da educação matemática**. São Paulo: Atual, 1998.

ONUCHIC, Lourdes de la Rosa; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. **Novas reflexões sobre o ensino-aprendizagem de Matemática através da Resolução de Problemas**. In: BICUDO, Maria A. V.; BORBA, Marcelo de C. (orgs). Educação matemática: Pesquisa em Movimento. São Paulo: Cortez, 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

PONTE, J. P. *et al.* **Investigações Matemáticas na sala de aula**. Coleção Tendências em Educação Matemática. Belo horizonte, Autêntica, 2003.

TEIXEIRA, M. L. dos S. **Ângulos, primeiras conversas**. In: Matemática, Educação Infantil e Ensino Fundamental: Anos iniciais. Cascavel: ASSOESTE, 2013. caderno pedagógico 1.p. 9-17.

TOLEDO, M.; TOLEDO, M. **Didática da Matemática: como dois e dois: a construção da Matemática**. São Paulo: FTD, 1997.

VYGOTSKY, Lev S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LEME, Helena Alessandra Scavazza. **Algoritmos de cálculo com as quatro operações e seus significados para os licenciandos em matemática**. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, 2004. Disponível em: <<http://sbem.com.br/files/viii/pdf/07/RE13956731875.pdf>>. Acesso em: 10 de novembro 2014.

Grupo de reflexão, de análise e de proposições para a 3ª versão do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná

Heliane Mariza Grzybowski Ripplinger(Coord.); Ana Paula da Silva - Santa Helena; Altaira Teresinha Ramos – Foz do Iguaçu; Edna Heloisa Schaeffer Amaral – Toledo; Isabel Dolores Pituco – Cascavel; Marilei Lourdes dos Santos Teixeira – Cascavel.

Educadores representantes dos municípios: Inez Aparecida Clemente da Costa Campos - Assis Chateaubriand; Maristela Mariani De Ré – Cafelândia; Jucemara Moreira da Luz - Campo Bonito; Marlene Angonese Bortoluzzi - Céu Azul; Tânia Machado de Jesus - Guaraniaçu; Terezinha Aparecida Carrasco Martinelli - Iguatu - Mariza Martins de Jesus Jung – Maripá; Franciele Pérego Garcia – Medianeira; Ligiane Follmann – Missal; Clarice Merlise Selke Layter - Nova Santa Rosa; Claudete Inês de Oliveira - Ouro Verde do Oeste; Tânia Regina Rossato Zago – Palotina; Sonia de Fatima Pereira Subtil - Santa Tereza do Oeste; Maristela Albônico – São Miguel do Iguaçu; Suênia Borges Grazilio - Vera Cruz do Oeste.

ENSINO RELIGIOSO

1 – CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Para compreendermos o processo de formação da disciplina de Ensino Religioso, se faz necessário, antes de tudo, voltarmos à História da Formação de nosso país, anterior ainda à chegada dos portugueses a nossas terras.

Ao resgatarmos a história da formação da sociedade brasileira, vemos presente a formação dos sujeitos permeada pelas manifestações do fenômeno religioso. Pode-se constatar tal fato, anterior ao processo de colonização e de formação de nossa história enquanto país, pois, anterior a 1500, havia a prática religiosa dos povos indígenas. Não é novidade que fomos colonizados, ou seja, passamos por um processo de exploração de terras, mão de obra, recursos naturais, feito por povos advindos da Europa, mais especificamente os portugueses, que, quando aqui chegaram, impuseram sua cultura, sua língua e sua religião. Os colonizadores trouxeram o cristianismo, mais especificamente o catolicismo. Outros imigrantes trouxeram confissões religiosas cristãs e não cristãs, como é o caso dos povos africanos, que trouxeram as religiões de matriz africana.

Advindos de Portugal, com o intuito dominar os povos indígenas, que já habitavam aqui, foram trazidos para auxiliar nesse processo os padres jesuítas, que passaram a ensinar a língua e também preceitos religiosos pautados no cristianismo. Segundo Oliveira (1993, p. 1),

Nos três primeiros séculos da história do Brasil nos quais Império e Igreja unem-se para promover uma ação colonizadora, que desconsiderou as culturas dos africanos e indígenas, visando tanto a exploração de riquezas, quanto a propagação do Evangelho. A obra evangelizadora e educacional no Brasil começou com a vinda dos jesuítas em 1549. Em 1550, com a criação das primeiras escolas jesuítas, o Ensino Religioso adentra na educação brasileira, que tinha como premissa básica a adesão à cultura portuguesa e aos princípios do catolicismo.

A Constituição do Império - 1824, em seu artigo 5º, impõe que “a religião católica apostólica romana continuará sendo a religião oficial do Império” (DELIBERAÇÃO Nº 03/2002). Assim sendo, durante esse período, o Estado e a Igreja unem-se na condição de padroado⁷⁸ e regalismo⁷⁹, instituindo um caráter obrigatório para o Ensino Religioso, momento em que as aulas eram pautadas no catequismo. Advinda a República, que se inspira em moldes positivistas, o Ensino Religioso passa a ter um caráter de laicidade, ocorrendo a separação entre a Igreja e o Estado. Segundo a primeira Constituição Republicana – 1891, no parágrafo 6º do artigo 72, estabelece que “será leigo o ensino a ser ministrado nos estabelecimentos públicos”.

Com o Estado Novo, em sua Constituição – 1937, no artigo 133, institui que o “Ensino Religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias”; porém, não seria obrigação dos educadores e nem teria a cobrança da frequência dos educandos.

Na década de 1960, é suprimido do inciso IV do artigo 168 da Constituição de 1967 o aspecto confessional da disciplina de Ensino Religioso, dando a possibilidade de repensar a disciplina a partir de caráter aconfessional⁸⁰ de ensino. Porém, na prática, os docentes “continuavam a ser voluntários e ligados às denominações religiosas” (PARANÁ, 2008, p. 40). Mediante a tal realidade apresentada é possível perceber que, conforme as Diretrizes Curriculares do Paraná para o Ensino Religioso (PARANÁ, 2008, p. 39),

⁷⁸ Segundo o dicionário Silveira Bueno, o conceito de padroado é o “direito de protetor adquirido por quem fundou ou dotou uma igreja; direito de conferir benefícios eclesiásticos”.

⁷⁹ No dicionário Silveira Bueno, o significado da palavra é “doutrina que preconiza a defesa das prerrogativas do Estado em face das pretensões da Igreja”.

⁸⁰ Aconfessional tem o caráter de não ter nenhuma confissão.

O que ocorria na prática, no entanto, não manifestava uma postura de respeito às liberdades religiosas, pois aquele que não pertencia à religião hegemônica, frequentando ou não as aulas de Ensino Religioso, não tinham o privilégio de ter sua religião contemplada na educação pública. Isso expressa a abertura exclusiva do espaço público para a religião dominante e conseqüente exclusão das religiões minoritárias do quadro da educação. A concepção de religião deste período era, portanto, restritiva e, tal como nos períodos anteriores, abordava unicamente a doutrina cristã.

