

REFERENCIAL CURRICULAR DE BETIM

Ensino Fundamental

**BETIM. Secretaria Municipal de Educação. Referencial Curricular de
Betim. Ensino Fundamental. Betim: Prefeitura Municipal, 2008.**

299 p.

1. Educação 2. Referencial Curricular de Betim 3. Ensino Fundamental.

I. Título

CDD 371.1

Catálogo na publicação: Maria do Rosário de O. Andrade. CRB 6-1464.

REFERENCIAL CURRICULAR DE BETIM

Ensino Fundamental

**Secretaria Municipal de Educação de Betim
2008**

Secretaria Municipal de Educação de Betim – MG, 2008.

Capa

Cristiane Rosa de Oliveira

Digitação e diagramação

Cristiane Rosa de Oliveira

Luciana Brasileiro Maciel

Vanessa Carla Silva Gasparin

Revisão

Ana Claudia Gomes

Maria Aparecida da Mata

Sofia Moreira Martins

Revisão de Normas Técnicas

Sofia Moreira Martins

© Prefeitura Municipal de Betim – MG

Reservados todos os direitos de publicação, em língua portuguesa, à

PREFEITURA MUNICIPAL DE BETIM – MG

Secretaria Municipal de Educação

Rua Felipe dos Santos, 320 – Centro

32510-170 – Betim – MG

Fone (31) 3539.2525 Fax (31) 3531.3131

É proibida a duplicação ou reprodução deste volume, no todo ou em parte, sob quaisquer formas ou por quaisquer meios (eletrônico, mecânico, gravação, fotocópia, distribuição na Web e outros) sem permissão expressa da Secretaria Municipal de Educação de Betim – MG.

IMPRESSO NO BRASIL

PRINTED IN BRAZIL

TECENDO A MANHÃ

João Cabral de Melo Neto

Um galo sozinho não tece a manhã:
ele precisará sempre de outros galos.

De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro: de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzam
os fios de sol de seus gritos de galo
para que a manhã, desde uma tela tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.

A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

PREFÁCIO

Este trabalho é uma experiência, possivelmente única, no setor público educacional brasileiro. Fruto do esforço de muitas mãos, muitas cabeças e de uma visão aberta para a crítica, o **Referencial Curricular de Betim** adquire dimensão histórica de um registro, que visa sintetizar e harmonizar as expectativas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A realidade cotidiana das escolas públicas do município apresenta todos os sintomas e dificuldades do processo ensino-aprendizagem, que a escola brasileira apresenta. Por isso, optou-se pela denominação *referencial*.

O mais importante desta publicação é a sua natureza de consenso entre intelectuais de ponta da Rede Municipal de Ensino, os trabalhadores do ensino, a sua visão cotidiana e a massa crítica de todas as tendências: assumir o conceito de Ciclo e colocar às mãos dos professores da Rede Municipal de Ensino de Betim um instrumento de integração e reflexão em forma de Plano Curricular é um ato de coragem e desconstrução dos ideologismos na educação.

De posse deste material, que será disponibilizado para todos os professores, surge a possibilidade democrática do pensamento em rede, pelo comum entendimento da necessidade de se trabalhar em rede e, principalmente, pelo compromisso que os especialistas da Secretaria Municipal de Educação passam a ter de propor uma formação de professores centrada e voltada para a base do **Referencial Curricular de Betim**.

São muitas as experiências e os avanços que advirão em consequência desta publicação e que, neste momento, se revestem nos cumprimentos e alvíssaras aos servidores que nele atuaram, ajudando a elaborar o universo das possibilidades que estamos desafiando juntos.

Carlos Abdalla
Secretário Municipal de Educação

SUMÁRIO

1. Apresentação	10
Secretário Municipal de Educação	
Comissão de Finalização do Referencial	
2. Considerações sobre a versão 2006 do texto curricular de Betim à luz de princípios teórico-metodológicos da Análise do Discurso de linha francesa	14
2.2.A <i>exterioridade</i> e a <i>regularidade</i> como elementos norteadores de nossa análise.....	17
3. À guisa da <i>exterioridade</i>	
3.1. Escolaridade em ciclos: ressignificar a escola	24
3.2. Avaliação: dimensão indissociável do currículo.....	34
3.3. As diferentes concepções de aprendizagem e seus modos de avaliação	34
3.4. Alfabetização e letramento.....	40
3.5. Perfil do alfabetizador	43
3.6. Relações entre fala e escrita.....	44
3.7. Relações entre fonema e grafema.....	45
3.8. Variação lingüística.....	49
3.9. O processo de construção do referencial curricular da rede municipal de Betim.....	50
3.10. A participação dos educadores na construção do movimento curricular.....	51
Como organizar a arquitetura do currículo em pauta: complexos temáticos, projetos de trabalho, metas, habilidades, competências?.....	56
4. Um currículo por competências: vestígios da <i>regularidade</i>	62.
4.1. A apropriação crítica do desenvolvimento tecnológico e dos recursos disponíveis na construção do conhecimento e resolução de problemas	71
4.1.1. As tecnologias, o currículo e a prática docente.....	74
4.1.2. O uso das tecnologias nas disciplinas do currículo do Ensino Fundamental.....	77
4.2. Ética, Cidadania e Diversidade Cultural.....	78

4.2.1. Sobre identidade(s) e diversidade cultural: a competência de dialogar com as diferenças culturais.....	78
4.2.2. Entre o ideal da liberdade e o direito à igualdade: a competência de ser um cidadão.....	87
4.2.3. A reflexão sobre o bem e a virtude e a competência de ser um sujeito ético: inter-relações e perspectivas.....	96
4.3. Leitura, produção de textos orais e escritos e escuta de textos nas diversas disciplinas do currículo do Ensino Fundamental.....	100
4.4. Pesquisa e Resolução de problemas.....	109
5. Textos curriculares por disciplinas e competências	114
5.1. Arte	114
5.2. Ciências.....	126
5.2.1. Um pouco de história.....	126
5.2.3. Tendências pedagógicas.....	129
5.2.4. Fundamentação das competências conceituais.....	131
5.2.5. Orientações metodológicas.....	133
5.2.6. Sugestões de bibliografia para o professor.....	136
5.3. Educação Física	143
5.4. Ensino Religioso	152
5.4.1. O ensino religioso na sala de aula: proposições metodológicas.....	160
5.5. Geografia	169
5.5.1. A ciência geográfica.....	171
5.5.2. Desafios da disciplina frente à organização do ensino fundamental em ciclos.....	173
5.5.3. Competências e habilidades de geografia para o ensino fundamental	174
5.5.4. Subsídios a uma leitura do espaço mundial hoje.....	177
5.5.4.1. Início do século XX.....	179

5.5.4.2. Ordem bipolar.....	182
5.5.4.3. A crise do final do século.....	185
5.5.4.4. A ordem mundial atual.....	187
5.6. História	196
5.6.1. A sala de aula e a formação da consciência histórica crítica: alguns apontamentos.....	197
5.7. Língua Estrangeira	213
5.8. Língua Portuguesa	221
5.8.1. Fluência em língua oral e escuta de textos.....	225
5.8.2. Construção do princípio alfabético.	226
5.8.3. Leitura em diferentes gêneros e linguagens.....	226
5.8.4. Compreensão e aplicação os conhecimentos do sistema lingüístico utilizando-os em situações de leitura e escrita.....	227
5.8.5. Uso de diferentes linguagens na produção de textos de gêneros variados adequados à finalidade, ao interlocutor e à situação comunicativa.....	228
5.9. Matemática	242
5.9.1. A constituição do saber matemático à luz das tendências teóricas: sucintas - porém necessárias - reflexões históricas.....	244
5.9.2. Princípios e perspectivas para o ensino de matemática na rede municipal de Betim.....	247
5.9.3. Com base nos princípios adotados e nas perspectivas vislumbradas: quais procedimentos metodológicos ensejamos para o currículo da rede municipal de Betim?.....	252
6. À guisa de conclusão.....	266
7. Referências	274
Anexo.....	293

1. Apresentação

Esta publicação constitui a primeira síntese do movimento de reorganização curricular de Betim – MG, após a adoção da escolarização em ciclos por esta Rede, processo iniciado em 1998 e concluído em 2005. Versões anteriores estão em uso por professores e pedagogos da Rede¹.

A Secretaria Municipal de Educação de Betim reconhece que um texto curricular jamais está pronto ou fechado, mas, em 2006, emergiu a avaliação de que o movimento desencadeado nos últimos anos apontava para um estágio razoável de amadurecimento, justificando, pois, a publicação do documento. A proposta, portanto, era a de que, após a sua publicação, os encontros entre os educadores teriam continuidade com o principal objetivo de promover a formação continuada e em serviço.

Entretanto, parecer crítico externo solicitado pela Secretaria Municipal, como passo final antes da edição do documento, revelou a necessidade de retomada, especialmente, dos substratos teóricos que embasavam a concepção curricular da Rede, conforme análise mais detalhada constante do histórico do movimento. Assim, a Secretaria constituiu uma Comissão Multidisciplinar², composta por profissionais em exercício na sua equipe pedagógica, que respondesse às questões do parecer, trabalho levado a cabo durante o ano de 2007.

Dessa forma, este trabalho esteve atravessado por diversos momentos nos quais a equipe discutiu, principalmente, questões relacionadas ao compromisso ético feito com os professores e pedagogos que, em diversos momentos, estiveram presentes e participativos³ junto a todo o movimento. A

¹ Análise em perspectiva histórica desse movimento de reorganização curricular encontra-se no item 3 desta publicação.

² A Comissão Multidisciplinar foi formada por membros das Câmaras de Formação, Educação Infantil, Alfabetização e Letramento, Currículo e professores da Rede Municipal de Educação de Betim perfazendo um total de 30 pessoas.

³ A metodologia da participação adotada teve como princípios organizativos: (a) partir da pergunta, aos professores e pedagogos, sobre qual currículo eles referendavam e punham em ação em suas práticas pedagógicas; (b) estimular a discussão e a negociação de sentidos entre os pares – das áreas, das disciplinas, dos ciclos. Assim, a Secretaria de Educação também colaborou e participou do conteúdo do documento, orientando-o, direcionando-o, dialogando e problematizando sobre as percepções dos educadores a respeito do que deve ou não constar do documento. A participação dos professores e pedagogos em exercício nas escolas da Rede se deu por representação, especialmente, nos momentos de compilação e escrita. É importante ressaltar que, em determinados momentos, todos os educadores da Rede

equipe defendeu o máximo de fidelidade em relação aos textos produzidos pelos educadores, pois receava que, na busca de aportes teóricos e metodológicos, alterações profundas na redação do documento viessem a ocorrer de modo a dificultar o reconhecimento dos educadores quanto ao conteúdo e à forma dos registros ao final de 2006. É sabido que uma das críticas em relação aos currículos feitos com a participação dos professores tem sido, principalmente, o não reconhecimento de muitos deles após a publicação⁴.

A Comissão se deparou, portanto, com questões teóricas, éticas e políticas. Teoricamente, passou a compreender que o texto curricular como se encontrava ao final de 2006, poderia revelar variados e diferentes significados quanto à pergunta inicialmente feita aos educadores, ou seja: “quais conhecimentos são válidos na sua prática”? A Comissão entendia, com isso, que essa pergunta poderia revelar o currículo legítimo para a rede municipal. Porém, também reconhecia que essa pergunta, em si mesma, não bastava para que houvesse um aporte teórico, uma tomada de decisão pedagógica e política que demonstrasse a necessidade de haver um currículo para a rede municipal, embora entendesse que a participação dos educadores representava instrumento democrático. O dilema ético, desse modo, instaurou-se, à medida que, por um lado, evidenciava-se a necessidade de manter a participação / representação de grupos de educadores na discussão dos aportes teóricos e, por outro lado, o reconhecimento dos diversos discursos que atravessam o texto curricular, considerando, inclusive, os conflitos, as negociações e as relações entre educadores e a equipe da SEMED.

O texto que se segue busca apresentar alguns dos movimentos realizados pela Comissão Multidisciplinar⁵. Esse trabalho foi se revelando complexo e entrecortado por outros movimentos, descobertas, estudos e

foram convidados a participar do movimento, sendo organizados em sub-grupos, por exemplo, por disciplinas.

⁴ Siman (1998); Soares, C. (2000).

⁵ A Comissão Multidisciplinar se reuniu sistematicamente, uma vez por semana, no período de março de 2007 a março de 2008. O objetivo principal foi a discussão e a socialização dos estudos e das análises sobre os fundamentos pedagógicos do texto curricular levado a cabo em 2006. Também foram criadas subcomissões que, no decorrer do trabalho, realizaram sínteses de cada disciplina e das tendências pedagógicas presentes nestas. Nesse processo, a própria Comissão pôde vivenciar a proposição segundo a qual “o currículo é um campo de lutas” (MOREIRA e SILVA, 1995).

aprimoramento das discussões. Ou seja, à medida que acreditávamos ter encontrado respostas a algumas de nossas indagações, outras se revelavam, impondo-nos sempre a mudança de itinerário. Semelhante a um trabalho de pesquisa, este texto, fruto de estudo sistemático dessa Comissão, foi evidenciando que, na realidade, não é possível prever o ponto de chegada, embora saibamos que fazemos escolhas, tomamos decisões e que nossa posição não é de neutralidade mediante o que apresentamos. Contudo, reconhecemos que o principal fio condutor dessa obra deveria ser a problematização dos discursos dos educadores que participaram / representaram o movimento de reorganização curricular até 2006, com o objetivo de uma tomada de decisões sobre questões como: que sujeito-aluno queremos formar? Em qual(is) pedagogia(s) nos fundamentamos para organizar o documento em metas e habilidades ao final de 2006? Qual é o lugar do conhecimento e da cultura nesse currículo? Qual o lugar da avaliação e da organização da escola em ciclos, como tem sido a proposta da SEMED?

Mediante os dilemas de responder às questões acima citadas, a Comissão elegeu como princípio preservar, nos limites do possível, a participação dos professores e pedagogos na construção desta síntese curricular. Contudo, nessa trajetória, foi sendo evidenciada a necessidade de modificar a organização e a arquitetura do texto curricular proposto em 2006. Para tanto, a Comissão (inicialmente composta apenas por membros da Secretaria de Educação) propôs convidar os professores participantes dos últimos movimentos de 2006 para se reintegrarem aos trabalhos, com os objetivos de: (a) tomar conhecimento de todo o processo de análise feito em 2007; (b) tomar posição a respeito das inferências e análises feitas e da proposição a respeito do conceito de competências (conceito adotado como eixo articulador do currículo conforme veremos a seguir); (c) no caso de referendar o trabalho da Comissão, cotejar as versões de 2006 e 2007 do texto curricular; (d) verificar sua fidedignidade ao processo de participação dos professores e pedagogos; (e) aprovar ou ajustar o texto preliminar.

Conforme anteriormente dito, entrelaçam-se dilemas políticos, éticos e teóricos nesse percurso, sendo que teoricamente compreendemos que os textos curriculares são formados por discursos que buscam formar sujeitos e dar sentido à realidade. Passamos não somente a enxergar o currículo como um discurso (em sua versão 2006), como também o questionamos a fim de

perceber os nexos propostos em seu interior. Na crença de que o caminho trilhado até o momento representa o esforço coletivo de professores e pedagogos no projeto de reconstrução do currículo para a Rede Municipal de Betim, tornamos público esse trabalho, a fim de conquistar novos companheiros de viagem.

Comissão de Finalização do Referencial

2. Considerações sobre a versão 2006 do texto curricular de Betim à luz de princípios teórico-metodológicos da Análise do Discurso de linha francesa

A síntese curricular 2006 levada a cabo por professores e pedagogos da Rede Municipal de Betim conta-nos suas idas e vindas, suas negociações, suas escolhas. Assim, pode-se afirmar que o registro do texto curricular está imerso em sentidos que não se esgotam nele mesmo, mas remetem à relação estabelecida entre seus interlocutores (profissionais da educação), à situação e ao contexto histórico-social no qual foi produzido. Em outras palavras, o currículo é um texto “constituído pelo entrelaçamento de vestígios de outros textos preexistentes, muitas vezes independentemente de traços recuperáveis de citação [...] e segundo restrições sócio-histórico-culturais” (PINTO, 1999, p.31). Dessa forma, os interlocutores (profissionais da educação) falam a partir de determinados lugares da sociedade e das instituições educacionais, constituindo o processo de significação presente neste documento.

O processo de significação do texto pelos autores é uma via de mão dupla, pois, à medida que o sujeito produz o seu registro, ele também se produz nessa construção. Isso quer dizer que a importância do movimento curricular na Rede de Betim está expressa nas possibilidades de formação dos educadores durante todo o seu processo. Nesse sentido, é importante salientar que o texto curricular incorporou diferentes “vozes” e significados sobre a escola, o ensino, a aprendizagem, o aluno e o professor.