A partir da década de 70, a Igreja toma uma série de iniciativas relacionadas ao Ensino Religioso. A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) incluiu, entre as suas linhas de atuação, a análise, o acompanhamento e a avaliação do Ensino Religioso nas escolas confessionais ou públicas, assessorando as secretarias estaduais e municipais de Educação na elaboração de programas curriculares para as diferentes séries escolares, promovendo vários encontros nacionais dos coordenadores estaduais. Neste sentido, temos presente um caráter proselitista em relação à disciplina, pois um grupo religioso toma a frente para realizar o acompanhamento, análise e avaliação da disciplina de Ensino Religioso, trazendo um caráter tendencioso e de não respeito à Diversidade Religiosa existente no país.

Desde o final da década de 70, a disciplina passa ter um caráter interconfessional, a partir de aula de valores humanos, reforçando o conceito de ética, a partir de uma visão micro ecumênica, na qual a Bíblia era utilizada como referencial. O que também presa por um caráter proselitista, pois a matriz religiosa que se utiliza da bíblia é a matriz cristã.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, estabelece os conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, incluindo o Ensino Religioso, como sendo de matrícula facultativa para os educandos, a ser ofertado, obrigatoriamente, nos horários normais de funcionamento das escolas públicas. Em decorrência dos princípios e fins para a organização da educação nacional, estabelecidos na Constituição Federal de 1988, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, desencadeando a organização e aprovação de uma série de outras regulamentações de acordo com as novas diretrizes estabelecidas pela referida legislação. Nesse percurso, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução nº. 2 de 7 de abril de 1998, da Câmara de Educação Básica (CEB) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, incluindo o Ensino Religioso no conjunto das dez áreas de conhecimento que integram o Currículo Escolar do Ensino Fundamental.

A Resolução nº. 02/98, aprovada em 29 de janeiro de 1998, foi fundamentada no Parecer nº. 04 e estabeleceu as normas a serem observadas pelos sistemas de ensino sobre os aspectos considerados fundamentais na implantação das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental. Nesse contexto, é possível observar que a Educação Religiosa foi absorvida e ampliada em sua natureza e em toda sua extensão, assumindo a formatação de disciplina de Ensino Religioso, na condição de área do conhecimento.

No Estado do Paraná, a Constituição Estadual, aprovada em 1989, delimitou o caráter interconfessional⁸¹ do Ensino Religioso e o Conselho Estadual de Educação normatizou, amparado nas legislações nacionais e estaduais, a oferta do ensino religioso nas instituições de ensino, aprovando as deliberações nº 03/02 e nº 07/02. No texto aprovado, o Ensino Religioso a ser ministrado nas instituições de Ensino Fundamental do Sistema Educacional deixa de ser específico da esfera pública, ampliando sua abrangência para todas as instituições públicas e privadas.

A Deliberação nº 01/06, de 10 de fevereiro do ano de 2006, aprova novas normas para o Ensino Religioso no Sistema Estadual de Ensino e o Ensino Religioso, no Estado do Paraná, passa a apresentar, de acordo com a legislação, como pressuposto para sua organização:

- A concepção interdisciplinar do conhecimento, sendo a interdisciplinaridade um dos princípios de estruturação curricular e da avaliação;
- A necessária contextualização do conhecimento, que leve em consideração a relação essencial entre informação e realidade;
- A convivência solidária, o respeito às diferenças e o compromisso moral e ético;

⁸¹ Qualidade ou característica do que é interconfessional, do que se relaciona a duas ou mais crenças religiosas. Disponível em: <http://dicionariocriativo.com.br/significado/interconfessionalidade>.

- O reconhecimento de que o fenômeno religioso é um dado da cultura e da identidade de um grupo social, cujo conhecimento deve promover o sentido da tolerância e do convívio respeitoso com o diferente;
- E que o Ensino Religioso deve ser focado como área do conhecimento⁸², em articulação com os demais aspectos da cidadania, garantindo uma leitura pedagógica, superando uma visão relacionada à religião, acentuando o olhar da escola. Mediante a construção histórica, é imprescindível que a disciplina de Ensino Religioso seja compreendida como um componente curricular do Ensino Fundamental, portanto, faz parte dos conhecimentos científicos, filosóficos, culturais e artísticos produzidos pela humanidade “o homem apropria-se da produção cultural universal e nas relações sociais que estabelece vai produzindo sua consciência[...]”. (Marx *apud* Currículo para a rede municipal de Ensino de Cascavel, 2008, p.30) assim, é preciso entender que as construções existentes sobre o universo religioso fazem parte da produção cultural universal presente em nossa realidade. Portanto, o que precisa ser compreendido é que as doutrinas, os ritos, os princípios, os dogmas, os preceitos religiosos, não cabem ser trabalhados no espaço escolar, sendo de responsabilidade das comunidades religiosas⁸³ a realização da educação doutrinal e ritualística dentro de cada matriz religiosa.

Assim, o conhecimento religioso não deve ser um aglomerado de conteúdos que visem a evangelizar ou procurar seguidores de doutrinas, nem associar-se à imposição de dogmas, rituais ou orações, mas sim constituir-se em um caminho a mais para o saber sobre as sociedades humanas e sobre si mesmas. Dessa forma, objetiva-se atender ao que preconiza a Lei 9.475/97, a qual dá nova redação ao art. 33 da LDBEN n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que não nega em momento algum a fé nas tradições religiosas, mas que procura visar o pluralismo e a diversidade cultural presentes em nossa sociedade, orientando que o aprofundamento dessas será realizado nas comunidades com seus orientadores a partir de métodos apropriados.

2 – CONCEPÇÃO

O pressuposto teórico dessa área do conhecimento encontra nos fundamentos explicitados no Currículo Básico para a Escola Pública Municipal o suporte para sua organização, uma vez que esse documento também integra o referido currículo. Assim, compreendemos que a materialidade pautada nas condições de existência, que tem no trabalho e nas condições de vida por ele possível, produz os mecanismos necessários à humanização ou não dos homens em sociedade. Sendo assim, o Ensino Religioso, tem na categoria trabalho o princípio que possibilita a vida, visto que o que não propicia a vida enquadra-se nos contextos de dominação, exploração e alienação.

Outro aspecto fundamental é o de que as sociedades são permeadas por diferentes concepções religiosas, as quais são elementos da cultura, portanto, construídos e socializados historicamente, que em suas especificidades possuem princípios e práticas comuns que as norteiam. No entanto, esse aspecto não tem se tornado elemento de coesão no interior das sociedades, apresentando implicações para as práticas escolares, fazendo com que essa assuma papéis que não lhe dizem respeito.

O Ensino Religioso, como disciplina, tem como pressuposto, contribuir para a formação de pessoas que tenham como uma de suas intencionalidades a busca de qualidade de vida em sociedade, constituindo-se isso num dos princípios do processo educativo, de forma a contrapor-se à sociedade de

⁸² Por se tratar de área do conhecimento, pensamos neste como conhecimento científico, portanto, ao ser trabalhado em sala de aula, a disciplina de Ensino Religioso não deve se pautar nas convicções individuais de cada um, mas deve se pautar no documento que norteia a prática docente em relação à disciplina.

⁸³ Quando citamos as comunidades religiosas, nos referimos às igrejas, templos, lojas, terreiros, centros, casas de reza, enfim, todo espaço destinado à realização da prática da vida religiosa dos sujeitos, reconhecendo tais espaços como específicos para a realização da prática religiosa individual de cada um, em sua crença e em sua formação e na convivência com seu grupo de afinidade e de prática religiosa. Assim, a escola não é o espaço adequado para qualquer tipo de prática religiosa. A prática religiosa cabe aos espaços destinados às práticas de fé.

exclusão, permeada pelos preconceitos e alienação na qual encontramos-nos inseridos. Nesse aspecto, a leitura dialética da realidade efetiva-se como uma possibilidade de compreender os elementos contraditórios presentes na sociedade, a diversidade de relações e, principalmente, os elementos de unidade possíveis à construção de uma sociedade justa, fraterna, igualitária, solidária, digna, em que o respeito ao princípio de liberdade seja considerado como busca e decisão coletiva, bem como reconhecer os elementos que divergem e/ou que contribuem para segmentar os grupos sociais.

Nesse contexto, a prática não pode ser arbitrária, mas apontar para o essencial, contribuindo para que se possa vislumbrar aspectos da realidade que propiciem a promoção de uma convivência comprometida com o social e com o outro. Assim, na perspectiva do materialismo histórico dialético, o Ensino Religioso terá como mediação os seguintes aspectos a serem contemplados em seu interior:

- Desenvolver valores vinculados à preservação da vida, desconstruindo formas de pensar e agir a partir de princípios como consumo, competição, acúmulo, individualismo, domínio, poder e exploração, pois, na ótica da sociedade capitalista, constata-se que o ser humano e a natureza adquirem o papel de mercadorias destinadas a cumprir os interesses de poucos nesta sociedade. Assim, a partir de valores de preservação à vida, possibilitar o processo de humanização⁸⁴ dos sujeitos pertencentes à mesma;

- Reconhecer a subjetividade⁸⁵, pois seres sociais, homens e mulheres, se constituem como seres com capacidades e visões de mundo distintas, frente aos contextos sociais diferenciados, que determinam seu aspecto social e sua forma de intervir no mundo;

- Compreender como a subjetividade se constitui e se manifesta na construção do bem estar coletivo ou na discriminação social e da exploração;

- Compreender as mudanças operacionalizadas no grupo primário de convívio (família), assim como a estruturação econômica e de poder que as delimitam. Ao se referir ao primeiro núcleo coletivo de convívio do educando, o Ensino Religioso terá como centro de análise a busca do rompimento dos preconceitos quanto à sua forma de organização e o respeito entre seus membros. Em seu contexto de reflexão/ação, o Ensino Religioso priorizará o vínculo desse grupo primário de convívio a outras formas de organizações sociais, objetivando estabelecer princípios de ajuda mútua, a compreensão da origem da construção dos papéis sociais e de gênero e, principalmente, o papel do grupo primário de convívio/família na construção da comunidade na qual essa se insere na condição de organização e de agente de transformação da realidade;

- Respeitar a diversidade e o rompimento das formas de discriminação, pois, ao analisarmos os contextos de dominação no interior das relações capitalistas, constata-se que esses se baseiam em processos de discriminação vinculados às questões de gênero (masculino e feminino), à geração (criança, jovem, adulto, idoso), ao poder econômico, à regionalização (local de origem do sujeito), à etnia, às crenças, entre outros.

- Outro aspecto importante a ser contemplado é a desnaturalização da violência, pois se compreende que a fome, a criminalidade, as formas de humilhação, o desemprego e a indiferença entre outros fatores expostos no convívio social, são apresentados pelos meios de comunicação e apropriados pela população de uma forma geral como naturais e tendo origem no indivíduo, dissociado do contexto social, fator esse que naturaliza a violência como manifestação individual, em detrimento das causas e do contexto em que elas são produzidas. Sendo assim, busca-se recuperar os fatores que tornam o humano um ser de sentimentos, que expressa seus desejos e emoções e que tem no princípio da razão seu modo de ser.

Se compreendermos a cultura religiosa ou a religiosidade como uma dimensão humana, estamos afirmando que ela se fundamenta nos princípios de cidadania, como convívio social, e no entendimento do outro. Nesse aspecto, é “importante que o diálogo inter-religioso seja impulsionado pelo desejo de um melhor entendimento humano [...] que contribua para uma melhor convivibilidade humana” (BERKENBROCK, 1996, p. 327).

A compreensão dos fenômenos da cultura religiosa em seu processo histórico dialético indica que a dimensão social, permeada pela cultura, assume no processo de construção do sujeito como ser social, formas explicativas da realidade. A realidade na condição de produto do processo histórico

⁸⁴ Este conceito é apresentado neste currículo nos Pressupostos Filosóficos, na página 14.

⁸⁵ Ao nos referirmos à SUBJETIVIDADE, nos ancoramos na Concepção Materialista Histórica Dialética, que analisa o sujeito em seu meio e na interação com este. O sujeito apropria-se das condições materiais que lhes são possibilitadas e a partir deles, irá interagir na sociedade. A subjetividade aqui deve ser compreendida como aquilo que é peculiar de cada um, a partir de sua formação histórica, social e cultural.

carrega em si a mudança, e, portanto, novas formas explicativas dessa realidade. Assim sendo, a análise dialética das relações sociais na busca da compreensão dos processos sociais e culturais nos possibilita a releitura do fenômeno religioso e suas mudanças.

Nesse contexto, não se pode negar que os indivíduos tenham o direito de professar uma fé, como fenômeno religioso ou não, em diferentes tradições religiosas, como forma de construir uma identidade pessoal e coletiva, tendo no respeito pela vida o estabelecimento de uma ordem de prioridades e de organização da prática do bem comum, por intermédio da transmissão de valores, do desenvolvimento de atitudes, do alargamento da consciência a respeito de direitos e deveres para consigo e para com os demais, considerando-se, ainda, os deveres para com a humanidade e com a natureza.

Portanto, os princípios norteadores desse currículo centram-se numa reflexão coletiva, que tem como finalidade contribuir na organização da disciplina de Ensino Religioso, levando em conta a notória influência exercida pela religião na vida das pessoas, tanto na subjetividade quanto no contexto social. Assim sendo, o desafio é estabelecer uma identidade pedagógica em consonância com a realidade na qual se inserem os educadores e educandos da Região Oeste do Paraná.