A hipótese que orientou a análise do currículo da Rede (versão 2006) é a de que cada participante de sua construção, individualmente e como grupo, buscou deixar suas marcas, expondo suas opiniões sobre o significado de diversos aspectos vinculados à escola. Portanto, o currículo diz muito sobre o tipo de ensino que queremos ofertar e o tipo de aluno que potencialmente podemos formar. Dessa forma, podemos encontrar “vestígios”, “pegadas”, “marcas”, que nos indiquem as escolhas pedagógicas que os/as profissionais têm feito em relação ao ensino e à formação do sujeito aluno.

Essas vozes e significados estão articulados às histórias dos sujeitos e, sobretudo, às suas práticas e saberes. Conforme assinala Tardif (2002), os diferentes significados são frutos de uma pluralidade de fontes sociais, podendo resultar da utilização de revistas, internet, textos acadêmicos, livros didáticos, referenciais e documentos curriculares oficiais, e do compartilhamento da formação com os pares em contextos diversos, como universidades, sindicatos, escolas, salas de aula. Com base em tais conhecimentos, oriundos de variadas fontes, os educadores sustentam suas opiniões sobre o ensino, a aprendizagem, a profissão docente, a avaliação e outros tantos aspectos que constituem uma escola. As “falas” dos profissionais das escolas estão, também, ancoradas em suas experiências de vida e ligadas às questões sociais, culturais, profissionais e das instituições nas quais atuam.

A análise desse currículo foi feita utilizando elementos da Análise de Discurso de linha francesa. Essa perspectiva analítica propõe-se a estudar a linguagem como prática social e, para tal, considera o papel crucial do contexto. Como nos diz Fairclough (2001) “os discursos são históricos e, destarte, só podem ser entendidos em referência a seus contextos” (p.25). Essa escolha metodológica nos possibilitou perceber as alianças entre os discursos, pois é um instrumental teórico e metodológico interdisciplinar que utiliza diferentes saberes para tornar possível a análise. No caso específico do trabalho da Comissão, buscou-se estudar as concepções que têm influência sobre as práticas pedagógicas nas escolas.

Para Orlandi (1998, p.26), a “Análise do Discurso visa à compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos”. Dessa forma, o objetivo de analisar o currículo considerando-o como discurso é reconstruir as falas que criam as vontades de verdade nesse momento da história do ensino municipal de nossa cidade. Busca-se verificar as condições que permitiram o aparecimento do discurso, explicando porque tomou esse sentido e não outro. Assim, interlocutores falam de determinados lugares de uma instituição, o que também vai fazer parte do processo de significação.

O currículo como um texto produzido coletivamente constitui uma das inúmeras possibilidades de construção de um texto, indicando as exclusões e inclusões realizadas pelos professores e pedagogos da Rede. Este currículo passa a ser aceito por configurar-se como um projeto que se pretende capaz

de reverter situações entendidas como negativas – no sentido de que tais situações podem melhorar a partir do processo de ensino-aprendizagem. Apresenta-se como uma alternativa renovada de organizar o ensino nas escolas da Rede Municipal de Betim. Assim, tal como aponta Pinto (1999, p.39), o social não forma uma totalidade organizada a partir de um centro que determina seu funcionamento, mas a partir de um conjunto múltiplo de discursos. Nenhum discurso é puro, pois, ainda que se torne hegemônico, não elimina o outro; busca desqualificá-lo, ignora-o. Também não é autônomo ou imutável, já que nasce a partir de outros discursos e deles sofre interferência. Nesse sentido, podemos afirmar que o texto curricular de Betim é constituído de múltiplos discursos, advindos de diferentes campos disciplinares e conceituais.

Vale acrescentar que não se trata de quaisquer discursos, mas de discursos situados, especialmente, no campo pedagógico. É importante ressaltar que não há uma pedagogia singular, *a pedagogia*. A pedagogia é uma área do saber constituída na interface com outros saberes como a psicologia, a sociologia e a filosofia, por exemplo. Além disso, a pedagogia pode ser compreendida tendo como referência diferentes perspectivas, tais como: as pedagogias liberais, em suas vertentes tradicional, nova e tecnicista; as pedagogias críticas, em suas vertentes libertária, libertadora e contemporânea (SAVIANI, 2003) e as pedagogias culturais, em suas vertentes multiculturalistas e pós (CORAZZA, 2001).

O currículo, assim compreendido, é considerado aberto, múltiplo e plural, fruto de um tempo e de um contexto histórico-social, portanto datado. É também constituído de saberes selecionados pelos professores de acordo com os “regimes de verdade” que circulam nas escolas, visto que a verdade não é dada, não é algo que se possa descobrir, mas é produzida em meio à associação de saberes advindos de instituições ligadas ao poder (FOUCAULT, 2004). Nesse sentido, “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros” (Ibid., p.12).

O currículo, nesse caso, é um aparelho em que estão presentes saberes selecionados como verdadeiros pelos profissionais da educação. Os saberes incorporados neste currículo foram selecionados mediante o ‘regime de verdade’ que circula em nossas escolas, sendo: 1) “centrado na forma do

discurso científico e nas instituições que o produzem” (Ibid., p.13), a exemplo dos discursos produzidos nas academias dedicadas ao estudo da educação, no Ministério e nas secretarias de educação; 2) submetido a uma necessidade econômica e política “cuja extensão no corpo social é grande” (Ibid., p.13). Dessa forma, podem ser percebidas as influências do mundo do trabalho sobre a escola e os anseios das famílias na formação dos/as alunos/as.

É, portanto, necessário pensar também que esse currículo foi produzido em relações de poder e saber, nas quais diferentes autoridades, que podem ser especialistas, intelectuais, pais e mães de alunos e assessores educacionais, dizem o que é melhor, mais adequado para a escola nesse momento histórico⁶. Dessa maneira, o currículo produzido pelos professores não é a expressão da verdade, mas fruto de seleções vinculadas a esse “regime de verdade”.

2.1. A *exterioridade* e a *regularidade* como elementos norteadores de nossa análise

A fim de “traduzir” o texto curricular compreendendo-o como fruto de diversos discursos ancoramo-nos em dois elementos da Análise do Discurso francesa: a *exterioridade* e a *regularidade*.

A análise do discurso aqui empreendida possibilitou operar a ligação entre o lingüístico (signos) e o extralingüístico (ideológico e social) (cf. BRANDÃO, 1998). Com isso, dizemos que discurso implica uma *exterioridade* à língua que se encontra no social e envolve questões de natureza não estritamente lingüística. Nesse sentido, a *exterioridade* não se expressa como um objeto empírico de “fora” da linguagem, mas sim como algo que se inscreve no próprio texto, com uma temporalidade interna.

Assim, pode ser esclarecedor para este trabalho, partindo da idéia de *exterioridade*, procurar entender a inscrição do discurso do currículo em outros discursos, algo de sua rede e história de filiações, de como certos conceitos, conhecimentos e concepções pedagógicas aparecem no currículo e são retomados e transformados pelos profissionais da Rede.

⁶ Nem todos os grupos citados estiveram, necessariamente, envolvidos na construção deste documento curricular. Porém, podem ter sido considerados interlocutores. É o caso dos pais de alunos.

Dada essa proposição do conceito de *exterioridade*, a Comissão buscou compreender o que teria influenciado as escolhas dos professores e pedagogos da Rede, participantes da construção do texto curricular. Foi esse conceito que permitiu inferir a importância da formação inicial e continuada dos educadores, sua interação com seus pares, dentre outros aspectos. E foi justamente essa consideração conceitual que possibilitou à Comissão deslocar-se de um lugar de julgamento inflexível sobre o que queria aquele texto curricular, para compreender seu hibridismo.

Segundo Lopes (2005), as políticas de currículo recentes se caracterizam pela combinação de diferentes perspectivas teóricas, particularmente as tendências críticas ou estruturalistas e as pós-críticas ou pós-estruturalistas, que constituem o objeto de interesse da autora.

Se as teorias pós-críticas são utilizadas em virtude de sua análise mais instigante da cultura, capaz de superar divisões hierárquicas, redefinir a compreensão da linguagem e aprofundar o caráter produtivo da cultura, particularmente da cultura escolar, a referência à teoria crítica ainda está presente nas análises que buscam não desconsiderar, ou visam salientar questões políticas, bem como uma agenda para a mudança social (LOPES, 2005, p. 51).

No caso do texto curricular de Betim, a Comissão verificou que a combinação de tendências ia além do hibridismo verificado por Lopes (op. cit.) e incluía também tendências mais tradicionais ou mais relacionadas ao projeto iluminista de educação, de marcado individualismo e meritocracia.

Ao longo do processo de trabalho da Comissão, conforme decisões foram sendo tomadas, algumas marcas desse hibridismo foram renegociadas e/ou apagadas. Entretanto, a característica híbrida permaneceu, inclusive na manutenção das disciplinas e das competências na arquitetura do texto curricular, que é assim elucidada pela mesma autora:

Particularmente nas atuais políticas de currículo no Brasil, as mesclas entre construtivismo e competências; currículo por competências, currículo interdisciplinar ou por temas transversais e currículo disciplinar; valorização dos saberes populares, dos saberes cotidianos e dos saberes adequados à nova ordem mundial globalizada são exemplos de construções híbridas que não podem ser entendidas pelo princípio da contradição (LOPES, 2005, p. 57).

Em vista de o hibridismo nas políticas curriculares não dever, segundo Lopes (op. cit.), ser considerado unicamente um sinal de contradição, é que a

Comissão buscou refletir sobre esse aspecto como uma marca constitutiva do currículo construído pela Rede.

Outro procedimento utilizado pela Comissão com base no conceito de *exterioridade* foi a construção, por profissionais especializados, de um texto em perspectiva histórica sobre o movimento de reorganização curricular de Betim⁷. O papel desses profissionais foi, a partir da análise de documentos e da escuta de sujeitos envolvidos no processo de construção do texto curricular, descrever os sentidos atribuídos ao texto e às escolhas nele feitas por tais sujeitos, assim como as condições sócio-históricas em que o mesmo texto se produziu.

Creemos que as vozes materializadas no texto curricular de Betim refletem esse processo que envolve as “verdades” de nossa época, quereres advindos não apenas dos profissionais das escolas, mas também de grupos que exercem poder em nossa sociedade e das lutas internas pela organização, constituição e *status* de cada disciplina no interior do currículo.

Foram também vistos como *exterioridade* os discursos que fundamentam a organização das escolas em ciclos, a avaliação, a alfabetização e o letramento considerados na atualidade como elementos fundamentais para a efetivação do direito à educação.

Dessa forma, esse documento encontra-se acrescido de capítulos que visam não somente mapear a origem desses discursos no contexto educacional dos anos 90, como também apresentar o pensamento da Secretaria Municipal de Educação de Betim e da literatura específica em relação a esses temas.

Se, na Análise do Discurso, o conceito de *exterioridade* serviu-nos como instrumento para compreender e desvelar as condições de produção da versão curricular de 2006, cuja organização se deu por metas e habilidades, também o conceito de *regularidade* foi operado por nós, a fim de reconhecermos as principais permanências e recorrências de idéias e conceitos que formam os discursos deste currículo. Considerando, conforme dito, que todo discurso é atravessado por diversas fontes de informação e de formação profissional dos educadores, nossa principal preocupação foi, mediante o caráter híbrido e polissêmico do texto, mapear as principais repetições que, de certa forma, apontam para as tendências atuais em currículo.

⁷ Texto apresentado no item 3 deste documento.

O que a busca da regularidade nos demonstrou?

Nosso primeiro consenso foi o de que deveríamos responder às nossas questões por meio de um inventário de palavras-chave oriundas das diversas concepções pedagógicas em circulação em nossa sociedade. Segundo a tipologia de Silva (1999), são três essas grandes concepções de educação: a tradicional, de forte matiz liberal e ancorada no projeto iluminista; a crítica, cujo referencial básico é o estruturalismo, especialmente o marxista; e a pós-estruturalista, que não origina propriamente uma pedagogia⁸, mas reflete sobre os limites das duas concepções anteriormente citadas e gera influências na educação, tais como a consideração do multiculturalismo e das clivagens de gênero e etnia, dentre outras, no campo educacional.

Munida desse instrumental analítico dado pela Análise do Discurso na perspectiva francesa e pela tipologia de Silva, a Comissão fez sua primeira leitura do documento curricular da Rede, versão 2006, logo percebendo que não bastaria eleger palavras-chave para a análise proposta, fato que a levou a adotar uma postura de análise mais global dos textos.

Percebeu-se a inexistência de um acordo interno sobre qual pedagogia, e, portanto, qual aluno, qual professor e qual conhecimento o documento curricular definia como ideais. A busca simultânea da literatura especializada sobre o currículo indicava que esta característica – aqui nomeada *hibridismo*, numa livre apropriação de Lopes (2005) – é muito evidente em outros textos curriculares produzidos no Brasil das últimas décadas, especialmente aqueles escritos por meio da participação dos educadores.

A Comissão considerou necessário, para além dos acordos inicialmente feitos, mergulhar no estudo das tendências presentes em cada campo disciplinar. Assim, procurou ver quais debates o currículo realizava sobre a arte, a geografia ou a matemática, por exemplo. Novamente, verificou-se o hibridismo do texto curricular: algumas disciplinas realizavam uma abordagem predominantemente técnica, especialmente as áreas ligadas às ciências; outras davam ênfase ao estruturalismo marxista, tendência presente nas ciências humanas; finalmente, outras disciplinas, como a educação física, tinham forte acento dos debates mais contemporâneos sobre o campo disciplinar.

⁸ Corazza (2001) propõe nomear essas novas concepções pedagógicas como Pedagogia Cultural. É previsível que essa nomenclatura possa ser apropriada pelo campo das pesquisas e debates curriculares.

Dada tal verificação, a Comissão buscou avaliar quais implicações e efeitos esse texto curricular poderia ter na prática pedagógica das escolas. Diversas outras questões emergiram durante o processo de análise, tais como a necessidade de realmente adotar um conceito organizativo e de problematizar com a equipe-referência⁹ aspectos como as repetições de conceitos e de proposições curriculares tanto dentro de uma mesma disciplina quanto entre as disciplinas¹⁰.

Percebemos ainda, considerando o conceito de *regularidade* presente nos discursos, que os educadores pareciam receber uma forte influência dos textos oficiais¹¹, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, os documentos da Unesco, principalmente a Declaração de Jomtien e o relatório de Jacques Delors (2004) e que tais aspectos representaram importantes regularidades a serem observadas.

Em termos da formação dos sujeitos-alunos, destacamos os seguintes eixos: (a) a prática sistemática da pesquisa; (b) a formação da cidadania; (c) a formação ética do sujeito-aluno; (d) a apropriação crítica de recursos tecnológicos; (e) a formação do sujeito para a convivência com a diversidade cultural, com as diferenças; (f) a preservação e a importância do meio-ambiente; (g) leitura, oralidade e escrita; (h) resolução de situações-problemas.

As *regularidades* observadas por nós levaram-nos a perceber a emergência do conceito de competência como possibilidade organizativa do currículo. Vale lembrar que esse conceito esteve na pauta do movimento curricular de Betim desde o ano de 2001. A Rede, por outro lado, parecia insistir em que o currículo mantivesse a referência das disciplinas escolares previstas na LDBEN 9.394/96, dado que os professores dos ciclos finais são recrutados por esse critério. Emergiu também uma percepção de que os itens citados no texto curricular não se realizavam como aprendizagem,

⁹ Denominação dada aos professores de cada disciplina mais ativos no Movimento de Reorganização Curricular da Rede Municipal.

¹⁰ Essa avaliação fez com que a Comissão se deslocasse de mais um dos seus acordos iniciais, que era não interferir no quadro de metas e habilidades, conforme dito na apresentação desse documento. Esse impasse foi resolvido com a adoção de uma equipe-referência composta por professores que participaram da compilação da presente versão.

¹¹ Observa-se que os conceitos de *regularidade* e de *exterioridade* se entrelaçam, pois embora tenhamos observado as *regularidades* dos enunciados propostos no documento curricular, esses enunciados são frutos de uma *exterioridade*, isto é, são apropriações de documentos produzidos em outros contextos por outros atores sociais.

necessariamente, em um único ciclo, sendo apontados como tarefas para vários ciclos. Tudo isso está representado na versão 2006 do documento.