3 – OBJETIVO GERAL

Como objetivo geral, se estabelece que os educandos/as e educadores/as, envolvidos no processo de ensino dessa disciplina, tenham como ponto de reflexão o princípio da cidadania e do entendimento do outro, compreendendo que a religião corresponde a um conjunto de formulações e comportamentos que se referem a uma forma de conceber a realidade como objetiva e, ao mesmo tempo, transcendente⁸⁶, confrontando o indivíduo e o coletivo, gerando uma relação de intimidade e participação que, por sua vez, influencia os diversos setores da comunidade.

4 – OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Possibilitar a compreensão das relações homem/ natureza/ conhecimento/fé como processos que compõem o ser em sociedade;
- Analisar a diversidade social e cultural presente nas sociedades como formas de identificação e pertencimento dos sujeitos a um dado grupo social, compreendendo que, em processos diversos de organização, existem elementos agregadores e comuns;
- Valorizar o ser humano, considerando-se a diferença como lugar de crescimento e aprendizado;
- Compreender que existem diferentes manifestações que exprimem o fenômeno religioso no interior do processo histórico da humanidade.

⁸⁶ Nesse contexto, transcender remete-nos à ideia daquilo sobre o qual não temos controle quanto ao seu efeito. É nessa ideia que o conteúdo que ensinamos pode contribuir tanto para manter, quanto para transformar a realidade.

5 – PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A palavra método (*meta* – percorrer; *ódos* - caminho, trilha) é um conceito que nos remete ao caminho que podemos percorrer para chegarmos a um determinado objetivo. Adotamos, neste currículo, como método, o materialismo histórico dialético.

Na perspectiva materialista histórica, toda produção humana enquadra-se na materialidade de sua existência, isto é, linguagem, imaginário, fé e religião decorrem das condições por meio das quais os homens organizam a ação produtiva material e influenciam/determinam as formas pelas quais as comunidades se estruturam na busca de unidade e de identidade social. Ao buscarmos a forma que se tem para percorrer o caminho, estamos indo ao encontro do encaminhamento metodológico. Nesse sentido, ao pensarmos a metodologia para os anos iniciais, no Ensino Religioso, buscaremos formas de vincular ensino/aprendizagem/realidade.

A metodologia na disciplina de Ensino Religioso pressupõe o **ver**, o **analisar**, o **agir**, o **rever** e o **celebrar** como práticas da reflexão na ação que possibilitam o rever da realidade em que se encontram educandos/as e educadores/as, buscando romper com a alienação, despertando para consciência crítica e o comprometimento com a transformação das relações sociais. Assim, no processo de ver-analisar-agir-rever-celebrar, temos um contínuo da prática humana, que busca o movimento/ação que impulsiona o agir humano, que por sua vez, constituir-se-á numa nova forma de ver/interpretar/agir na realidade. Tal metodologia, portanto, tem por finalidade, na relação análise-ação: formar o senso crítico; fazer a ligação da fé e da vida; avaliar o crescimento e a caminhada do grupo; incentivar os educandos e as educandas para a intervenção na vida de sua comunidade e da sociedade como um todo.

Retomando a perspectiva metodológica do ver-analisar-agir-rever-celebrar, o **ver** tem por objetivo partir da realidade da vida, de problemas, conflitos, que são sentidos como desafios e pedem solução. Possui, portanto, três etapas:

- Identificar os fatos: a partir do tema a ser tratado, colocam-se fatos de experiências pessoais relacionadas com este, propiciando que a discussão se efetive a partir das experiências do grupo, nas suas diferentes relações sociais;
- Causas: o grande desafio do método é identificar as causas geradoras dos problemas percebidos/vividos, propondo/estabelecendo formas de intervenção;
- Consequências: conscientizar o grupo sobre a seriedade do problema em discussão, para que sintam a urgência de se fazer algo para explicitá-lo. Ser capaz de estabelecer a relação causa/consequências é fundamental para o desenvolvimento do senso crítico.

O pressuposto **analisar** significa identificar/conhecer o que propicia ou não o bem estar social e depois atuar na busca de ações que transforme o que o impede de prevalecer na óptica igualitária de mundo. É a hora de perguntar: O que podemos fazer para gerar a transformação ou mudança?

O terceiro pressuposto, o **agir**, é compreendido como prática de engajamento e de compromisso em busca da mudança. É a ação de responder aos desafios da realidade proposta no **ver**, e aos apelos da comunidade apresentado pela análise da realidade. As ações podem ser caracterizadas por:

- **Assistência:** o valor dessas ações está em fazer com que as pessoas coloquem-se a serviço dos outros; contudo, são ações que visam o enfrentamento imediato de determinadas necessidades: fome, frio, moradia, dentre outros, não enfrentando os problemas em sua origem.
- **Solidariedade:** é semelhante à ação de assistência; porém, inicia um processo que desenvolve o senso crítico, pois possibilita que a realidade seja avaliada criticamente e refletida. Essas ações também não enfrentam os problemas em sua origem, mas contribuem para alterar as percepções dos sujeitos que interagem nas ações de solidariedade;
- **Transformadora:** visa à intervenção no mundo em que vivemos. Por meio dessa proposta de trabalho objetiva-se uma ação transformadora no sentido de contribuir para que homem/natureza possam conviver dignamente.

No pressuposto **rever ou avaliar**, verifica-se se os objetivos estão sendo alcançados, no sentido de analisar as responsabilidades, avaliar a caminhada, perguntar pelas consequências das ações/atitudes e buscar estabelecer de forma coletiva como superar as dificuldades para dar continuidade ao processo.

Por fim, o **celebrar**, apresenta-se como forma de identificar-se como membros de uma mesma comunidade, tendo a vida integrada, celebrando vitórias, conquistas, fracassos, alegrias e tristezas, união e organização e também angústias e esperanças, haja vista que é celebrando a vida que exercemos o agir e o transformar a realidade. De forma contínua, o **ver-analisar-agir-rever-celebrar** apresentam-se como processo da dinâmica do próprio existir, contribuindo para ampliar as possibilidades de inserção e compreensão na/da realidade.

Para garantir a efetivação dos pressupostos teórico-metodológicos no contexto da sala de aula, alguns cuidados devem ser observados em relação aos encaminhamentos adotados pelo/a educador/a, dentre eles, os que se referem às experiências, à sua seleção e à forma de encaminhá-las quanto à proposição de debates, leituras, análises, pesquisas, dentre outros. A realidade é o elemento primeiro da reflexão; é o ponto de partida que dá o suporte para a escolha dos elementos/aspectos a serem analisados. O trabalho com os conteúdos visa possibilitar ao/à educador/a e aos/às educandos/as se reconhecerem como únicos e multi-determinados pelo contexto social no qual se encontram, ao mesmo tempo em que reconhecem o outro como diferente e parte desse novo contexto chamado comunidade. Nesse contexto, a ação educativa objetiva desenvolver o respeito para com o outro em suas diferenças, o fortalecimento dos vínculos de amizade e da valorização da vida, elementos esses que perpassam cada um dos desdobramentos trabalhados.

Cabe ressaltar, ainda, que muitos conteúdos dialogam com as outras áreas do conhecimento, mas não perdem a especificidade da discussão que aqui se propõe. Um exemplo é o desdobramento **Conhecendo o meu corpo** - respeito, valorização, aceitação e cuidados: higiene, saúde e alimentação, que implica no trabalho com os órgãos dos sentidos que, aparentemente, remete-nos aos conteúdos da disciplina de Ciências, mas que, aqui, voltam-se aos aspectos sociais mobilizados por esses sentidos como manifestação da natureza e da cultura, que contribuem para a descoberta da realidade, como forma de interpretação e codificação natural, social, religiosa, política, cultural, econômica. Essas percepções são marcadas pelos valores sociais e culturais que os diferentes contextos produzem e que, por sua vez, delimitam relações de poder, preconceitos e, também, manifestações de afetos, escuta, percepções e negações, nas relações consigo próprio e com os outros.

VI – CONTEÚDOS

Nesta seção, apresentamos os conteúdos a serem trabalhados da Pré-escola ao 5º ano. Em cada ano é proposto objetivos que auxiliam as/os educadoras/es a pensarem na disciplina, bem como nos conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula. Assim, para possibilitar melhor compreensão, os conteúdos estão separados por ano, contendo um **Eixo Estruturante**, que trará o direcionamento em relação ao que deve ser trabalhado com os educandos, compreendendo a especificidade e os objetivos da disciplina. Cada eixo estruturante subdivide-se em seções denominadas de **Desdobramentos**, nas quais cada desdobramento apresenta um conjunto de conteúdos pertinentes ao Eixo estruturante e ao próprio desdobramento.

Utilizamos-nos de **notas de rodapé**, que possibilitarão aos/as educadores/as ter maior entendimento a respeito do conteúdo a ser trabalhado com seus/as educandos/as, a partir de explicações sobre os conceitos ali explicitados.

Os conceitos **INTRODUZIR (I)**, **APROFUNDAR (A)** e **CONSOLIDAR (C)** devem permear a prática pedagógica do/a educador/a, em relação aos conteúdos da disciplina de Ensino Religioso. Assim, os conteúdos que tiverem **I (INTRODUZIR)** significa que o conteúdo deve ser **introduzido** e poderá ser aprofundado e consolidado no decorrer do ano letivo ou em anos posteriores, caso haja continuidade no assunto, conforme sugere a legenda.

É importante ressaltar que os conteúdos conversam entre si, pois, muitas vezes, esses aparecem em outras disciplinas; não obstante, o foco e o objeto de estudo é outro, próprio de cada disciplina.

CONTEÚDOS DA PRÉ-ESCOLA

Objetivo:

Possibilitar às crianças da pré-escola a construção de sua identidade e a possível compreensão de que são sujeitos históricos, portanto, fazem e vivem a sua historicidade.

| Eixo estruturante – Eu, minha identidade e o meu desenvolvimento. | | | |
|---|--|--|---|
| Desdobramento 1 – me conhecendo e me reconhecendo | Desdobramento 2 – conhecendo e reconhecendo os/as meus/minhas colegas | Desdobramento 3 – entre brinquedos e brincadeiras | Desdobramento 4 – eu e minha história ⁸⁷ |
| <ul style="list-style-type: none">• Como eu sou – as características (físicas e não físicas) que são só minhas (I);• Como eu me vejo⁸⁸ – autorretrato⁸⁹ a partir das minhas percepções (I/A);• Como eu me sinto – quais são os sentimentos⁹⁰ que apresento no dia a dia (I/A). | <ul style="list-style-type: none">• As semelhanças e as diferenças que existe entre EU e meus colegas de sala (I/A)⁹¹;• As coisas que eu gosto e que eu não gosto que são parecidas com os gostos de meus colegas (C);• Como vejo os/as meus/minhas colegas (I/A);• Os sentimentos que tenho pelos/as meus/minhas colegas (I/A). | <ul style="list-style-type: none">• A função⁹² dos brinquedos e das brincadeiras (I/A);• O que posso fazer sozinho, o que faço com meus/minhas colegas e o que preciso da ajuda de outras pessoas para poder brincar (I/A);• Valores importantes nas relações entre as crianças durante as brincadeiras e outros momentos de convivência (A/C). | <ul style="list-style-type: none">• A criança e sua existência – Onde nasceu, quem cuidou quando era bebê (I);• Aquilo que gosto e não gosto de fazer – tarefas em casa e na escola (I);• Quem cuida de mim no meu dia a dia (I);• O que Penso⁹³ da/o: Vida, Amor, Felicidade, Carinho, Respeito, Abraço, entre outros (I/A). |

⁸⁷ Diferente do conteúdo da disciplina de história, na disciplina de Ensino Religioso, serão trabalhados aspectos da formação de cada criança, a partir dos elementos que a constituem em seu processo de formação: gostos, atividades, pessoas, dados importantes sobre a mesma.

⁸⁸ É importante reforçar as características físicas e fenóticas de cada criança. O trabalho com o espelho é fundamental para que a criança se perceba.

⁸⁹ Ao realizar essa atividade com os/as educandos/as, trabalhar que cada um tem um tom de pele e que **NÃO EXISTE LÁPIS DA COR DE PELE**. Cada um em sua diversidade tem uma cor de pele, portanto, um lápis com essa determinação, não existe.

⁹⁰ Quais são os sentimentos que envolvem o dia a dia das crianças – solidão, perda, frustração, alegria, felicidade, ansiedade, nervosismo, resolução de conflitos, entre outros, e como cada um consegue lidar com tais sentimentos. Importante que o educador trabalhe que esses sentimentos são importantes, pois permeiam nossa vida e é necessário trabalharmos com eles. Aprender a lidar com os sentimentos – bons e ruins – auxiliam os educandos/as a se humanizarem por meio da mediação do educador/a.

⁹¹ Verificar as orientações pertinentes na parte introdutória dos conteúdos.

⁹² Debater com as crianças que brinquedos e brincadeiras têm uma função social, que não existem brinquedos de meninos e de meninas. Construção de gênero. Identidade das crianças.

⁹³ Quando utilizamos o termo **PENSO**, nos ancoramos em Vigotski, que ao tratar do desenvolvimento da criança, utiliza-se do pensamento e da linguagem como processo de comunicação, a partir da interação destas com o meio em que convivem e também pela mediação a elas ofertada.