O conceito de competência, entretanto, não foi explicitado com esta terminologia na versão preparada para publicação em 2006. De alguma maneira, a Rede parecia querer dizer que a construção desse complexo conceito não estava resolvida ou efetivada entre os professores e pedagogos, ou que havia conhecimento das críticas e questionamentos à adoção do mesmo, feitas no campo da pesquisa acadêmica e no campo propositivo das pedagogias críticas. Assim, a versão 2006 se encontra organizada em metas e habilidades, e não em competências e habilidades, como a literatura específica sobre o conceito propõe. Entretanto, também o termo *metas* sofre o mesmo tipo de crítica que as competências, com a agravante de não estar formulado como um conceito no campo pedagógico. Para Young (2007, p. 1293), o termo *metas* traduz uma faceta das políticas educacionais atuais muito voltadas para tornar a escola uma agência instrumentalizada para interesses de mercado ou “educação como resultado”. Segundo o autor, “nessa abordagem, a política educacional, o ensino e o aprendizado são dominados pela definição, avaliação e aquisição de metas e a preparação dos alunos para provas e exames” (ibid.).

Para não se afastar demais da síntese construída em 2006 pelos professores e pedagogos, a Comissão entendeu que deveria apresentar à equipe-referência a proposta de um retorno ao conceito de competências. Para tanto, foram feitas reflexões sobre os significados e riscos da adoção deste conceito na atualidade. A pesquisa educacional vem apontando o conceito de competência¹² como uma proposição de viés político liberal e neotecnista, voltado especialmente para a atenção às necessidades do mundo do trabalho e da sociedade dita globalizada. A literatura chega a apontar tal conceito como a nova roupagem da pedagogia dos objetivos, símbolo da melhor tradição tecnicista.

A partir dos estudos sobre o conceito, a Comissão defende ser possível uma apropriação crítica das competências. Assumiu, portanto, que esse conceito é o mais próximo da versão 2006 do texto curricular de Betim, e permitiria diversos dos ajustes considerados necessários, mantendo a produção realizada por meio da participação dos professores e pedagogos.

¹² Sobre o conceito de competências, ver subitem a seguir. Neste subitem, verifica-se que o conceito agrega debates diversificados, como é próprio de qualquer campo conceitual.

Uma análise da síntese curricular de 2006 em busca das respostas a uma nova questão – que competências esse currículo parece querer formar? – indicou nove competências, razoavelmente, compartilhadas entre todas as disciplinas além de algumas outras competências específicas de cada disciplina. As competências foram organizadas em quatro grupos, como se segue: a) apropriação crítica das tecnologias; b) ética, cidadania e diversidade cultural; c) leitura, produção de textos orais e escritos e escuta de textos nas diversas disciplinas do currículo do Ensino Fundamental; e d) pesquisa e resolução de problemas

A Comissão, então, realizou um exercício prévio de classificação das habilidades nas competências detectadas, de abertura de novas competências a partir das metas presentes na versão anterior, e de indicação, por meio de comentários, de problemas conceituais presentes nas habilidades e verificados nos processos de análise desenvolvidos ao longo de 2007.

A seguir, os professores-referência das disciplinas, já anteriormente citados, realizaram o trabalho de rever as habilidades já escritas pelo movimento curricular, referendando a sua classificação em competências e propondo as competências específicas de cada disciplina. Além disso, procuraram soluções para os problemas conceituais detectados e, algumas vezes, reformularam bastante tais textos, tendo em consideração as novas aquisições conceituais do período. Quanto à Comissão, esta dedicou-se a produzir textos que subsidiassem a reflexão sobre as competências integradoras e que abordassem as condições de exterioridade em que se produziu este texto curricular.

Portanto, ancorados nos instrumentos teórico-metodológicos aqui explicitados, apresentam-se, nos itens 3 e 4, as marcas da exterioridade e da regularidade, respectivamente, entendidas, estas, como discursos presentes na sociedade a partir da década de 1990.

3. À guisa da exterioridade

3.1. Escolaridade em ciclos: ressignificar a escola

No ano de 1998, a Rede Municipal de Betim iniciou um processo de implantação da organização da escolaridade em ciclos (Resolução SEED 01/98, de 02/02/1998). Essa escolha política deu-se em um contexto em que a organização escolar encontrava alternativas formuladas nos contextos locais e em diálogo com discussões desenvolvidas em escala internacional. A década de 1990 foi marcada, do ponto de vista das políticas educacionais, pela extensão das políticas de ciclos, até então adstritas ao período de alfabetização, a todo o Ensino Fundamental (MAINARDES, 2007). Essa tendência teve início em 1992, na Rede Municipal de São Paulo e, atualmente, abrange cerca de 20% dos estabelecimentos de Ensino Fundamental no Brasil, e 36% das matrículas nesse nível, segundo Sousa (2007).

A política educacional da organização em ciclos é uma tentativa de síntese de discussões educacionais que atravessaram todo o século XX. A organização seriada foi instituída no Brasil a partir de 1890, em São Paulo, através da política dos *grupos escolares*, e daí se espalhou pelo país, até se tornar a organização escolar dominante, por volta de 1940 (SOUZA, 1998). Entretanto, já em seu nascedouro, verificou-se que, devido às características da sociedade brasileira, especialmente a extrema desigualdade social, e às próprias características de concepção temporal da organização seriada, produziam-se índices de fracasso altíssimos. A rígida definição temporal da seriação em unidades anuais fazia com que apenas um pequeno segmento populacional conseguisse acompanhar regularmente a progressão escolar, de forma que o sistema escolar brasileiro constituiu uma pirâmide de topo muito afilado. Daí ser designado atualmente como seletivo e classificatório.

Os primeiros registros de políticas de combate à seletividade do sistema seriado datam da década de 1910 (CARVALHO apud LOPES *et al*, 2000), sendo a mais significativa experiência a Reforma Sampaio Dória (1918), em São Paulo, que instituiu um módulo de alfabetização de dois anos, sem reprovação em seu interior. Desde então, diversas outras experiências foram desenvolvidas em várias regiões do Brasil, geralmente com curta duração, tendo algumas delas, entretanto, chegado a 14 anos (Santa Catarina 1971 a

1984) (MAINARDES, 2007). Paralelamente, a psicologia do desenvolvimento, principalmente em sua vertente preocupada com a aprendizagem, vinha apresentando contribuições sobre como se desenvolve e aprende a espécie humana, sendo, provavelmente, as contribuições mais relevantes aquelas advindas de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon. Essas contribuições apontavam no sentido de que as aprendizagens acontecem com interferência do ambiente em que se encontra o sujeito, das culturas dos grupos nos quais se inserem, e de elementos como a auto-estima e a afetividade (LIMA, 1997). Também buscavam mostrar como os conhecimentos já construídos se articulam com os conhecimentos em construção (KOHL, 2005). E ainda, as metodologias do processo de ensino/aprendizagem e as didáticas já vinham propondo abordagens ativas do conhecimento desde o século XIX¹³.

Todas essas reflexões, de alguma maneira, se encontram representadas na organização da escola em ciclos, proposta a partir dos anos 80 no Brasil. A forma como se manifestam as políticas de ciclos, com maior ou menor influência dessas concepções brevemente apresentadas, é que varia nas diversas redes que as adotam. Alguns pesquisadores da escola ciclada (BARRETO e MITRULIS, 2001; PERRENOUD, 2004; BARRETO e SOUSA, 2005; MAINARDES, 2007) apontam que diversas nomenclaturas são adotadas no Brasil; delas podem-se depreender três modelos razoavelmente delineados: os ciclos de formação, os ciclos de aprendizagem e os regimes de progressão continuada.

Os ciclos extensivos a todo o Ensino Fundamental surgiram na Rede Municipal de São Paulo em 1992, agrupando a escolarização fundamental em períodos de três anos, com progressão continuada no interior de cada ciclo e possibilidade de reprovação apenas ao final de cada um deles. Essa forma pioneira logo foi desenvolvida, agregando novos elementos teórico-metodológicos, nos ciclos de formação ou desenvolvimento humano.

Os ciclos de formação são identificados pela maioria dos estudiosos em Belo Horizonte (1995) e Porto Alegre (1996), as experiências pioneiras, visto que a política de ciclos da Rede Municipal de São Paulo recebeu ajustes que inviabilizam sua definição nessa modalidade mais desenvolvida dos ciclos. Posteriormente, também são reconhecidas como organizadas em ciclos de

¹³ Já no século XIX, as propostas em torno do método intuitivo, baseado, por exemplo, em Fröebel e Pestalozzi, e no século XX, a Escola Nova e o Construtivismo, são exemplos dessas abordagens (LOPES *et al*, 2000).

formação as seguintes redes: Rede Estadual do Ceará; redes municipais de Belém (Escola Cabana), Cuiabá (Escola Sarã), Goiânia e Rio de Janeiro (MAINARDES, 2008).

De modo geral, as políticas de ciclos de formação incorporam mais radicalmente a reflexão educacional do século XX e, especialmente, uma concepção política da educação como possibilidade de transformação social. De um ponto de vista mais prático, os ciclos de formação buscam promover alterações curriculares mais profundas, adotando as culturas locais e a diversidade sócio-cultural como fontes para o currículo, além do chamado conhecimento sistemático ou *literacia* (YOUNG, 2007) e o organizando de maneira integrada, como, por exemplo, nos projetos de trabalho e nos complexos temáticos. Além disso, é proposta dos ciclos de formação que a reprovação seja totalmente eliminada e que cada educando seja atendido, juntamente com seus pares de idade, organizando-se a escola para atender aos diferentes e heterogêneos processos e ritmos de aprendizagem desses educandos. A escolaridade fundamental é geralmente organizada em três ciclos de três anos cada, referidos à infância, à pré-adolescência e à adolescência. São referências importantes para os ciclos de formação, dentre outros, Miguel Arroyo, Elvira Souza Lima e Andréa Krug.

Ainda no decorrer da década de 1990, foram desenvolvidos os ciclos de aprendizagem, que se apropriam das idéias gerais desenvolvidas nas experiências dos ciclos de formação, porém *suavizando* a profundidade das alterações propostas e mantendo ainda diversas alusões ao sistema seriado, como se estivesse havendo uma proposta de *transição* entre as séries e os ciclos. Retoma-se a possibilidade de reprovação ao final de cada ciclo e estes, sob a influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais e, mais recentemente, das idéias de Phillippe Perrenoud, podem durar apenas dois anos.

São empreendidas tentativas de reorganização curricular, considerando o rompimento das unidades anuais, mas geralmente essas tentativas são tímidas e visam garantir a apropriação, por todos os alunos, das recomendações curriculares tradicionalmente adotadas pelo sistema educacional brasileiro. Apostam na renovação das práticas pedagógicas e na mudança das perspectivas de avaliação como principais meios para garantir esse objetivo da aprendizagem para todos e desenvolvem formas alternativas de organização dos tempos e espaços da escola, de forma a alcançar tal

objetivo. As referências básicas para essa forma de organização escolar no Brasil foram, primeiramente, experiências internacionais e as próprias políticas de ciclos instituídas em redes municipais e, mais recentemente, como supracitado, os escritos de Phillippe Perrenoud.

São redes organizadas em ciclos de aprendizagem: Rede Estadual do Mato Grosso e redes municipais de Cachoeira do Sul – RS, Contagem – MG, Curitiba – PR, Ponta Grossa – PR, Recife – PE, Ribeirão Preto – SP, Salvador – BA, São Luis – MA, e Vitória da Conquista – BA (MAINARDES, 2008). E, como aqui procuramos defender, a Rede Municipal de Betim – MG.

Os regimes de progressão continuada são geralmente posteriores à LDBEN 9.394/96 que, informada pelas tendências nas políticas educacionais internacionais e pela síntese que vinha sendo desenvolvida em algumas redes brasileiras, facultou, em seu Artigo 23, a organização da escola em séries, ciclos, períodos e outras formas de organização. A Progressão Continuada é considerada uma manifestação mais conservadora da escola em ciclos porque, ainda que proponha em seus documentos oficiais alterações normalmente associadas a essa política educacional, como a reorganização dos tempos e espaços escolares, a reestruturação curricular, a adoção de perspectivas formativas de avaliação, dentre outras, na prática altera apenas o sistema de promoção dos alunos, eliminando a reprovação. As séries anuais são mantidas como referências tácitas no interior de períodos considerados ciclos, que abrangem, nos exemplos mais clássicos, quatro ou mesmo oito anos da escolarização. São normalmente referidas como regimes de progressão continuada as redes estaduais de São Paulo (1998) e Minas Gerais (1999) e a Rede Municipal de São Paulo (após 1993) (MAINARDES, 2008), sendo as redes estaduais citadas as responsáveis pelo grande incremento das matrículas em ciclos no país (SOUSA, 2007).

Em Betim, a Resolução que institui ciclos aponta para a adoção dos ciclos de aprendizagem:

Art. 1º - A atual modalidade de seriação anual do Ensino Fundamental será convertida em ciclos de ensino/aprendizagem, cada um dos quais compreendendo uma carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, distribuídas por um mínimo de seiscientos dias de efetivo trabalho escolar, em regime de progressão continuada (BETIM, 1998).

A Resolução indicava ainda: a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, inserindo nesse nível as crianças de seis anos; a organização dos

ciclos segundo a faixa etária dos alunos (Primeiro ciclo – seis a oito anos; Segundo ciclo – nove a onze anos; Terceiro ciclo – doze a quatorze anos); a adoção de um conceito de “avaliação somatória ou cumulativa global” (Art. 3º), para efeito de promoção, ao final de cada ciclo; e a incidência imediata da organização em ciclos no Primeiro Ciclo, visto que os demais seriam implantados progressivamente, como, de fato, o foram, em processo que se desdobrou até 2005¹⁴. É bastante visível, portanto, que a reprovação seria admitida ao final de cada ciclo, que a progressão continuada caracterizaria o interior de cada ciclo, que a referência para a enturmação era a idade cronológica e que a concepção de avaliação, neste primeiro momento, inclusive, passava ao largo do paradigma da avaliação formativa, normalmente associado às políticas de ciclos (GOMES e MAINARDES, 2008).

O processo de implementação da política de ciclos em Betim pode ser caracterizado como suscetível a diversos ajustes, até o momento. Vale destacar, por exemplo, que já no próprio ano de instituição da política, a Secretaria Municipal começou a utilizar a linguagem associada aos Ciclos de Formação Humana em sua documentação oficial, o que continua ocorrendo até a atualidade. São representativos desse movimento, por exemplo: os Cadernos da “Escola Democrática”¹⁵, publicados ao longo de 1998 e 1999, a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Betim (2003), e o texto-guia do Programa de Formação de Educadores “Ciclos de Formação Humana (BETIM, 2007). Em alguns desses documentos, é possível identificar a retórica própria dos ciclos de formação humana e em outros parecem emergir tanto as características dos ciclos de aprendizagem como as principais preocupações dos regimes de progressão continuada.

As portarias da Secretaria Municipal de Educação podem exemplificar esse processo. A Portaria SEMED nº 014, de 09 de novembro de 2005, que

¹⁴ A implantação progressiva dos ciclos deu-se em Betim da seguinte forma: 1998 – 1º ciclo; 1999 – 1º ano do 2º ciclo; 2000 – 2º ano do 2º ciclo, implantação do 2º ciclo completo em 4 escolas experimentais, implantação do 3º ciclo em 4 outras escolas experimentais e implantação de projeto de escola de tempo integral em uma escola; 2001 – implantação do 2º ciclo completo em todas as escolas e do 3º ciclo em 26 escolas, por adesão; 2002 e 2003 – continuidade da implantação do 3º ciclo por adesão; 2004 – extinção da seriação anual no Ensino Fundamental, pela adoção da organização em ciclos em todas as escolas e idades (BETIM, 2007).

¹⁵ “Escola Democrática” foi a denominação adotada para a política de ciclos em Betim a partir do III Congresso Municipal de Educação, que referendou essa mesma política, ao final de 1998. Nas gestões 2001-2004 e 2005-2008, essa denominação foi abandonada.

“Define critérios de avaliação escolar, progressão continuada e dá outras providências”, estabelece limites máximos de retenção dos alunos, da ordem de 20% para o primeiro ciclo, 15% para o segundo e 10% para o terceiro. Essa portaria foi reeditada nos anos subseqüentes, alterando os índices para baixo, e apresenta como fundamentos: a legislação educacional emanada da Constituição Federal, da LDBEN 9394/96 e de documentos internacionais como a Declaração de Jomtien (Tailândia, 1990); o Referencial Político-pedagógico da Rede Municipal, de 1998, que argumenta em favor da progressão continuada com base nas publicações da política de ciclos de formação de Porto Alegre – RS; e argumentos contra a seletividade do sistema educacional baseados em autores como J. Gimeno Sacristán, Miguel Arroyo e Phillipe Perrenoud, que informam diferentes manifestações da política de ciclos no Brasil. Em seu Art. 11, a Portaria recomenda que:

...haja um esforço da comunidade escolar no sentido de perseguir, progressiva e continuamente, que os indicadores se distanciem, para menos, dos limites aqui definidos, uma vez que a proposta pedagógica do Ciclo de Formação Humana rompe com as relações de tempo, espaço e ritmo da escola tradicional (Portaria SEMED nº 014/06, Art. 11).

Para incrementar o apoio aos alunos que enfrentam limites na progressão de suas aprendizagens, a mesma Portaria institui um “Programa de Recuperação e Reforço Escolar”¹⁶, que foi desenvolvido nos recessos de verão de 2005/2006, 2006/2007 e 2007/2008, reduzindo os índices de retenção da Rede, ao final dos ciclos, para percentuais próximos de 5%.

Por sua vez, a Portaria SEMED nº 011 de 16 de agosto de 2006, que “Define nova estrutura de atendimento e funcionamento dos ciclos de ensino-aprendizagem e dá outras providências”, institui ciclos de dois anos, tomando como referência a legislação emanada da LDBEN 9394/96, e evocando, inclusive, os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Além dos documentos oficiais, as principais práticas de reorganização da escola podem ajudar a elucidar a política de ciclos adotada em Betim. Do ponto de vista da oferta de condições escolares para o desenvolvimento de todos os alunos, pode-se citar com destaque a organização dos coletivos

¹⁶ Em 1999, já houvera uma primeira experiência de criação de novas oportunidades para alunos em situação de fracasso escolar durante os recessos escolares: a Escola de Verão, que atendeu alunos da então 5ª série, um dos momentos mais seletivos e excludentes do Ensino Fundamental.

docentes segundo um quantificador de 1,3 docentes por turma, o que visa garantir que, durante os turnos de trabalho pedagógico, haja sempre docentes em período de estudos, planejamento ou atendimento diferenciado aos alunos. Essa forma de organização sofre os limites dados pelo fenômeno das ausências dos professores ao trabalho, ocasiões em que os professores presentes devem substituí-los (OLIVEIRA *et al*, 2007). Não há, oficialmente, especialização de funções dos docentes no interior dos coletivos de ciclos, como acontece em outras políticas de ciclos – por exemplo, professor dos laboratórios de aprendizagem, professor volante (formas presentes em Porto Alegre, segundo Loch, 2006), professor articulador e coordenador de ciclo (presentes na Rede Estadual do Mato Grosso segundo Amaral, 2006) ou de salas de apoio.

Em Betim, em tese, todos devem ser regentes das turmas-referência, assim como todos devem contribuir nos processos de flexibilização dos agrupamentos¹⁷ para o atendimento das necessidades específicas de aprendizagem. Nas unidades escolares, os professores costumam se organizar assumindo disciplinas específicas, o que gerou, especialmente nos primeiros ciclos, um processo de fragmentação do trabalho pedagógico geralmente tido como indesejável pelos textos associados às políticas de ciclos. Os projetos de atendimento no contra-turno também acontecem na Rede, porém de maneira intermitente, tendo sido implementado em algumas poucas unidades escolares.

Do ponto de vista da reestruturação curricular, a Rede tem se organizado predominantemente por disciplinas, enquanto que os documentos oficiais, a partir de 2000, buscam trabalhar alguns conceitos relacionados à integração curricular, como a organização em áreas do conhecimento (Linguagens, Ciências e Humanidades) (BETIM, 2000) e as metas e/ou competências e habilidades, sendo estas últimas adotadas neste referencial curricular. Considerando-se que as políticas de ciclos de formação buscam promover mudanças profundas na organização curricular, normalmente através de projetos de trabalho e complexos temáticos, pode-se argumentar que a política curricular de Betim também contribui para caracterizar uma opção por ciclos de aprendizagem. Algumas redes consideradas ciclos de formação adotaram também o conceito de competências ao longo dos ajustes pelos

¹⁷ O formato de flexibilização dos agrupamentos mais difundido na Rede Municipal de Betim é o Atendimento em Pequenos Grupos (APG), realizado no próprio turno em que se encontra a turma-referência do aluno.

quais passaram, como é o caso da Rede Estadual do Mato Grosso e, atualmente, a Rede Municipal de Belo Horizonte.

Quanto às concepções de avaliação, a Rede Municipal de Betim utiliza na maioria dos seus documentos a terminologia “diagnóstica, formativa, processual e contínua”, apesar da formulação já citada, “somatória e cumulativa”, do documento que institui a política de ciclos. A Proposta Pedagógica apresentada pela Secretaria à Rede em 2003, por exemplo, diz:

A avaliação escolar do Ensino Fundamental configura-se enquanto um componente pedagógico processual, que permeia toda a vivência escolar (...). A avaliação deverá abranger todas as dimensões da formação humana: cognitiva, afetiva, motora, ético-moral, simbólica, estética e sócio-cultural. Busca-se a construção de uma proposta de avaliação formativa e diagnóstica que visa à progressão continuada e à consolidação de uma prática que possibilita a todos os envolvidos participarem deste processo (BETIM, 2003, p. 24).

Nos anos de 1999 e 2000, foi experimentada no primeiro ciclo a prática do registro da avaliação por pareceres descritivos. A avaliação da própria Secretaria revelou processos de padronização dos pareceres e a permanência das concepções classificatórias de avaliação, o que motivou um Fórum para a discussão da questão em 2000 (BETIM, 2007). Esse Fórum propôs que a Rede registrasse a avaliação conforme políticas internas das unidades escolares, desde que referidas aos princípios da avaliação formativa.

A partir de 2002, a Rede Municipal buscou instituir fichas de registro unificadas que pudessem acompanhar os alunos em seus processos de transferência - o Registro de Desenvolvimento do Aluno (RDA) – caracterizando, portanto, a forma de registro oficial. O RDA é constituído por uma lista de habilidades com campos para os coletivos de ciclos registrarem o desenvolvimento do aluno por ano do ciclo, utilizando, entre 2002 e 2005 as legendas “desenvolvimento satisfatório (DS)”, “desenvolvimento parcialmente satisfatório (DPS)”, “desenvolvimento insatisfatório (DI)” ou aspecto “não trabalhado (NT)”¹⁸. A mesma ficha é mantida ao longo do ciclo para cada aluno. A partir de 2005, a Rede instituiu também um Boletim do Desempenho Escolar, baseado em características semelhantes ao RDA, embora mais sintético. Muitas escolas utilizam, paralelamente às formas de registro oficiais,

¹⁸ O RDA passou por algumas reestruturações desde que foi instituído, inclusive com a participação de profissionais da Rede e das Assessorias Pedagógicas Regionais. A versão citada no presente texto se refere aos anos 2007/2008 e utiliza as legendas “ótimo”, “bom” ou “a desejar”.

instrumentos próprios de registro da avaliação, tais como boletins com conceitos por disciplina e instrumentos de registro diagnóstico, a exemplo de etapas do processo de alfabetização (OLAVO, 2007).

A permanência de concepções classificatórias da avaliação nas políticas de ciclos não é prerrogativa da Rede Municipal de Betim e parece caracterizar mesmo as redes organizadas em ciclos de formação (GOMES e MAINARDES, 2008). É difícil mudar as concepções e práticas de avaliação escolar, inclusive em razão das concepções sociais de avaliação (ver item 3.2 deste documento).

A Rede mantém, ainda, desde 2006, iniciativas de avaliação sistêmica, especialmente dos processos de alfabetização e numeralização, buscando dialogar com as avaliações sistêmicas desenvolvidas nas instâncias estadual e federal que, em geral, apresentam resultados desfavoráveis sobre o desempenho escolar na Rede Municipal de Betim, próximos, entretanto, das médias regional e estadual.

Em março de 2006, aconteceu uma avaliação para alunos do segundo ciclo (9 e 10 anos), a fim de verificar o perfil da alfabetização neste ciclo e subsidiar políticas públicas que o potencializassem. A avaliação demonstrou que não se sustenta nos dados a leitura, bastante recorrente na comunidade, de que os estudantes estão progredindo para o segundo ciclo sem os domínios básicos da alfabetização. Foram detectados apenas casos isolados nesse sentido, e os resultados gerais apontavam a necessidade de aprofundar o letramento e a numeralização. A partir disso, foram propostas as seguintes ações: a produção de um glossário sobre alfabetização; a organização de coletâneas de atividades para alfabetização, numeralização e letramento; a realização de intervenções para a alfabetização, via assessorias pedagógicas regionais; a instituição de um Fórum Permanente sobre Alfabetização e Letramento e a continuidade da formação de professores a respeito da temática. Os resultados da avaliação foram apresentados às equipes diretivas das escolas, em pequenos grupos.

A participação da Rede em avaliações sistêmicas estaduais em 2005 tinha apresentado resultados preocupantes em termos de alfabetização; o número de questões em branco, por exemplo, era bastante alto, e podia apontar um desestímulo das escolas em participar do processo avaliativo. A SEMED, então, levou os resultados dessa avaliação aos coletivos escolares e os discutiu de perto, propondo, ainda, uma nova avaliação, organizada pela

própria Rede, e utilizando parâmetros semelhantes aos da avaliação estadual. Em dezembro de 2006, aconteceu o processo avaliativo proposto, destinado ao primeiro ciclo (8 anos). Os resultados mostraram que essa meta vem sendo alcançada e que era necessário investir mais na matematização.

Em fevereiro de 2008, foi aplicada a Avaliação do Grau Certificativo de Conhecimentos para os finais de ciclo (8, 10, 12 e 14 anos). O processo avaliativo intensivo, com discussão dos resultados diretamente com as escolas, atende a uma demanda expressa nos planejamentos educacionais do município, a exemplo do Plano Municipal Decenal de Educação (Betim, 2005). Seus resultados demonstram que os estudantes da Rede têm progredido bem quanto à aquisição dos códigos lingüístico e matemático, apresentando problemas pontuais que, a partir da avaliação, podem ser monitorados caso-a-caso. Entretanto, é no desenvolvimento da capacidade denominada letramento, para o caso do processamento dos textos, e na aplicação de conhecimentos matemáticos em situações contextualizadas que a Rede apresenta problemas generalizados. Isso demonstra que a apropriação dessas tendências conceituais nos processos de ensino-aprendizagem, diretamente ligadas às chamadas competências complexas demandadas pela sociedade atual, vem acontecendo de forma descontínua na Rede de Betim e carecem de aprofundamento via formação permanente.

Betim, portanto, compartilha uma concepção de avaliação educacional como forma de regulação do sistema, conforme a formulação de Afonso (2000). Entretanto, especialmente para a avaliação desenvolvida em 2008, analisou criticamente o próprio instrumento de avaliação proposto, levando em consideração que o erro do aluno nem sempre significa um não-saber, mas um processo de construção de hipóteses sobre o enunciado e a situação que, inclusive, podem estar inadequadas (ESTEBAN, 2002).

A elucidação das opções político-pedagógicas para a organização em ciclos em Betim é importante para que a Rede tenha balizas claras no interior das quais atuar. Os ciclos de aprendizagem em Betim, nessa perspectiva, constituem o cenário no qual emerge a necessidade deste Referencial Curricular, e, conseqüentemente a *exterioridade* que baliza suas condições de produção.

3.1.1. Avaliação: dimensão indissociável do currículo

*Nunca cometo o mesmo erro
duas vezes
já cometo duas, três
quatro, cinco, seis
até esse erro aprender
que só o erro tem vez
(Paulo Leminski)*

A escola em ciclos tem como um dos seus pilares a adoção de um novo paradigma de avaliação, baseado no conceito de avaliação formativa. Alguns estudiosos (SOUSA, 2007; SOUSA e ALAVARSE, 2003; LOCH, 2006) defendem que a mudança na avaliação é a mudança central na escola em ciclos. Perrenoud (1999a), por exemplo, argumenta que a avaliação é tão fundamental na organização da escola que, para mudá-la, seria necessário antes mudar a própria escola. Essa mudança requer outros modos de conceber e organizar o espaço-tempo do fazer pedagógico, o currículo, as metodologias e a avaliação. Porém tais mudanças serão superficiais se não forem embasadas em concepções multiculturais e interacionistas sobre o ensinar e o aprender. Antes de adentrar nessa concepção que defendemos como importante para a implantação de uma prática pedagógica ciclada, abordaremos as diferentes concepções que regem as escolas brasileiras há mais de um século e sua relação com a avaliação.

3.1.1.1. As diferentes concepções de aprendizagem e seus modos de avaliação

Segundo Barbosa e Horn (2008), as interpretações iniciais sobre a aprendizagem ocorreram, sobretudo, no século XIX e tinham como referência estudos médicos e biológicos do funcionamento do organismo humano. Estes primeiros estudos defendiam a maturação do indivíduo de forma gradual, entendendo a aprendizagem ligada ao desenvolvimento do corpo. Para os estudiosos dessa visão maturacional, como Darwin (1859) e Binet (1857-1911), por exemplo, a herança genética é o elemento primordial para a aprendizagem e as novas aquisições comportamentais e cognitivas emergem das alterações na maturação das estruturas físicas e dos processos fisiológicos do organismo.

Sob essa ótica, os conceitos e tarefas escolares não são para todos; há nessa perspectiva uma exclusão por meio da avaliação escolar, que serve para

medir a capacidade intelectual dos indivíduos. São exemplos desse tipo de avaliação os testes psicológicos como o QI (Quociente de Inteligência), cujos itens ou questões representavam comportamentos típicos de cada idade (COUTINHO e MOREIRA, 2000). Os alunos classificados como incapazes ou imaturos eram, muitas vezes, encaminhados às escolas técnico-profissionais. A avaliação escolar gestada na visão maturacional da aprendizagem ainda se faz presente em muitas de nossas práticas pedagógicas. Resta-nos, então, indagar se é possível construir uma relação pedagógica sem parâmetros biológicos e psicológicos do organismo humano: é possível abandonar a avaliação para a classificação em nossas escolas?

A concepção ambientalista da aprendizagem também influenciou muitos procedimentos avaliativos utilizados pelas escolas. De acordo com os principais representantes dessa concepção, como Pavlov (1849-1936) e Skinner (1904-1990), a aprendizagem é o conjunto de respostas que o ser humano dá aos estímulos ambientais. Para esses estudiosos, por mais que a biologia contribua no desenvolvimento dos sujeitos, é da necessidade de adaptar-se ao ambiente que emerge a aprendizagem. Conceber a aprendizagem como resultado de um processo que envolve estímulo-resposta trouxe para nossas salas de aula uma pedagogia voltada para a experimentação. A prioridade nessa pedagogia é o reforço dos comportamentos e conceitos apontados pela avaliação como ainda não adquiridos. Se, ao contrário, o aluno demonstra, por meio dos instrumentos de avaliação, a aquisição dos objetivos preestabelecidos recebe elogios, prêmios e boas notas, isso funcionando como um reforço aos comportamentos considerados como desejáveis.

A avaliação diagnóstica, na pedagogia de base ambientalista, é considerada como fundamental para indicar ao professor qual seqüência didática ele deve adotar para que os alunos alcancem os objetivos anteriormente definidos. Outra avaliação importante para essa pedagogia é a denominada formativa.

Diversos autores têm apresentado conceitos de avaliação formativa. Para Landsheere (apud ABRECHT, 1994, p. 31), por exemplo, “a avaliação formativa deve criar uma situação de progresso, e reconhecer onde e em que é que o aluno tem dificuldades e ajudá-lo a superá-las. Essa avaliação não se traduz em níveis e, muito menos em classificações numéricas. Trata-se de uma

informação em *feedback* para aluno e professor.” (CARDINET apud ABRECHT, 1994, p. 31), no entanto, explica que “é uma avaliação que tem por finalidade guiar o aluno no seu trabalho escolar. Trata-se de uma avaliação que procura situar as dificuldades sentidas pelo aluno, e ajudá-lo a descobrir modos de progredir em sua aprendizagem”. Basicamente, o paradigma da avaliação formativa propõe que todo ato de avaliar se destine a indicar a continuidade do caminho de aprendizagem, tanto para o aluno quanto para o professor. Avaliação formativa, nesse sentido, é uma expressão que tem sido utilizada para designar um conjunto de práticas pedagógicas apoiadas em diferentes concepções de aprendizagem.

A avaliação formativa, na pedagogia de base ambientalista, amplia a noção de mensuração, concebendo-a como capaz de revelar o quanto e quais objetivos previamente definidos estão sendo atingidos pelos alunos. O objetivo dessa avaliação, que é realizada durante o processo, é identificar o que já foi aprendido pelos alunos e o aspecto do planejamento que ainda necessita de estimulação. Segundo Hadji (2001), Tyler e Smith são os defensores dessa perspectiva, conhecida como pedagogia dos objetivos, e dela participam também Bloom *et al* (1983). Muitos estudiosos da avaliação questionam a pedagogia dos objetivos por não serem estes claramente mensuráveis ou porque o programa precisa ser revisto no processo. Para eles, a avaliação é um processo de julgamento e não apenas de mensuração e descrição; ou seja, é preciso julgar todo o processo, inclusive os próprios objetivos, com critérios de mérito ou de relevância.