CONTEÚDOS DO 1º ANO

Objetivos: Possibilitar aos educandos condições de se conhecerem como sujeitos, a partir de sua identidade, seus gostos, seu corpo e sua relação com as necessidades básicas de sobrevivência.

| Eixo estruturante – Eu e a minha realidade | | | |
|--|---|--|--|
| 949596 Desdobramento 1 – minha identidade | Desdobramento 2 - conhecendo o meu corpo: respeito, valorização, aceitação e cuidados: higiene, saúde e alimentação. | Desdobramento 3 - o ser humano e a importância dos elementos da natureza | Desdobramento 4: a transformação provocada pela interferência social na natureza pelas necessidades humanas: |
| <ul style="list-style-type: none"> • Caracterização do sujeito a partir dos gostos (aquilo que gosta, que não gosta, gosta e tem limitações – brincadeiras, comidas, pessoas etc...), desejos, sonhos, frustrações, crenças, medos e outros (A/C); • O eu e o outro no grupo de educandos/educadores: constituindo | <ul style="list-style-type: none"> • O Meu Corpo como Sagrado⁹⁴ (I); • Conhecimento do meu EU físico: eu sob o olhar do outro (A); • Os sentidos e seus órgãos sensoriais na descoberta da realidade, como forma de interpretação e codificação (natural, social, religiosa, política, cultural, econômica); • Tato: manifestação dos afetos (carinho, agressão, vergonha, medo e outros) com relação ao outro. • Audição: escutar e ouvir. O som como: expressão de sentimentos humanos (carinho, atenção, | <ul style="list-style-type: none"> • A importância como elemento sagrado⁹⁵ da (o): - Água; - Ar; - Solo; - Fauna; - Flora; - Sol (I/A) | <ul style="list-style-type: none"> • Abrigo /moradia – por que precisamos morar, onde cada um mora, espaço da casa que cada um gosta (I); • Vestuário (proteção) – existe roupa ideal/adequadas, para que serve a roupa, roupa e local adequado (vestimenta para praia, igreja, clube, escola, festas, etc) (I/A); • Alimento (manutenção da vida) – alimentos saudáveis, como conseguimos/adquirimos os alimentos, alimentação cultural (I/A); • O bem-estar e a morte⁹⁶ – perdas e separação (I); • Amparo e desamparo – proteção, |

⁹⁴ Aqui não trataremos o **CORPO** como Templo do Espírito Santo, pautado nas religiões de matriz cristã, mas como elemento sagrado, que precisa ser respeitado por mim e pelo outro. O **CORPO** como meu, portanto, preciso conhecê-lo para cuidar, e sendo sagrado precisa ser respeitado e precisa de respeito. Aprender que o **CORPO** é também elemento SAGRADO permite que o educando aprenda que o **CORPO** do outro também precisa ser respeitado. Conceito de ALTERIDADE.

⁹⁵ Quando falamos de sagrado e remetemos esse aos elementos da natureza, nos referimos a tudo aquilo que precisa ser respeitado, valorizado, cuidado e preservado pela singularidade de sua função, e não referido às questões religiosas. Nesse conteúdo, se faz necessário debater a importância de cada elemento da natureza para a vida dos seres humanos, a partir de conhecer e reconhecer a relevância para o sujeito e para o outro a sua volta. Conhecer, preservar/cuidar/respeitar como sagrado para poder utilizar.

⁹⁶ Vamos trabalhar a morte como perdas, morte de animais, objetos, plantas, partidas, despedidas, uma vez que a morte é concreta, real e comum para os seres humanos.

| | | | |
|--|---|--|---------------------------------------|
| <p>novas identidades (identidade social) (A);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Minha história (A); • Semelhanças e diferenças entre os indivíduos do grupo (A); • Particularidades dos indivíduos (o que é próprio de cada um) na constituição dos grupos sociais(A). | <p>silêncio, agressividade etc.), manifestação da natureza e manifestação cultural. Como cada sujeito manifesta as sensações provocadas pela audição. A interação com os surdos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Olfato: Percepção dos odores agradáveis e desagradáveis. Odores individuais e coletivos, odores socialmente produzidos (perfumes, desinfetantes, essências, condimentos) e odores resultantes das alterações hormonais, dentre outros. Paladar: Percepção dos sabores que são produzidos socialmente, diferenciando-os de cultura para cultura. • Visão: Ver e enxergar. Percepção dos espaços (objetos, formas), pessoas, produções imagéticas, enquanto produção humana e possibilidade de interpretação da realidade e de interação. A interação com os cegos (I/A). | | <p>cuidado e abandono (I).</p> |
|--|---|--|---------------------------------------|

CONTEÚDOS DO 2º ANO

Objetivos: Compreender que cada educando é um ser único, com características, jeito, gostos, corpo, grupo de pertencimento, grupo étnico, cor de pele únicos⁹⁷; porém, há o outro que o compõe, que o complementa e que todos têm responsabilidades, direitos e deveres nos espaços de convivência.

| Eixo estruturante – Eu e o outro imediato e o contexto escolar | | | |
|--|--|--|---|
| Desdobramento 1 – eu e o outro como seres únicos no contexto dos seres humanos: elementos comuns e elementos que nos diferenciam. | Desdobramento 2 - a importância do outro em minha vida | Desdobramento 3 - eu e o outro imediato em espaços de convívio comum | Desdobramento 4: respeito e cuidado com o ambiente físico |
| <ul style="list-style-type: none"> Características físicas: altura (alto e baixo), cor dos olhos, cor da pele, cor do cabelo, porte físico (gordo, magro – discutir aspectos saudáveis e não de padrão de beleza⁹⁸), grupo étnicos (diversidade étnica – asiáticos, indígenas, europeus, negros), entre outros (A/C); Características de gênero⁹⁹: sexualidade¹⁰⁰ e papéis sociais, o que é do universo masculino | <ul style="list-style-type: none"> A atuação dos membros da comunidade escolar para o desenvolvimento da ação educativa (I/A); A atuação dos profissionais da escola: limpeza, merenda/lanche/alimento (preparo e oferta), administrativo, docência, gestão; | <ul style="list-style-type: none"> Responsabilidade pelo espaço que ocupamos de forma individual e coletiva (sala de aula, biblioteca, quadra, banheiro etc...) (I/A); A função (social) da escola em minha vida (I/A/C); O lugar que a família | <ul style="list-style-type: none"> Respeito e preservação dos espaços (ambiente) físico de convívio (I/A); Responsabilidade pelos objetos de uso pessoal e coletivo e dos resíduos que são produzidos (lixo) (I/A); Valorização, respeito e cuidado com os animais e vegetais que estão no espaço de convivência do educando (inter-relação) (I/A) O ser humano e suas relações |

⁹⁷ Ressaltamos o termo ÚNICOS por compreender a individualidade de cada sujeito, bem como sua característica fenótipas e genótipas de cada ser humano, o que nos torna únicos. Compreender que somos seres únicos possibilita respeitarmos aqueles que diferem de nós e isto é de suma importância.

⁹⁸ Quando discutir aspectos do corpo, se pautar que todos são diferentes e que não existe mais belo ou menos belo. Pensar no corpo e nas diferenças a partir de que todos somos seres humanos, portanto, iguais, mas também temos características próprias; logo, somos diferentes.

⁹⁹ As questões de gênero são construções culturais. Dizer que azul é de menino, rosa é de menina, que bola é de menino e boneca é de menina, são construções de gênero, portanto são construções culturais e não naturais.