Em geral, como ressalta Hoffman (1996), a avaliação, nessa perspectiva, é confundida com dar nota, julgar resultados ou desempenhos, medida de capacidade, avaliação do todo do aluno e julgamento do valor dos resultados alcançados. Hadji (2001), por sua vez, propõe que, quanto à localização da ação avaliativa no processo de formação, ela pode ser prognóstica, quando abre esse processo; formativa, quando acontece no percurso e cumulativa, quando sintetiza as aquisições ao final do processo. Ainda para o autor, quando a prática de avaliar torna-se auxiliar da prática de aprender, pode ser denominada como formativa. Entretanto, classifica-a como *normativa*, quando estabelece uma norma comum e compara os indivíduos uns aos outros, ou *critériada* quando se refere a objetivos a serem alcançados. O autor também defende que a avaliação normativa pode ser formativa, se o

avaliador usa os resultados para ajudar no desenvolvimento dos alunos. Vale observar que é nessa perspectiva, a da avaliação normativa como formativa, que se estabelece a avaliação dos sistemas educacionais na atualidade. Os instrumentos dessas avaliações comportam sofisticadas reflexões sobre o erro e contêm os chamados *descritores*, que analisam o significado, em termos de domínios, de cada uma das alternativas escolhidas pelos alunos numa determinada questão.

A avaliação formativa é, basicamente, aquela que informa (HADJI, op. cit.). Não importa seu método, se é quantitativa ou qualitativa, se ela diz do processo de desenvolvimento do aluno, pode ser formativa. Tem função de regulação e correção, tanto para o aluno quanto para o professor. Hadji (op. cit) fala em função remediadora da avaliação: para remediar, seria necessário aumentar a variabilidade de ações didáticas. Os termos regular, remediar, corrigir aproximam Hadji de Perrenoud (1999a), outro autor que informa o grande público quanto a concepções de avaliação na atualidade. Aparentemente, esses autores, em que pese compartilhem diversos elementos nucleares da avaliação formativa com outros propositores do conceito, não o propõem com a mesma radicalidade e seus termos parecem indicar um sentido de compensação, aproximando-a, muitas vezes, da concepção ambientalista da aprendizagem.

A concepção construtivista da aprendizagem fundamenta o trabalho de um grupo de teóricos que explicam “o comportamento humano em uma perspectiva em que sujeito e objeto interagem em um processo que resulta na construção e reconstrução de estruturas cognitivas” (COUTINHO e MOREIRA, 2000, p.23). É importante ressaltar, contudo, que há diferenças entre os teóricos considerados construtivistas. Jean Piaget (1896-1980), por exemplo, defende a idéia de que noções de tempo, espaço e outros conceitos são construídos pelo indivíduo através da ação em trocas dialéticas com o meio. Além de estabelecer etapas de desenvolvimento para as capacidades humanas, Piaget enfatiza, também, a ação nas relações entre os sujeitos e o ambiente. Já o socioconstrutivismo, representado pelas idéias de Wallon (2001) e Vygostsky (2005), aponta para a superação da polarização entre o inato e o ambiental, afirmando que o conhecimento é construído socialmente, a partir das possibilidades de interações entre os sujeitos e o ambiente físico e social onde estão inseridos. Não só a escola, mas todo o ambiente ensina e

aprender significa criar cultura. Compartilhando a perspectiva construtivista, os teóricos culturalistas, como Jerome Bruner (1990) e Michael Cole (apud BARBOSA e HORN, 2008), defendem a idéia de que o desenvolvimento ocorre pela ação dos indivíduos sobre o ambiente, salientando ainda que a biologia e a experiência desempenham papéis iguais e recíprocos no desenvolvimento do ser humano. Porém, os culturalistas agregam a importância da contribuição ativa de outras pessoas da comunidade para a construção dos conhecimentos das novas gerações. As habilidades de desenvolvimento dos indivíduos são vistas como ligadas ao conteúdo e à estrutura das atividades de que eles participam juntamente com os adultos dentro de sua cultura. Essa visão propicia a passagem de uma perspectiva da aprendizagem individual e racional para uma perspectiva social e multidimensional.

O processo de aprendizagem, assim compreendido, envolve o racional, o sensorial, o prático, o emocional e o social. A aprendizagem somente será significativa se houver a elaboração de sentido e se essa atividade acontecer em um contexto histórico e cultural, pois é na vida social que os sujeitos adquirem marcos de referência para interpretar as experiências e aprender a negociar os significados de modo congruente com as demandas da cultura. Quer dizer, a inteligência não é algo que acompanha o envelhecimento, tornando mais inteligente aquele que está mais velho ou está preestabelecido ao nascer. A inteligência vai sendo formada à medida que o sujeito se vê frente a situações desafiadoras, enfrentando problemas – reais ou abstratos – que se constituem na dinâmica cotidiana das relações dos indivíduos com o meio (BARBOSA e HORN, 2008).

A avaliação formativa configurada pelas idéias construtivistas – seja de base cognitivista, sociointeracionista, ou culturalista – é considerada como apropriada às escolas cicladas. Em geral, as políticas de ciclos recomendam algumas práticas de avaliação tais como: auto-avaliação pelo aluno, avaliação pelos familiares, avaliação pelos coletivos de professores, sintetizando tudo isso na forma dos conselhos pedagógicos, com representação de todos os segmentos escolares, e nos quais não apenas o aluno seja o objeto do ato avaliativo. Quanto aos registros, a maioria das políticas de ciclos entende que os registros analítico-descritivos são os que melhor podem traduzir uma perspectiva de avaliação formativa e, nesse sentido, orientam que os professores mantenham: cadernos de notas para uso no cotidiano escolar;

elaborem dossiês ou portfólios com seus alunos, de forma a retratar o processo de aprendizagem vivido, pela inserção, nesses documentos, das atividades mais significativas desenvolvidas durante o período; e sintetizem a análise do processo em pareceres descritivos periódicos.

Os estudos sobre como tais recomendações têm sido vivenciadas no contexto da prática demonstram que a apropriação do paradigma da avaliação formativa e das técnicas e instrumentos a ele relacionados vem acontecendo com limites nas escolas e salas de aula. Em recente revisão de literatura, abrangendo 25 teses e dissertações sobre avaliação nas escolas organizadas em ciclos, Gomes e Mainardes (2008) sistematizam que: (a) as práticas avaliativas vêm sofrendo mudanças no sentido da avaliação formativa, à medida que começam a relacionar o desempenho do aluno à sua trajetória de vida e situação sócio-cultural; (b) nas escolas cicladas já se verifica melhoria no auto-conceito dos alunos a respeito de sua capacidade de aprender; (c) apesar dos ganhos, a lógica classificatória continua sendo predominante nas concepções e práticas dos atores escolares, não apenas dos professores, mas também de alunos e pais, porque: a escola continua imersa em uma sociedade cuja lógica avaliativa predominante é classificatória; a avaliação tradicional continua sendo uma importante forma de controle e disciplinamento em uma escola cuja estrutura geral não mudou, atribuindo grande número de alunos a cada professor, fragmentando os tempos e espaços e descontextualizando os conteúdos culturais; as condições de trabalho dos professores dificilmente contribuem para a transição rumo a uma avaliação formativa, à medida que os tempos coletivos, necessários à negociação dos parâmetros avaliativos são muito restritos, assim como os tempos necessários aos registros; (d) a análise dos registros descritivos demonstra a prática persistente de julgar o aluno e seu desempenho, em termos como “ótimo aluno”; “não faz nada” ou “escreve bem”, ao invés de registrar as aquisições verificadas no processo e os aspectos a serem melhorados. Nessa perspectiva, um registro descritivo pode ser tão ou mais classificatório, seletivo e excludente que notas ou conceitos.

Esse balanço reitera que mudanças na avaliação não se materializam sem concomitantes mudanças no projeto pedagógico. A avaliação, assim como a democratização da escola, a desfragmentação dos tempos e espaços, a integração dos currículos e a formação dos professores devem se constituir em procedimentos pedagógicos que possibilitem a inclusão dos educandos,

considerando um projeto cultural escolar capaz de questionar criticamente a si próprio sempre que se estabeleçam princípios da meritocracia e da classificação. É preciso que o sistema de avaliação esteja condizente com o projeto político-cultural que é o currículo, ou, conforme aqui defendemos: um projeto aberto à democracia e comprometido com a oferta do conhecimento das bases culturais comuns a toda a sociedade; aberto à pluralidade das narrativas da cultura e das histórias de diferentes grupos sociais; e envolvido no combate às discriminações, preconceitos e estereótipos para a garantia dos direitos de acesso e participação de todos no cotidiano escolar.

3.1.2. Alfabetização e letramento

Muitas reflexões sobre os processos de alfabetização e letramento dos alunos têm sido geradas por diversas pesquisas na área educacional. Todas as discussões atuais sinalizam a necessidade de repensar práticas ainda contraditórias e ampliar novas concepções.

A Rede Municipal de Betim não está alheia a essas discussões. Neste currículo, pretende-se tecer algumas considerações sobre concepções de alfabetização e letramento e metodologias fundamentadas nessas concepções.

Em sintonia com as propostas de vários pesquisadores, dentre eles, Magda Soares (1998, 2004), Scliar-Cabral (2003), Marlene Carvalho (1999, 2005), Cagliari (1993, 1998, 1999), a Rede Municipal de Betim considera a perspectiva de que alfabetização e letramento são processos distintos, mas que se inter-relacionam.

A alfabetização, segundo Costa Val (2008, p. 1), “diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado “código” escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la na escrita.” Já o termo letramento, segundo Batista (2004), surge para expressar uma nova dimensão na entrada no mundo da escrita, caracterizada por um “conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades necessárias para usar a língua em práticas sociais”.

Neste currículo, defendemos que as práticas pedagógicas sejam direcionadas ao desenvolvimento da alfabetização e do letramento de modo articulado, considerando as especificidades de cada processo e compreendendo que um processo não precede o outro. Nas palavras de Costa Val (2008), é preciso alfabetizar letrando.

Magda Soares (2004) chama atenção para as especificidades dos dois processos:

Em síntese, o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demandando uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças; em quarto lugar, a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras. (p.14)

As práticas de letramento iniciam a partir do momento em que a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita e se prolongam por toda a vida. Portanto, para uma aprendizagem significativa, não se pode pensar num processo de alfabetização que desconsidere o letramento. Entende-se, logo, que os processos de alfabetização e letramento são complementares e imprescindíveis na relação ensino-aprendizagem: propõe-se que a escola promova o acesso ao código, ao sistema escrito da língua, utilizando práticas sociais de leitura e escrita. Desse modo, é importante que, no contexto da sala de aula, sejam explorados textos de diferentes gêneros e suportes, a partir de diferentes objetivos.

No início do 1º ciclo do Ensino Fundamental, o professor pode, por exemplo, propor a produção de etiquetas, crachás, listas com os nomes dos alunos e explorar a função social dessa escrita. Para que servem os crachás? E as etiquetas? Onde esses textos circulam? Para que serve a lista de nomes da turma? É oportuno discutir, por exemplo, o papel da lista no controle da frequência dos alunos ou controle de empréstimos de livros da biblioteca de sala de aula. O professor pode também assumir o papel de “escriba” da turma e registrar, no quadro de giz, textos ditados pelos alunos a partir de diversas situações de produção. Em atividades dessa natureza, ao mesmo tempo em

que o professor sistematiza discussões sobre o funcionamento do código escrito, coloca em evidência as funções sociais da escrita. É importante que o professor aproveite todas as oportunidades em que emerge a necessidade de uso da escrita para propor à turma a produção coletiva de textos.

Desde o início da década de 80, houve um deslocamento do eixo das discussões centradas nos métodos de alfabetização para o processo de aprendizagem da criança, sob a influência do pensamento construtivista, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores. Embora sejam inegáveis as contribuições¹⁹ do construtivismo no campo da educação, cabe salientar que a compreensão de seus fundamentos e de suas conseqüências pedagógicas ainda é muito sucinta entre os educadores. Isso causou alguns equívocos de interpretações teóricas e de aplicações práticas.

Se, por um lado, houve tentativas de transformar o construtivismo em um método, por outro, ocorreu uma grande rejeição a métodos de alfabetização. A partir desses equívocos, nas palavras de Magda Soares (2004, p. 11): “talvez se possa dizer que, para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método”.

A autora acrescenta que se deu excessiva ênfase à “faceta psicológica” da alfabetização e pouca atenção à “faceta lingüística” (fonética e fonológica). Oliveira e Nascimento (1990) também ressaltam essa questão, destacando que o problema está na teoria de aprendizagem adotada por Ferreiro e seus colaboradores, a qual “não distingue, no âmbito dos processos cognitivos, um domínio particular no qual pudéssemos identificar a operação de cunho predominantemente lingüístico”. Partindo do pressuposto de que todo falante nativo de uma língua tem um conhecimento lingüístico internalizado que lhe permite falar essa língua, os pesquisadores afirmam que, na aprendizagem da

¹⁹ A alfabetização passa a ser encarada como uma aprendizagem de natureza conceitual e, conseqüentemente, o aluno passa a ser sujeito de sua aprendizagem, capaz de (re)construir o sistema de representação (que é a escrita) a partir da interação com materiais escritos autênticos (ou seja, materiais que circulam em diferentes esferas e não com pseudotextos especialmente produzidos para ensinar a ler). Sob essa ótica, o professor passa a ser o mediador entre o sujeito (aluno) e o objeto de aprendizagem (a leitura e a escrita); cabe a ele, portanto, fazer intervenções pedagógicas adequadas à confirmação ou desestabilização de hipóteses levantadas pelo aprendiz na construção de conhecimentos relativos à leitura à escrita.

escrita, não se pode ignorar que esse conhecimento lingüístico internalizado vai mediar esse processo de aprendizagem.

Ao contrário de Ferreiro (1985), que postula a aprendizagem da escrita pela escrita, Marco A. Oliveira (1994) afirma que, nas suas primeiras produções escritas, o aprendiz se orienta pelos sons de sua fala.

Embora a alfabetização e o letramento devam ser preocupação de todos os profissionais da educação, sabe-se que, no ciclo inicial, a alfabetização é um momento especial e, por isso, exige um profissional – o professor alfabetizador – que detenha um conjunto de saberes específicos.

3.1.2.1. Perfil do alfabetizador

Considerando que o processo de alfabetização envolve compreensão e valorização da linguagem como espaço de interação social, produção e circulação do conhecimento, bem como de estruturação da identidade pessoal e coletiva, cabe ao professor alfabetizador o desenvolvimento dos aspectos instrumentais e cognitivos da alfabetização; assim, permite-se ao aluno o contato freqüente com situações de leitura e escrita destinadas tanto à aprendizagem do código alfabético e ao desenvolvimento do gosto pela leitura, quanto à compreensão das funções e usos da leitura e da escrita.

Dessa forma, é indispensável que o professor conheça profundamente o processo de aprendizagem, as características e implicações das etapas de desenvolvimento de uma criança para a alfabetização. Daí a importância não só da formação acadêmica do professor alfabetizador, mas também o seu engajamento em programas de formação continuada aliada a sua prática docente.

Na opinião de Cagliari (1991), o professor alfabetizador necessita de conhecimentos técnicos sobre o funcionamento da fala, da leitura e da escrita para que possa, diante de qualquer fato de linguagem, ter o que dizer aos alunos, orientando-os na progressão dos seus estudos. Dentre os conhecimentos que o professor precisa dominar para desenvolver o processo de alfabetização de modo mais eficiente, destacamos: as relações entre fala e escrita; as relações fonema/grafema; a variação lingüística;.

3.1.2.1.1. Relações entre fala e escrita

O aluno inicia sua vida escolar dominando habilidades de uso da fala em situações informais de interlocução; cabe à escola promover atividades sistemáticas para o desenvolvimento das habilidades de produção e recepção de textos orais em contextos mais formais, o que implica preparação e estruturação da fala por parte dos usuários da língua.

Não há dicotomia entre fala e escrita – as diferenças entre uma e outra são evidenciadas em função do contínuo de gêneros²⁰ produzidos nas duas modalidades, conforme postula Marcuschi (2001). Se compararmos, por exemplo, uma conversa informal com um artigo científico, identificaremos inúmeras diferenças; mas se compararmos o artigo com uma conferência, essas diferenças serão minimizadas.

Cabe ao professor, portanto, criar situações em sala de aula para que o aluno perceba as diferenças entre as condições de produção do texto oral e as do texto escrito. É preciso quebrar o mito de que a língua escrita é modelo de língua certa. Na verdade, não existe língua certa, existem variedades lingüísticas adequadas ou não às diversas situações de interlocução.

É importante o aluno perceber que o uso da escrita como forma de interação se dá em situações específicas: escreve-se para um interlocutor que não está presente na situação de interação; escreve-se para apoiar a memória (por exemplo, listas, resumos de textos cuja finalidade é registrar informações que serão retomadas mais tarde); escreve-se como forma de expressão artística e estética, etc.

Considerando, especificamente, o domínio do código escrito, logo que o aluno distingue letras de outros grafismos²¹ (+, =, *, %, @, \$, #, →, etc.), ressaltamos a importância de criar situações para que ele desenvolva a consciência fonológica, isto é, a percepção do sistema de sons – fonemas – que constitui a língua oral. O professor pode, por exemplo, levar para sala de aula cantigas de roda, parlendas, trava-línguas, etc. e explorar diversos

²⁰ Gênero textual é entendido como um conjunto de características de natureza sócio-comunicativa, definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição, que nos permitem nomear os textos que circulam no cotidiano: telefonema, aviso, notícia, resenha, resumo, artigo, etc. (cf. MARCUSCHI, 2002, dentre outros).

²¹ Para desenvolver essa habilidade, é fundamental que o professor explore com os alunos materiais impressos diversificados.

segmentos sonoros como sílabas, terminações ou inícios de palavras, rimas, etc. Promover atividades que focalizem essas unidades sonoras, de forma lúdica, favorece o desenvolvimento do processo de decifração e codificação por parte do aluno, uma vez que, operando com a pauta sonora da língua, o aluno vai compreendendo as complexas relações entre os fonemas (sons da língua) e grafemas (letras). Reconhecer a relação entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, ou seja, a representação, na escrita, dos fonemas da fala, e a segmentação, na escrita, da cadeia sonora da fala é fundamental no processo de alfabetização.

3.1.2.1.2. Relações entre fonema e grafema

Durante as primeiras fases de aprendizagem da leitura²², os alunos são ainda muito dependentes de estratégias ligadas diretamente à decodificação sonora, uma vez que, num primeiro momento, se vêem obrigados a operar mais diretamente com as dificuldades²³ envolvidas nas relações entre letras e sons (cf. ALVARENGA, 1988).

Lemle (1994) aponta três tipos de correspondência entre grafema e fonema:

a) uma letra representa sempre o mesmo som da fala, um som da fala é sempre representado pela mesma letra. Por exemplo, a letra b corresponde sempre ao mesmo tipo de som, e o tipo de som [b] é sempre transcrito pela letra b. Estão neste caso, também, as letras p, t, d, f, v, a.

b) o emprego da letra é determinado pelo contexto. Por exemplo, a letra l, correspondendo ao som de uma consoante lateral em posição inicial de sílaba (como em lote) e ao som de vogal [u] em posição final de sílaba (como em sol).

²² Para uma abordagem mais detalhada do processo de leitura, ver seções 4.3 e 5.8.

²³ Alvarenga (1988) enfatiza que o desenvolvimento da habilidade de decodificação pelo aluno “pressupõe com exceções que envolvem o X, a aprendizagem de regras, não havendo nenhuma necessidade de memorização de listas de palavras.” A representação da escrita, no entanto, não se dá do mesmo modo, ou seja, há poucas regras a serem aprendidas pelos alunos. Por isso o autor afirma que a aprendizagem da decodificação (leitura) ocorre de modo mais acelerado que a da codificação (escrita). Se o alfabetizador tem clareza dessas diferenças, ele poderá, na condução de suas práticas pedagógicas, transformar a leitura em elemento auxiliar na aprendizagem da escrita.

Nesse caso, temos uma letra representando diferentes sons de acordo com sua posição na sílaba.

Há, ainda, o caso em que um som é representado por diferentes letras, segundo a posição. Por exemplo, o som [i] é representado pela letra “i” em colibri e pela letra “e” em dente.

c) não é possível formular regra de correspondência entre grafemas e fonemas, isto é, as letras representam sons idênticos em contextos idênticos. Por exemplo, o som [z] intervocálico pode ser representado pelas letras s (mesa), z (certeza), x (exame).

É importante que o alfabetizador tenha clareza desses tipos de relações entre grafema e fonema para compreender as dificuldades que o aluno enfrenta no processo de aquisição da escrita e as hipóteses que ele formula. Desse modo, o educador terá mais condições de adotar estratégias didático-pedagógicas que permitam ao aprendiz levantar e testar hipóteses na construção do sistema ortográfico do Português.

Segundo Marco A. Oliveira (1994), durante o processo de aprendizagem da escrita, o aluno formula e testa várias hipóteses sobre a natureza dessa escrita. Inicialmente ele acredita que “as letras da escrita correspondem aos sons da fala.” Por isso, nessa fase, ele escreve como fala: fala [‘patu’], escreve “patu”. Posteriormente, ele já percebe que as letras da escrita correspondem aos sons da língua e não mais aos sons da fala (continua falando [‘patu’], mas escreve pato).

Há várias atividades²⁴ que o professor pode propor em sala de aula, visando ao domínio das relações entre fonema e grafema: bingo de palavras selecionadas de acordo com a relação que o professor quer focalizar, texto lacunado, colocação de palavras em ordem alfabética, confronto entre a escrita produzida pelo aluno e a escrita padrão.

Assim que o aluno demonstrar compreensão do princípio alfabético da escrita, o professor poderá iniciar um trabalho voltado para a exploração de regularidades ortográficas. É preciso ficar claro que a construção do sistema ortográfico não se esgota no primeiro ciclo; ao contrário, é um processo que se

²⁴ Cagliari (1999), no livro *Alfabetizando sem o ba-bé-bó-bu*, apresenta um apêndice com estudo detalhado das relações entre letras e sons. Além disso, no cap. 8, apresenta diversas sugestões de atividades a serem desenvolvidas na alfabetização.

estende por toda a vida. Partindo desse princípio, é que defendemos que no 1º ciclo o trabalho com a ortografia focalize, sobretudo, as regularidades.

Na fase inicial de aprendizagem da escrita, é importante que o professor adote o critério da progressão para abordagem da ortografia, focalizando os casos mais simples e, gradativamente, amplie a discussão para casos mais complexos. Para desenvolver esse trabalho, a categorização das dificuldades ortográficas apresentada por Alvarenga (1995) oferece contribuições interessantes. Além de propor uma classificação das “variações ortográficas²⁵” apresentadas pelos aprendizes da escrita, o autor discute princípios explicativos para cada uma e oferece diretrizes metodológicas para o trabalho do professor. A categorização apresentada pelo autor pode ser assim sintetizada:

- 1) o aluno apresenta dificuldade em perceber, visualmente, a grafia correta das palavras e troca letras que têm “desenhos” parecidos (g por q; m por n; b por d, etc.)
- 2) o aluno apresenta dificuldade em representar, graficamente, as diferenças entre fonemas percebidas na fala, especialmente, aqueles que se diferenciam apenas do ponto de vista do vozeamento, ou seja, é difícil para alguns alunos distinguirem os fonemas surdos (pronunciados sem a vibração das cordas vocais, por exemplo, [p], [t], [f], [k]) dos sonoros (pronunciados com a vibração das cordas vocais, por ex. [b], [d], [v], [g]);
- 3) o aluno apresenta dificuldade em perceber as convenções da escrita que são controladas por regras: uso de cedilha diante de a, o e u; uso de m antes de p e b; não uso de rr, ss, e cedilha no início de palavra, por exemplo;

²⁵ O uso dessa expressão traz polêmica, uma vez que ortografia não varia, é fruto de convenção, de acordos. Em 1997, Alvarenga e Oliveira produziram um artigo “Canonicidade silábica e aprendizagem da escrita”, no qual propõem substituir essa expressão por variação de escrita. Os autores afirmam que, ao adotarem esse termo, evitam dois incômodos: o juízo de valor presente na palavra erro, mesmo quando aparece entre aspas e o inconveniente de pensar que a norma ortográfica admite variação. Toneli (1998) também utiliza em sua dissertação de mestrado, a qual focaliza o processo de construção do sistema ortográfico pela criança, o termo proposto por Alvarenga e Oliveira (1997). Se estamos defendendo, neste currículo, que o aluno é um sujeito que formula e testa hipóteses ao longo do processo de aprendizagem da escrita, parece-nos mais adequado o uso da terminologia variação de escrita em vez de erro. Além disso, o uso desse termo pode sinalizar para o professor que as produções escritas dos alunos constituem a base para a formulação de estratégias didático-pedagógicas que permitam ao aluno construir conhecimentos sobre o sistema ortográfico do português.

- 4) o aluno apresenta dificuldade na escrita de palavras que não obedecem às regras previstas no sistema ortográfico e que oferecem mais de uma possibilidade de escrita em função do som que apresentam na fala (por exemplo, o fonema [s] pode ser representado na escrita por s, ss, sc, x, c, ç: verso, passo, descer, experimentar, cebola, açúcar);
- 5) o aluno reproduz, na escrita, a sua maneira de falar (“cantano” por cantando; “andá” por andar; “peixe” por peixe; “poti” por pote, etc.);
- 6) o aluno apresenta dificuldade na grafia de sílabas não canônicas²⁶ (CVC (consoante + vogal + consoante), V (vogal), VC (vogal + consoante) e CCV (consoante + consoante + vogal)). Escreve, por exemplo, “boboleta” e não borboleta; “bacate” e não abacate; “secola” e não escola; “entou” e não entrou; “monsto” e não monstro, etc.

Como se vê, a categorização pode auxiliar o professor na compreensão das hipóteses que o aluno levanta na construção desse conhecimento específico que é a ortografia²⁷. Entretanto, neste currículo, defendemos que o ponto de partida para o trabalho do professor deve ser o texto produzido pelo aluno, pois é na sua produção escrita que o aprendiz testa as hipóteses que vai construindo sobre a ortografia de variadas palavras. O professor, ao fazer uma leitura atenta dos textos produzidos, poderá identificar as principais dificuldades dos alunos e orientar suas intervenções didático-pedagógicas de acordo com cada tipo de dificuldade apresentada. Por exemplo, se a dificuldade do aluno é distinguir o uso de p/b, o aluno deve ser orientado a ler a palavra em voz alta. Não adianta solicitar a cópia da palavra. Se o professor pretende que o aluno

²⁶ Alvarenga (1993) afirma que a sílaba CV (consoante + vogal) apresenta altos índices de frequência na língua (50%). Os outros tipos, considerados menos canônicos, são menos frequentes: CVC (consoante + vogal + consoante), 18%; a V (vogal), 10%; VC (vogal + consoante), 5%; CCV (consoante + consoante + vogal) e CVsV (consoante + vogal + semivogal) ambas em torno de 4%. A partir desse levantamento, o autor infere que, do ponto de vista da aprendizagem, a estrutura silábica CV deve ser a mais fácil e que as sílabas menos canônicas devem constituir, tanto na fala como na escrita, virtuais pontos de dificuldades para os aprendizes de Língua Portuguesa.

²⁷ Toneli (1998) discute a construção do sistema ortográfico do português pela criança e inclui um apêndice em sua Dissertação de Mestrado cujo propósito é oferecer sugestões de atividades para a abordagem das variações de escrita apresentadas pelos alunos.

construa uma regra de uso de determinada letra ou grupo de letras (por exemplo, o emprego de qu antes de e e i), é necessário criar situações que levem à reflexão sobre esse emprego para que o aluno construa a regra e faça generalizações (cf., por exemplo, as cruzadinhas formuladas por BRITO, 1996).

Segundo Morais (2003), na fase inicial de aprendizagem da escrita, as grafias produzidas pelo aluno devem ser tomadas como uma verdade provisória, pois dependendo da intervenção do professor ele poderá reformular suas hipóteses. Essas grafias, portanto, constituem matéria-prima para a condução do processo de ensino-aprendizagem, em que o aluno é encarado como co-participante da análise de seu desempenho e da construção de seu conhecimento.

É importante criar um espaço sistemático para abordagem da ortografia em sala de aula, em que o aluno tenha uma participação ativa na elaboração de hipóteses e sistematização dos conhecimentos, contando sempre com a preciosa intervenção do professor.

Além da abordagem das relações fonema/grafema, cabe também ao alfabetizador explorar algumas convenções da escrita que podem trazer dificuldades, sobretudo, para aquele aprendiz da escrita que não tem muito contato com material escrito fora da escola: organização e direção da escrita (escrevemos de cima para baixo e da esquerda para a direita), sinais de pontuação, uso de maiúsculas, etc.

3.1.2.1.3. Variação lingüística²⁸

O alfabetizador precisa saber que toda língua varia em função de vários fatores: geográficos, sociais, históricos, etc. É preciso encarar com naturalidade a heterogeneidade lingüística presente na sala de aula, evitando uma atitude preconceituosa em relação à variedade lingüística usada pelo aluno. Desse modo, o professor poderá compreender com mais facilidade as influências da variedade dominada pelo aluno no processo de aquisição da escrita. Por exemplo, o aluno que pronuncia [arve] tenderá a grafar a palavra árvore, conforme a sua pronúncia. Cabe ao professor respeitar o dialeto do aluno,

²⁸ Para uma discussão do fenômeno da variação lingüística, ver a seção 5.8 (Língua Portuguesa).

ensinar a ele a modalidade padrão e a adequação de seu uso às diversas situações de interlocução.

Espera-se que a escola exerça o papel de proporcionar a todos os cidadãos o domínio da variedade padrão escrita da língua, para as práticas de leitura e de produção de textos. No entanto, sabe-se que o aprendizado da escrita não se resume ao domínio do padrão culto, porque circulam na sociedade textos escritos também em outras variedades lingüísticas. Aprender a escrever inclui saber escolher a variedade adequada ao gênero de texto que se está produzindo, aos objetivos que se quer cumprir com o texto, aos conhecimentos e interesses dos leitores previstos, ao suporte em que o texto vai ser difundido.

É condição fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida escolar que o aluno esteja alfabetizado. Em um sistema escolar organizado em ciclos, como o desta rede, espera-se que, ao final do primeiro ciclo, a competência específica da língua portuguesa “construir o princípio alfabético” já tenha sido alcançada. Para isso, é necessário discriminar que conhecimentos e habilidades devem ser construídos pela criança nos diferentes momentos do primeiro ciclo, conforme tentamos discutir neste texto.

3.3. O processo de construção do referencial curricular da rede municipal de Betim

O histórico de participação dos professores na tomada de decisões quanto às diretrizes curriculares da Rede Municipal de Betim remonta ao início dos anos 90, constituindo-se em importante instância de discussão das idéias educacionais em voga. Os princípios da pedagogia freireana, do construtivismo e das possibilidades educativas da integração curricular, dentre outras, presentes então, iam tomando corpo e influenciando os fazeres escolares. É nesse contexto que os educadores desejam uma organização escolar mais democrática que, além da ampliação do acesso das populações, possa garantir também a permanência dos estudantes no sistema de ensino e que eles sejam respeitados em suas características culturais e ritmos de aprendizagem, permitindo assim a continuidade em seus processos de formação.

Esse processo de mudanças educacionais emerge nas lutas por redemocratização dos anos 80 e oficializa-se com a promulgação da atual Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN N.º. 9394/96, que faculta aos sistemas e redes educacionais do país a organização do ensino em ciclos, em substituição ao regime seriado. Betim adota a organização da escola ciclada de forma gradativa a partir do ano de 1998.

O currículo foi alvo de discussão na rede desde o começo da década de 1990. No ano de 1993, por exemplo, ocorre o processo de construção de uma nova proposta curricular por disciplinas, em uma ação dialogada entre a Secretaria de Educação, professores universitários e alguns representantes das escolas. O registro desse currículo se efetivou no ano de 1996. Apesar de ser apresentado por disciplinas, houve o desejo, de parte do grupo, de integrar os conteúdos para o Ensino Fundamental, como foi o caso das reflexões na disciplina história.

A partir de 1998, com a organização do sistema ciclado na rede, um referencial que fosse mais adequado a essa proposta foi se tornando um anseio dos educadores. Um referencial como esse se torna um desafio, não apenas do ponto de vista dos conteúdos ou habilidades²⁹ a serem escolhidos e selecionados como elementos culturais essenciais no ensino, mas também a respeito do modo como devem ser organizados. Ou seja, a arquitetura da organização curricular também passou a ser amplamente discutida pelos educadores, tendo a Rede produzido diferentes versões de referenciais curriculares, organizadas por eixos temáticos, áreas, metas e habilidades e competências e habilidades. O presente histórico busca evidenciar aspectos, tanto da participação dos educadores no processo de construção curricular, quanto das discussões sobre a organização dos conteúdos. Para tanto, por meio de uma amostra intencional, profissionais de todos os segmentos envolvidos - professores, pedagogos e coordenadores desse processo - foram ouvidos, assim como foram consultados documentos produzidos pela Secretaria de Educação durante esse período.