¹⁰⁰ Em relação à sexualidade, pesquisar os conceitos sobre o assunto. Não está só relacionada à sexo, mas amplia-se para as manifestações do sujeito, tais como: desejo, preferências, gostos, sensações etc.

| | | | |
|---|--|---|---|
| <p>e do universo feminino, o que é cultural e natural (A/C);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características psicológicas que marcam a subjetividade: gostos, formas de expressar os sentimentos (A); • Características familiares: forma de organização familiar (diversas formas de organização, constituição ou núcleos familiares), origens geográficas, características étnicas culturais de seu grupo de convívio familiar (A); • - A interação com a diversidade presente na escola (I/A). | <ul style="list-style-type: none"> • Atitudes frente a limpeza, a organização do espaço e o desperdício de merenda/lanche/alimento escolar, de água, material escolar, entre outros (I/A) • As necessidades dos outros – tempo de aprendizagem, auxílio nas atividades da escola, cuidados no horário do recreio, atenção aos educandos diante de suas necessidades específicas (cadeirantes, cegos, surdos, entre outros) brincar e participar da atividade promovendo a interação de todos os educandos da sala de aula e escola. Presença de outras necessidades (I/A). | <p>ocupa na escola¹⁰¹ (I/A)</p> | <p>sociais (social, religiosa, política, cultural, econômica) com os recursos naturais (água, solo, fauna, flora, ar, sol) e sua interação e dependência (I/A)</p> |
|---|--|---|---|

¹⁰¹ Importante debater nesse conteúdo a relevância da família na escola e qual é o lugar que a família tem ocupado. Ir além de reunião, entregas de boletins e reclamações aos pais. É direito e dever da família participar da vida escolar, a não participação é crime, segundo o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente. Construir e consolidar com os/as educandos/as como a família pode participar mais ativamente da escola.

CONTEÚDO DO 3º ANO

Objetivos: Possibilitar o reconhecimento de seu espaço de convívio e as implicações positivas e negativas que tais espaços proporcionam, bem como a relação direta com a natureza.

| Eixo estruturante – Eu e a realidade social (família/escola) e a natureza | | | |
|--|---|--|---|
| Desdobramento 1 – eu e a realidade social (família/escola) | Desdobramento 2 - relações afetivas no cotidiano | Desdobramento 3 - ações coletivas ou individuais no cotidiano familiar | Desdobramento 4: ações coletivas e individuais no cotidiano das ações escolares |
| <ul style="list-style-type: none">As várias formas de organização familiar e seu papel na manutenção da vida do educando, tanto material como afetiva (A/C); <p>Fatores que possibilitam um melhor convívio entre pais (cuidadores) e as crianças (A/C);</p> <ul style="list-style-type: none">Preconceito em relação às diferentes formas de organização familiar e a valorização das diversas organizações (C). | <ul style="list-style-type: none">As relações afetivas mediadas pelas relações sociais de produção (A/C);A afetividade manifestada entre educando/mãe, educando/pai, educando/irmãos, educando/familiares e educando/educadores, educadores/educadores (A/C);O reconhecimento pelas manifestações de afeto implícitas nas relações sociais: alimentação pronta, espaço de convívio limpo, compra de bens necessários, partilha de brinquedos entre outras (A/C). | <ul style="list-style-type: none">Ações comuns presentes no cotidiano da vida familiar tais como: lazer, trabalho, refeições, diálogo/reuniões, participação em atividade religiosa entre outras (A/C);Experiências da participação/colaboração de forma individual e ou coletiva dos educandos no contexto familiar (A/C);As práticas desenvolvidas no interior das famílias que visam o bem estar de todos os seus membros (A/C). | <ul style="list-style-type: none">Ações comuns presentes no cotidiano da vida escolar tais como: lazer, trabalho, refeições, diálogo/reuniões, participação em atividade religiosa entre outras (A/C);As relações entre educando/mãe/escola, educando/pai/escola, educando/irmãos/escola, educando/familiares/escola, educando/educadores/escola, educadores/educadores, educando/colegas/escola e educando/educador /funcionários/escola (A/C). |

CONTEÚDOS DO 4º ANO

Objetivos: Proporcionar aos educandos condições de compreender a valorização de si e do outro no contexto social, levando em consideração aspectos das organizações sociais, do consumo, da categoria trabalho na sociedade capitalista, das relações de poder, das relações de gênero, dentre outros.

| Eixo estruturante – Eu, a realidade social do bairro e a natureza | | | |
|--|---|---|--|
| Desdobramento 1 – eu e a realidade do bairro e a natureza; | Desdobramento 2 – valores éticos referentes à forma de pensar e agir da comunidade escolar e no meio social. | Desdobramento 3 – consciência da responsabilidade na conservação e transformação da natureza. | Desdobramento 4 – o bem estar de cada um, que envolve seu meio social e o espaço físico: |
| <ul style="list-style-type: none"> • Preservação e manutenção do patrimônio público – Leis de preservação do patrimônio, depredação de patrimônio e conservação (I/A/C); • Valorização de si e do outro inserido no seu contexto social – a importância e o papel de cada um em cada espaço (I/A/C). | <ul style="list-style-type: none"> • As relações homem e natureza no processo de preservação, manutenção e as relações de interdependência da/na vida (I/A/C); • Relações de poder/dominação/subordinação em relação a si, ao outro e à natureza (I/A); • O que penso sobre a vida – valores que norteiam a minha vida e como trato a vida do outro (A/C). | <ul style="list-style-type: none"> • As formas de organização da sociedade capitalista voltadas ao consumismo (I/A); • As necessidades produzidas pela sociedade do consumo (I/A/C); • O papel da mídia na sociedade de consumo – corpo, classe econômica, acesso, tecnologia, vestimentas, conceitos de beleza (I/A/C). | <ul style="list-style-type: none"> • Casa/escola/comunidade/bairro/ cidade/país e o Planeta (A/C); • Relação entre homens e mulheres num contexto social de transformação (A/C); • Relações de poder (gênero) – diferença entre homens e mulheres – conceitos de gênero (natural e cultural¹⁰²) (I/A/C); • Lei Maria da Penha e Constituição Federal¹⁰³ de 1988 (I/A/C); • A percepção do outro e do meio ambiente – conceitos de respeito e alteridade (A/C); • Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008¹⁰⁴ – Tornam obrigatório o trabalho com a Cultura e História Africana, Afrobrasileira e Indígena nas escolas. |

¹⁰² Importante debater aqui o que é natural e o que é cultural em relação à diferença entre homens e mulheres. Conceito do que é NATURAL, CULTURAL e COMUM para homens e mulheres.

¹⁰³ Discutir a construção da Lei Maria da Penha, por que ela foi criada. Trazer a Constituição Federal de 1988 para discutir no campo do direito das pessoas e que, nesse campo, não há diferença de HOMEM e de MULHER. Se não há essa diferença, por que são tratados de formas diferentes? Importante discutir tais reflexões.

¹⁰⁴ As duas Leis alteram a LDB no seu Art. 26, tornando obrigatório trazer para o espaço escolar a História e a Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena nas escolas em todos os níveis e o trabalho deve se dar nas disciplinas, inclusive a de Ensino Religioso.

CONTEÚDOS DO 5º ANO

Objetivo: Possibilitar aos educandos e educandas conhecer o Universo do Diverso Religioso existente na sociedade, na sua conjuntura social, a importância das representações religiosas na vida das pessoas e o RESPEITO NECESSÁRIO¹⁰⁵ para com as diferentes manifestações religiosas.

| Eu na história da minha comunidade, as identidades religiosas, sua unidade e diversidades de crenças. | | | |
|---|--|--|--|
| Desdobramento 1 – A religião enquanto processo histórico | Desdobramento 2 – A religião enquanto manifestação cultural e sua função social | Desdobramento 3 – A religião e seu papel subjetivo (educativa/educadora) da religião, a partir de regras e normas | Desdobramento 4 – A unidade e diversidade das Crenças |
| <ul style="list-style-type: none"> • A que grupo pertencem (família; escola; igreja; clube), valores e elementos que possibilitam a • Construção da identidade e compreender a diversidade que possibilita tal construção (C) • A história e a construção da Identidade Religiosa (I/A); • A escolha de cada um e a influência da família¹⁰⁶ (I/A); • Grupos religiosos existentes na comunidade (I/A). | <ul style="list-style-type: none"> • Preservação da natureza; • Preservação da Vida; • Manutenção e Construção da Paz; • Preocupação com Valores Éticos e Humanos (regras e normas); • Explicação para a Morte¹⁰⁷; • A unidade e o diverso¹⁰⁸. • (I/A – TODOS OS CONTEÚDOS DESTE DESDOBRAMENTO) | <ul style="list-style-type: none"> • A presença da religiosidade na vida das pessoas: valores, compromissos e comportamentos que esta desenvolve nos sujeitos (I/A); • As regras e princípios universais que norteiam a vida dos sujeitos¹⁰⁹ (A/C); | <ul style="list-style-type: none"> • Diferenças e semelhanças dos lugares sagrados (templos, lojas, terreiros, centros, igrejas, entre outros) (I); • Símbolos¹¹⁰ que diferenciam os grupos religiosos (I); • Elementos unificadores em prol da unidade e da vida (o que há em comum nas matrizes religiosas) (I/A). |

¹⁰⁵ A importância em conhecer o que é diferente, daquilo que não é comum a mim, para que eu possa a partir do CONHECIMENTO, respeitar e aceitar que existe a DIVERSIDADE RELIGIOSA.

¹⁰⁶ Importante trazer para a sala de aula a reflexão a respeito de que a primeira instituição que trabalha nossa religiosidade é a FAMÍLIA; porém, cada sujeito é livre para ter suas escolhas.

¹⁰⁷ Vamos trabalhar a morte como perdas, morte de animais, objetos, plantas, partidas, despedidas, uma vez que a morte é concreto, real e comum para os seres humanos.

¹⁰⁸ Apresentar aos educandos que as matrizes religiosas possuem aspectos de UNIDADE e também compõe o UNIVERSO do DIVERSO.

¹⁰⁹ Debater com os educandos regras que mantêm a vida e princípios como **RESPEITO** e **ALTERIDADE**, auxiliando-os na reflexão sobre a importância desses elementos para a manutenção da vida em sociedade.

¹¹⁰ Toda matriz religiosa, toda religião possui símbolos que as identificam, conhecer tais símbolos possibilita que os educandos passem a respeitar a diversidade religiosa.

07 - AVALIAÇÃO

O Ensino Religioso, por seu caráter educativo de refletir a ação (reflexão) dos seres humanos – homens e mulheres – em seu lugar de inserção social e, ao mesmo tempo de ampliação desse olhar para a realidade globalizada, tem implícito em seu encaminhamento metodológico os aspectos vinculados as mudanças de atitude frente à realidade.

Dessa forma, a avaliação terá nas práticas desencadeadas pelo processo educativo escolar e no cotidiano social o lugar de análise a respeito das contribuições dos temas discutidos. Assim como as demais disciplinas que integram o Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná, o Ensino Religioso pressupõe um processo avaliativo que possibilite a investigação sobre o que vem sendo compreendido pelos estudantes, a fim de que o educador possa intervir naquelas circunstâncias que se apresentarem como necessárias.

Tal ação é explicitada no encaminhamento teórico-metodológico, no qual o pressuposto **rever ou avaliar** tem por objetivo verificar se os objetivos estão sendo alcançados, no sentido de analisar as responsabilidades, avaliar a caminhada, perguntar pelas consequências das ações/attitudes e buscar estabelecer de forma coletiva como superar as dificuldades para dar continuidade ao processo. Dessa forma, esse pressuposto contribui para o processo de avaliação necessário à disciplina de Ensino Religioso.

O diálogo com as outras áreas do conhecimento e, quando necessário, com os demais educadores e coordenadores que atuam junto à turma, é condição para alcançar um processo avaliativo coerente e consistente em relação aos objetivos propostos no plano de trabalho docente, visando à superação de possíveis fragmentações.

08 - REFERÊNCIAS

BERKENBROCK, Volney J. A atitude Franciscana no Diálogo Inter-religioso. In: MOREIRA, Alberto da Silva (Org.). **Herança Franciscana**. Petrópolis, Vozes, 1996. Disponível em: <http://maniadehistoria.wordpress.com/aprimeira-constituicaoocartamagna-do-brasil-1824/>. Acesso em 22 de junho de 2014.

BRASIL. **Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso**. Capacitação para um novo milênio, 1995.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: CASCATEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. Currículo para a Rede Municipal de Ensino de Cascavel: volume II: Ensino Fundamental – anos iniciais. Cascavel, PR : Ed. Progressiva. 2008.

CEE/CLN. **Deliberação nº 03/02 de 09 de Agosto de 2002**. Ensino Religioso nas Redes Públicas do Estado do Paraná.

CEE/CLN. **Deliberação nº 01/06 de 10 de Fevereiro de 2006**. Normas para o Ensino Religioso no Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

CNE/CEB. **Resolução CEB nº 02 de 07 de Abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental.

MARX, Karl. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1999.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **O ensino da Filosofia no 2º Grau da escola brasileira: um percurso histórico, até a realidade mineira dos anos 80**. 1993. Dissertação (mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Ensino Religioso**. Curitiba, 2008.

Grupo de reflexão, de análise e de proposições para a 3ª versão do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná

Kleiton Linhares(Coord.); Gênelle Krambec - Toledo; Vera Trindade Moraes – Cascavel.

Educadores representantes dos municípios: Hilda Griz Silva Deon – Cafelândia; Leila Lucia Pavan Moritz – Corbélia; Elizângela Sandra Vieira - Foz do Iguaçu; Lúcia Zorzo Dal Pozzo - Ouro Verde do Oeste; Camila Maria Lordani - São Miguel do Iguaçu; Cremilda Rodrigues – Três Barras do Paraná.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ - AMOP

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