3.3.1. A participação dos educadores na construção do movimento curricular

²⁹ A partir de 2004, o processo de construção curricular contava amplamente com a participação dos educadores. A discussão feita buscava centrar-se na relação ensino-aprendizagem, tendo o aluno como foco, e não mais o conteúdo ou o professor; por isso, os educadores já falavam em habilidades.

Na década de 1980, os discursos sobre a democratização da educação e a descentralização ganham novas formas e reivindicações, oriundas, principalmente, dos educadores e dos movimentos sociais (GOHN, 2001). A democratização da educação, a partir de então, passa a ser compreendida como garantia de acesso a todos, com condições de permanência, continuidade dos estudos e com a qualidade do ensino. Conforme sintetiza Krawczyk (2002, p. 62),

na década de 1980, no quadro de luta pela consolidação do sistema democrático, havia uma clara preocupação pela construção de relações sociais democráticas de governo nas escolas, por meio da institucionalização da participação dos diferentes sujeitos coletivos.

Assim, durante as décadas de 1980 e 1990, a democratização da educação esteve presente em grande parte dos debates educacionais e era defendida como condição para a redemocratização da sociedade. Pesquisadores, como Daros (1999) e Torres (2002), por exemplo, apontam para uma grande mobilização de educadores, pessoas ligadas aos movimentos sociais, especialistas em educação e intelectuais que lutavam para que as questões educacionais fossem discutidas e para que fosse criada no Brasil uma política educacional democrática e participativa. Nessa perspectiva, a democratização da educação só será consolidada quando tivermos uma escola pública participativa, atuante e autônoma, capaz de definir o que fazer com as verbas que recebe, elaborar seu currículo e seu Projeto Político-Pedagógico, entre outros aspectos (FREITAS, K., 2000).

Nesse contexto, a Secretaria de Educação de Betim optou pela construção de um novo referencial curricular para o Ensino Fundamental, de forma coletiva pelos próprios educadores, para que eles pudessem participar efetivamente do processo e demonstrar seus anseios e experiências, contribuir com seus saberes.

Documentos produzidos pela própria Secretaria deixam claros os motivadores dessa opção de construção coletiva. No texto comum de apresentação das propostas curriculares de 1995, defende-se “que o educador seja co-autor, co-responsável” pela organização curricular. Esta citação antecede a implantação oficial dos ciclos, e ajuda a comprovar como ela foi apenas uma ação dentre outros movimentos que a Rede já fazia para modificar suas práticas escolares. Já no texto de apresentação da “Proposta de

Construção dos Fundamentos Curriculares da Rede Municipal de Betim”, datado do triênio 2001-2003, afirma-se que “o princípio de organização da Rede é a coletivização dos debates e o diálogo constante entre o pensamento educacional e a prática nas escolas”. E, mais recentemente, em carta oriunda da Divisão Pedagógica de Ensino, de 2006, reafirmam-se esses princípios e o processo que foi se constituindo nos últimos anos:

A SEMED vem ao longo dos últimos anos construindo coletivamente uma proposta curricular aberta, flexível e adequada à organização em Ciclos de Formação Humana (...). Este processo tem como princípio norteador a participação efetiva de todos os educadores, refletindo e construindo a proposta curricular a partir de suas práticas e respeitando as especificidades de cada fase do desenvolvimento humano nos ciclos (...). Discutiremos coletivamente a estrutura curricular mais adequada ao Ensino Fundamental e à realidade do município” (BETIM, 2006).

Nesse sentido, os profissionais ouvidos para a construção desta retomada histórica foram unânimes em apontar como aspecto positivo a opção da Secretaria de construir um referencial curricular pelos professores que vivenciam a realidade do ensino nas salas de aula. Num dos relatos, foi dito que a instituição poderia perfeitamente, ao invés de contar com a participação dos docentes da Rede, simplesmente contratar um grupo de especialistas para a tarefa, porém, sob o risco, inclusive, de ter o documento engavetado, sem a adesão dos professores. Nas palavras de dois deles:

Eu acompanho outras instituições públicas e a rede particular de ensino, e poucas fizeram [uma construção coletiva] como foi feito [em Betim], com discussão.

É fundamental que a experiência dos professores seja colocada em primeiro plano, porque eles é que estão dentro da sala de aula, lecionando, e vêem como as coisas funcionam verdadeiramente. Porque uma coisa é o que está no papel, outra é o dia-a-dia da sala de aula.

A questão de contratar especialistas, por exemplo, é um dos fatores de crítica aos currículos prescritivos. Na maioria dos casos, os educadores se queixam do não-reconhecimento de sua participação na escrita do documento curricular, e crêem que, quando participam e quando prevalece o seu discurso, a linguagem apresentada por eles pode representar o dia-a-dia da sala de aula, conforme o entrevistado supracitado.

Quanto aos aspectos negativos do processo, foram apontados por metade dos entrevistados: o grande espaçamento entre os encontros e a morosidade de todo o processo, que durou alguns anos. Alguns professores comentaram a respeito dos conflitos na liberação dos mesmos para participarem das reuniões, já que teriam que se ausentar das escolas.

Para garantir a participação de todos os educadores nas discussões curriculares, a SEMED utilizava diferentes critérios e estratégias de organização dos encontros. Garantir a participação de todos exigiu uma logística, de forma que algumas escolas pudessem ser convidadas numa determinada data, e outras em outros momentos. Do ponto de vista da participação de uma escola, em particular, a participação não foi contínua, mas, por parte da Secretaria, o ritmo na condução dos trabalhos de concepção, participação e sistematização foi intenso, e tinha em vista a difícil tarefa de reunir o conjunto das opiniões, crenças, saberes e concepções que, na visão dos educadores, deveria constar do referencial curricular. Assim, o que para as escolas pode ter representado morosidade, pode ter sido vivido pelas lideranças do trabalho como intensidade e efervescência de idéias em movimento, dada a natureza do trabalho.

Também nessa dinâmica de encontros nas escolas e encontros dos seus representantes em outros ambientes, iam sendo construídas e debatidas, paulatinamente, as idéias que deveriam permanecer no referencial. Nesses momentos, as discussões eram intensas e freqüentemente surgiam impasses e polêmicas. Segundo um professor, “os debates eram muito ricos [...]; quem participou vai se reconhecer no documento, tudo foi muito participativo, debatido. Fomos construindo passo a passo”. Outro professor relatou que nos debates, os conflitos eram resolvidos com a escuta.

era muito conflitante, porque o programa de cada escola varia, a visão do profissional varia, a formação do profissional também. Mas em nenhum momento houve situação de negar, repelir a visão do outro. Houve muito respeito, o que foi conflitante a gente resolvia no diálogo, era muito discutido, bastante argumentativo, até que o coletivo decidisse por qual visão ou por quais posturas iria se optar.

Outro entrevistado afirmou, ainda, sobre esse processo de participação, que “foi super-positivo ter representantes, ter a participação de todas as áreas, dos ciclos, de idades, de todas as regiões, porque teve escola de periferia, de zona rural, central, então todo mundo teve a oportunidade de falar um

pouquinho”. Em complementação a essa abordagem, também é significativo outro depoimento, que ressaltou o respeito às decisões dos participantes, apesar da forma mais conflituosa e desgastante que o debate assume.

Não vi em nenhum momento dar a participação e depois fechar com outra coisa. Não houve esse processo de ser falsamente democrático, ele foi transparente (...). Pelo que a gente viu, foi amplamente dada a oportunidade para todos os professores discutirem.

Foi ainda citado por alguns entrevistados o grande auxílio prestado pelas assessorias externas que aconteceram em diversos momentos, e o quão significativos foram os momentos de leituras e aprofundamentos de estudos teóricos que serviam para embasar as discussões. Receberam muitos destaques os trabalhos realizados pelas assessoras Neiva Toneli, Maria Flor de Maio Barbosa Benfica, Maria da Graça Costa Val, Marlucy Alves Paraíso e Samira Zaidan.

Ao serem indagados sobre a dinâmica dos encontros, os entrevistados relataram uma série de momentos por eles vivenciados. Um primeiro aspecto a ser destacado foi a solicitação inicial de que os professores das escolas, dos diferentes ciclos, escrevessem um levantamento dos programas, das metas, práticas e estratégias adotadas por eles no cotidiano do ensino escolar. Todos foram convidados a participar e, em seguida, tais escritos foram enviados para a coordenação dos trabalhos de reorganização curricular da Secretaria. De acordo com um pedagogo entrevistado,

tivemos encontros para que fossem trazidas sugestões das escolas. Inclusive o que eu percebo é que não foi um negócio que chegou com as propostas, elas vieram de diversos lugares, escolas que trouxeram suas sugestões; eu me lembro que a gente foi convidada a levar documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais, (...) e nós fomos agrupando [as contribuições das escolas] até começar a dar forma. Eu me lembro que foram reunidas pela equipe da Semed todas essas sugestões e transformou-se num documento para ser analisado pelos profissionais da rede.

É perceptível, portanto, que a dinâmica dos encontros estava atravessada pelas discussões de como organizar o currículo e não apenas o que selecionar como conteúdo cultural para esse referencial. A opção da Secretaria por não apresentar um referencial conceitual e uma arquitetura inicial para o documento certamente teve desdobramentos para a gestão posterior do processo, porém foi reconhecida como positiva pelos educadores.

3.3.2. Como organizar a arquitetura curricular em pauta: complexos temáticos, projetos de trabalho, metas, habilidades, competências?

A organização curricular foi e continua sendo motivo de debate entre os educadores, porque na realidade traz em seu bojo a delicada relação entre a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento. Afinal, como organizar o conhecimento escolar de forma que seja incorporado e articulado à experiência cultural dos alunos? Como garantir que a experiência dos alunos seja valorizada, redimensionada e aplicada às situações de aprendizagem na prática? Como conciliar, por exemplo, a aprendizagem formal de conteúdos considerados “indispensáveis” com metodologias que visem à interdisciplinaridade?

É provável que essas e outras questões perpassassem as discussões entre os educadores no momento de se decidir a organização curricular. Além disso, essas questões estão diretamente relacionadas à organização da escola em ciclos, principalmente porque o conhecimento escolar é problematizado, quando os ciclos passam a representar uma alternativa para as redes de ensino, oportunizando maior acesso da população à educação.

Paralelamente ao papel do conhecimento, a forma de organizar esse conhecimento é questionada. Isso porque a organização do currículo informa a respeito de como desejamos que ele funcione na experiência dos professores e alunos. Também porque sua organização traz implícito o sentido do currículo e do conhecimento ao qual estamos nos filiando, isto é, se fragmentado em conteúdos disciplinares, se por temas, se por projetos interdisciplinares. Assim, currículo pode ser entendido como a experiência de aprendizagem dos alunos; como listagem de disciplinas a serem ensinadas; como grade curricular com distribuição de carga horária; como plano de ensino; como objetivos a serem alcançados ao final de um ou dois anos letivos; como conhecimento atrelado a determinados conteúdos que deverão ser avaliados em exames vestibulares, ou, mais modernamente, como um projeto político-cultural, dentre outros. Cada uma dessas formas representa “um jeito” de ver a escola, o conhecimento, o ensino, o professor. Cada uma dessas formas representa “um jeito” de se apropriar do conhecimento e da relação que os sujeitos estabelecem com o saber.

Na Rede Municipal de Betim, esse movimento não foi diferente. Basicamente, vimos que educadores e Secretaria de Educação buscaram construir alternativas que melhor se adequassem às expectativas sociais e da comunidade escolar. Percebe-se um movimento polêmico de idas e vindas que oscila entre a organização por disciplinas, eixos temáticos, áreas do conhecimento ou competências. Assim, esteve em discussão a organização disciplinar e por área, bem como a listagem de conteúdos e a apresentação por metas e habilidades por ciclo, que acabou prevalecendo. Porém, muitos participantes sugeriram a manutenção de listagens de conteúdos para as disciplinas e ciclos.

Um dos professores entrevistados, por exemplo, manifestou que a escrita do currículo dos ciclos deveria fazer-se acompanhar de “ações mais concretas”, entre as quais apontou: “o currículo do ciclo atende a algumas questões, mas não podemos negar as questões do conteúdo, nem o que o aluno precisa saber ao sair do 4º ciclo, nem que o conteúdo precisa ser sistematizado com os profissionais da rede”. Portanto, para este professor, a questão do conteúdo ainda não está resolvida. Ainda nesta direção, uma pedagoga entrevistada disse que, se fosse deixada essa decisão ao professorado, provavelmente as listas de conteúdos prevaleceriam, porque, em suas palavras, “tem que ter algo mais claro com relação a conteúdo; (...) se a gente tirar o conteúdo, o professor fica meio sem chão”.

Mesmo assim, outro significativo grupo de professores defendia que não era adequada a identificação de conteúdos para um currículo que se pretendia ser próprio aos ciclos, conforme depoimentos de alguns professores e pedagogos. Verifica-se, portanto, que a opção pela arquitetura curricular por metas e habilidades e, posteriormente, por competências e habilidades, deu-se por via da negociação, partindo de uma “sugestão da SEMED”, segundo uma das entrevistadas.

Relataram-se também freqüentes dúvidas quanto à diferenciação entre metas e habilidades, e a separação delas em cada ciclo, como expressou um entrevistado:

A princípio, houve uma certa resistência [à organização por metas e habilidades], então [a decisão] foi bastante trabalhosa. (...) Às vezes a gente estava com uma meta pensando que era habilidade e vice-versa. Esse foi o trabalho mais árduo que nós tivemos pra construir, essa foi a maior dificuldade. (...) Para chegar num ponto há vários caminhos a percorrer, e as habilidades é que vão levar às metas. Acho que esse é o caminho.

Porque, então, os educadores de modo geral confundem “metas”, “habilidades”, “competências”? Competências e habilidades são intercambiáveis. Não se alcança uma determinada competência sem o desenvolvimento de certas habilidades; e, logo, uma competência construída integrará, como habilidade, uma competência mais complexa.

Os entrevistados levantaram a questão de que a transposição das competências e habilidades para a prática cotidiana das salas de aula pode não ser muito tranqüila:

Havia a questão do que está ausente, que é algo que secretaria já está pensando: [como] colocar em prática alguma forma de que os professores entendam essas habilidades e competências lá na ponta. As oficinas de que já se tem falado, de chamar os professores para esse momento. (...) Porque é tranqüilo para alguns que já trabalham isso há algum tempo. Outros não, porque ficaram muito tempo atrelados ao conteúdo.

Em 1999, a Secretaria Municipal de Educação constituiu o Grupo de Reorganização Curricular, que empreende diversas ações. Nele atuavam representantes das unidades escolares, das regionais pedagógicas e assessoria externa. Desse movimento, resultou a “Versão Preliminar de 2000” do documento curricular, que apresentava uma organização por eixos temáticos nos quais se propunha um trabalho conjunto dos professores das diversas áreas: Compreensão e leitura através das múltiplas linguagens; Vivências sócio-culturais do educando; Tratamento da informação; Aquisição de conceitos e habilidades por área do conhecimento: linguagens, humanidades e ciências; e Instrumentalização do educando para saber e gostar de pesquisar/estudar. As disciplinas estavam concentradas no quarto eixo. Esta formulação de eixos temáticos repercutiu no movimento curricular do Ensino Fundamental, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (2002 a 2006).

Ainda em 2000, o grupo de participantes dos encontros escreveu uma carta ao novo prefeito da cidade, solicitando a continuidade dos trabalhos, e apontou a necessidade de construir uma fundamentação teórica para as propostas curriculares.

Percebe-se que uma visão holística do conhecimento torna-se objeto de debate entre os educadores. Essa questão esteve presente desde o final da década de 1990.

Durante o ano de 2001 aconteceram encontros com representatividade de um pedagogo e um professor por ciclo, por escola. Os grupos foram ampliados e se reuniram de forma regionalizada, sendo que a SEMED produziu um aporte teórico para o texto preliminar, que foi debatido e contextualizado nos encontros. Foram também realizados estudos de aprofundamento sobre ciclos de formação humana, o currículo e a organização curricular por competências e habilidades.

Em 2002, foi produzido o texto curricular nomeado “Metas e habilidades curriculares dos ciclos para as diferentes áreas”, devido à necessidade de se estabelecerem parâmetros para avaliação no final dos ciclos. A partir do referido documento, foram construídas fichas diagnósticas e individuais para a avaliação dos alunos. Uma pedagoga entrevistada relatou que, nesse período, o movimento curricular foi esporádico, passando a “fluir melhor” a partir de 2003.

Em 2003, adota-se a terminação “Currículo em Movimento” e realizam-se encontros nas escolas para que os educadores relatassem suas dificuldades e avanços. Nesse momento, o movimento contou com a assessoria de Marlucy Alves Paraíso, especialista em currículo, que orientou os debates junto à SEMED. Assim, emerge o pedido de maior tempo para reflexões e discussões curriculares. Após debates teóricos sobre a prática pedagógica, propõem-se ações para a escrita do currículo desenvolvido em cada escola. Exemplificando os acontecimentos numa das escolas da Rede, conforme relatados por um dos entrevistados, foram realizados, para auxiliar nessa tarefa, questionários diferentes a serem respondidos pelos estudantes e pais de alunos da escola. Fez-se também planejamento de ações, em diferentes etapas, e encontros foram marcados para vários sábados até o final do ano em questão.

Nas reflexões curriculares realizadas em 2004, houve intenso debate na área das linguagens, em todos os ciclos, com assessoria das professoras Maria da Graça Costa Val, Maria Aparecida da Mata e Maria Flor de Maio que, naquela oportunidade, refletiram e construíram com os educadores as habilidades de Língua Portuguesa previstas para todos os ciclos.

Em 2005, houve mudanças nas propostas até então desenvolvidas para que se adequassem aos quatro ciclos implantados. Nesse ano, foi marcante

um impasse, presente sobre a organização do currículo por conteúdos ou por metas e habilidades, prevalecendo esta última opção.

Desde as propostas curriculares por disciplina, construídas entre 1993 e 1997, as discussões foram marcadas pela idéia da integração curricular. Na “Proposta curricular para o ensino de matemática – 1ª a 8ª Séries” faz-se referência à interdisciplinaridade e à avaliação processual, às metodologias e fundamentação teórica e filosófica, além de apresentar os conceitos básicos da matemática para 1ª a 4ª séries e para 5ª a 8ª séries. Para as outras disciplinas há documentos similares.

No decorrer de 2006, são organizados encontros denominados “Interciclos”, designação encontrada para a ação de integração dos conhecimentos ao longo do Ensino Fundamental, o que possibilitou intenso diálogo e interação entre os profissionais de todos os ciclos. Nas palavras de uma pedagoga entrevistada, foram os seguintes os desafios enfrentados nesse momento:

Foi discutido muito também (...) como a gente ia fazer, se ia deixar metas e habilidades por ciclo, quais no primeiro ciclo, e nele tem 6, 7 e 8 anos. Quando se pega aquelas inúmeras metas e habilidades, como, por exemplo, na Matemática, aí vem a questão: o que eu vou priorizar na turma de 6 anos? E de 7? E de 8? E se chega simplesmente para o professor, ele fica perdido: o que eu vou fazer com isso? Aí ele sente que falta alguma coisa, talvez esclarecer. A gente tinha falado da importância de ter legenda para isso que a gente inicia, para isso que a gente intensifica, para isso que vai consolidar no final do ciclo, por que isso vai clarear a prática do professor. Mas [d]isso ficou um dilema para alguns (eu não consegui ver isso claro): por exemplo, se coloc[assemos] o conteúdo, poderíamos voltar à questão da seriação.

Assim, primeiramente, os profissionais estavam organizados por disciplina, reunindo blocos de seis ou sete escolas, com participação de professores e pedagogos. Paralelamente, nas escolas, centraram-se esforços para aprofundar a fundamentação teórica das propostas, com a ação dos pedagogos, em seus turnos de trabalho, divididos em dois grupos, coordenando trabalhos em blocos de conteúdos distintos.

Quanto à questão da integração entre os professores de diferentes ciclos, foi relatado que foram poucos os momentos em que os professores PI e PII se encontraram, havendo, mais comumente, debates em separado desses dois grupos; entretanto, segundo os entrevistados, quando esses dois segmentos estavam reunidos, a riqueza das discussões e contribuições mútuas era maior.

Em agosto desse mesmo ano de 2006 acontece o DIA C, Dia do Currículo na Escola, em que todas elas deveriam discutir o documento e reenviá-lo à SEMED para os ajustes finais. Preparando-se para o dia C, os pedagogos tiveram encontros com professores de cada disciplina, que apresentaram suas propostas para a área. Posteriormente a essa etapa, as contribuições retornaram à equipe de coordenação para o processo de sistematização do currículo e elaboração do texto introdutório. À exceção de Ensino Religioso, todas as áreas tiveram assessores externos para a construção dessa introdução de cada disciplina. Foi essa versão final a que se tornou objeto de análise de uma Comissão especialmente constituída pela Secretaria e que resultou no presente conjunto de textos.

4. Um currículo por competências – vestígios da regularidade

Durante os trabalhos de análise do documento curricular de Betim, em sua versão 2006, a Comissão Multidisciplinar percebeu que vários dos enunciados definidos como habilidades pelos professores participantes do movimento curricular apontavam num sentido supra-disciplinar. Isto é, refletiam de alguma forma as discussões correntes sobre a existência de conteúdos culturais relevantes em nossa sociedade que, dificilmente, poderiam ser reduzidas às disciplinas escolares definidas pela legislação educacional. A escrita dos professores apontava que estes assumiam como tarefa da escola a abordagem desses conteúdos. Entre tais conteúdos, poderíamos citar a ética e a diversidade. A preocupação com a leitura, a escrita e a pesquisa também aparecia fortemente em várias disciplinas.

Tal estado de coisas desafiou a reflexão da Comissão, que entendeu ser necessário explicitar e articular, de alguma forma, os apontamentos dos professores, feitos no bojo mesmo das listas de metas e habilidades disciplinares.

Dado que no histórico recente do movimento curricular de Betim, o conceito de competência havia sido considerado seriamente como uma possibilidade organizativa do texto curricular, a Comissão entendeu que seria possível retomar esse conceito para articular e explicitar as habilidades supra-disciplinares apontadas pelos professores. O desenvolvimento dos trabalhos de reorganização das habilidades demonstrou que, em função da linguagem e da arquitetura do documento, a perspectiva das competências poderia ser aplicada a todo ele, em substituição à designação “metas”, que havia sido adotada até a versão 2006. E a designação “competências” seria preferível a “metas” porque este último termo não tem formulação conceitual e crítica no campo de estudos do currículo, além de ser indicada como nomenclatura típica da “pedagogia de resultados” (YOUNG, 2007).

O primeiro desdobramento dessa decisão foi a reorganização de todo o documento, com a participação dos professores da equipe-referência, tomando como base as metas e habilidades escritas pelo conjunto mais amplo de professores e pedagogos da Rede. Foi considerada a possibilidade de que a

versão 2006 pudesse originar competências integradoras, isto é, presentes em todas as disciplinas ou em grande parte delas, e competências específicas das disciplinas. As chamadas competências integradoras serão discutidas a seguir, em subtópicos deste item.

A Comissão considerou, ainda, que a opção pelo conceito de competências precisava ser justificada, do ponto de vista teórico-metodológico, tendo em vista os argumentos tanto de seus propositores quanto de seus críticos. Afinal, o conceito havia sido considerado e preterido pelo movimento curricular, nos anos anteriores.

Uma revisão da literatura sobre a questão, efetivada pela Comissão, demonstrou que os currículos por competências são propostos, principalmente, para as diversas modalidades de formação profissional no Brasil, inclusive para a formação de professores, conforme as diretrizes do Governo Federal, vigentes a partir do final dos anos 1990 (DIAS e LOPES, 2003). Por isso, alguns dos principais formuladores do conceito são estudiosos da formação profissional:

Conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne a um ofício, supondo conhecimentos teóricos fundamentados, acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas (ROPÉ e TANGUY, 1997, p. 12).

A pedagogia da competência assume duas dimensões: uma psicológica, em que a noção de competência é apropriada sob a ótica das teorias psicológicas da aprendizagem; outra sócio-econômica, pela qual essa noção adquire um significado no âmbito das relações sociais de produção (RAMOS, Marise, 2001, p 21).

Outros propositores são sistemas de ensino básico privado, fundações e institutos, a exemplo do Instituto Ayrton Senna, consultores educacionais e pensadores da educação articulados a vertentes do pensamento das agências multilaterais de fomento de políticas públicas no mundo, com destaque, no Brasil, para Phillippe Perrenoud (1999), para quem competência é a “faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. Estão ligadas a contextos culturais, profissionais e condições sociais” (PERRENOUD, 1999: III). Algumas redes públicas de ensino também adotam currículos por competências ou termos correlatos e derivados, como é

o caso da rede estadual do Mato Grosso do Sul e das redes municipais de Belo Horizonte e Contagem, que vêm orientando seus movimentos curriculares pelos conceitos de “capacidades” e “habilidades”.

Os propositores do conceito argumentam que se trata de uma possibilidade de tornar significativos os saberes circulantes na escola, isto é, articulá-los a um fim reconhecível pelos diversos atores escolares, de forma que possam saber “para quê” aprendem. A defesa do conceito encontra alicerces na discussão quase consensual, no campo da educação, de que a organização do currículo por disciplinas tornou-se inadequada às demandas sociais, tendo sido constituída num contexto de concepção da escola moderna, cuja lógica fabril, fragmentária, seletiva e excludente tem sido amplamente apontada e combatida.

Para Araújo (2007),

O currículo convencional se baseia na transmissão de conhecimentos e separa os problemas concretos de seu contexto social. (...) Em sua organização, utiliza prazos e períodos estabelecidos de forma estereotipada, empregando o sistema de disciplinas. Obedece em sua estrutura interna a uma lógica teórico-dedutiva: parte-se de premissas teóricas abstratas para depois focar situações práticas. Desse modo, lida com disciplinas científicas e disciplinas técnicas ou aplicadas.

Pode ser feita ao currículo convencional uma série de críticas. Em primeiro lugar, há uma dissociação entre teoria e prática. Implica em pouco avanço no conhecimento da realidade e na elaboração de soluções diante dos problemas concretos. Os alunos submetidos a tal tipo de currículo tendem a progredir pouco intelectualmente. Contribuí, por outro lado, como assinala Macedo, para criar-se uma cultura da conformidade, da convergência, pois o aprendiz é convidado a seguir o caminho traçado, adotando verdades, condutas e valores transmitidos pelas instituições de ensino. Além disso, o conhecimento é encarado como algo que provém “de fora”, ou seja, comunicado pela escola, desconsiderando-se os saberes prévios do aluno. A ênfase está no professor, e não no educando (p. 33-34).

Para a autora, ainda, uma das tensões entre os currículos por disciplinas e por competências é que, enquanto os primeiros buscam dar de si mesmos uma imagem de extensão e abrangência em relação aos conteúdos prestigiados socialmente, as competências, como teria apontado Perrenoud, promovem uma redução drástica dos conteúdos. Esse aspecto precisa ser bastante refletido: se, por um lado, a redução dos conteúdos permite a sua contextualização e trabalho em profundidade, por outro tem sido apontada pela comunidade educacional como uma característica da escola contemporânea, vista, por isso, como empobrecida. De fato, as mais diversas vertentes das pedagogias contemporâneas parecem defender currículos escolares básicos

mais essencialistas, despidos dos signos de erudição que caracterizaram a escola moderna. Esse aspecto merece aprofundamento e debate.

A alternativa ao currículo organizado por disciplinas é a integração curricular, formulada de variadas maneiras, desde o início do século XX. Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por resolução de problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar e organizar seus conhecimentos, habilidades e valores (MARTINS, s/d).

Para argumentar em favor das competências, Chaves (2000) lembra que as crianças aprendem uma infinidade de coisas antes de ingressar na escola e que essas aprendizagens não são informações, mas competências e habilidades, isto é, a aplicação das informações para viver. Esse tempo de aprendizagem seria muito prazeroso para as crianças, que, ao entrarem na escola, segundo o autor, veriam o processo de aprendizagem se tornar aborrecido porque essa instituição, ao tentar organizar o processo, altera-o fundamentalmente. Durante a escolarização, perder-se-ia o vínculo entre a aprendizagem e os processos vitais e o aprendizado deixaria de ser realizado pela criança, para se tornar um subproduto da ação do professor.

No campo da pesquisa educacional, geralmente, orientada por perspectivas críticas e pós-críticas, parece haver um consenso contrário à adoção de currículos por competências. A crítica básica à formulação de competências, da qual parecem decorrer todas as demais implicações, é que estas respondem diretamente às demandas do mundo do trabalho, conforme configuradas a partir da crise dos modelos industriais fordista e taylorista, na década de 1970. A preocupação dos estudiosos em questão é que a educação seja reduzida a um simples aparato de formação de trabalhadores, daí a dimensão pragmático-utilitária do currículo organizado por competências.

Para uma síntese de como vem sendo formulada essa crítica, tomamos a análise de Dias e Lopes (2003) sobre o que significa a recomendação de um currículo por competências para a formação dos professores brasileiros, pela legislação educacional vigente. As autoras buscam demonstrar que os modelos de competências para a formação já são utilizados desde a década de 1960 nos EUA e que pode ser encontrada uma conexão direta entre esses modelos de formação e as pedagogias de objetivos, como a de Bloom.

Para as autoras,

Tal perspectiva apresenta uma nova concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica. Nessa concepção, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política (DIAS e LOPES, 2003, p. 1156).

Os riscos de uma transposição dos modelos de competências já são grandes na própria formação profissional, visto que podem gerar uma ênfase na preparação para o exercício técnico de funções e o abandono de reflexões mais amplas, de compreensão e crítica sobre os processos sociais nos quais o exercício profissional se insere. Quando adotados para a formação básica, esses riscos podem se amplificar, enfatizando os aspectos mais utilitários e de aplicação imediata do conhecimento e abandonando elementos das culturas humanas destinados a explorar possibilidades não-realizadas, como o próprio pensamento sobre a existência, a reflexão crítica sobre as configurações sociais e as manifestações artísticas.

Para essa vertente de análise, portanto, as competências podem superdimensionar a propalada necessidade do *saber fazer*, e ainda articular o *aprender continuamente*, o *conviver* e o *ser*³⁰ muito mais às demandas dos setores produtivos do que aos fins da realização humana.

Ainda segundo Dias e Lopes (2003), a formação por competências é herdeira direta dos enfoques curriculares instrumentais e tende a assumir um papel comportamentalista e fragmentário. Não por acaso, a concepção de avaliação que decorreria dos modelos de formação por competências seria a avaliação do desempenho: a formação por competências costuma, não raro, gerar testes e certificações. Decorre daí outro limite desses modelos de formação: o fato de atribuírem grande responsabilidade aos indivíduos, às suas capacidades e esforços pessoais para o sucesso dos processos de formação e o desempenho, o que remete ao caráter individualizante e liberal dos mesmos. Uma asserção extremamente comum e aceita nos meios educacionais, como “modular os processos de aprendizagem conforme os ritmos de cada um” (p. 1161) tem conexão com essas matrizes teóricas (acento no indivíduo).

Ao formular objetivos comportamentais e especificar os desempenhos a serem realizados, esses modelos tendem a reduzir as possibilidades da improvisação, a imprevisibilidade e a multidimensionalidade da prática educacional, inclusive tornando mais possível o controle externo dessa prática.

³⁰ Referência aos quatro pilares da educação propostos por Jacques Delors (2004) em seu relatório sobre a educação no século XXI, para a Unesco.

Daí também ser apontado o caráter fortemente tecnicista da formação por competências.

O fato de o conceito de competências estar em uso na educação há 40 anos, somado ao caráter recontextualizador típico do pensamento educacional (BERNSTEIN, 1996 apud MAINARDES, 2007), permite-nos considerar que os usos desse conceito na educação não são lineares. Os processos de recontextualização dos conceitos formulados nas diversas áreas do conhecimento são feitos pela educação, segundo Bernstein (apud MAINARDES, 2007.), atribuindo-se novos sentidos ao conceito, conforme as necessidades e entendimentos do campo.

Assim é que Araújo (2007), estudiosa da formação profissional na área da saúde, na Universidade Federal da Bahia, debruça-se sobre o conceito de competências e detecta que, embora, de fato, essa proposição conceitual emergja no campo da formação profissional e a ela se destine prioritariamente, vem ocorrendo a reformulação do conceito em articulação com variadas matrizes do pensamento pedagógico, de forma que quatro entendimentos das competências são hoje identificáveis: comportamentalista, funcionalista, construtivista e crítico-emancipatória. As duas primeiras derivam, uma do behaviorismo, enfatizando a realização de tarefas e comportamentos observáveis, outra da matriz funcionalista da Sociologia, privilegiando os produtos em detrimento dos processos. A compreensão construtivista das competências relaciona o desempenho com os contextos em que este acontece, o que representa uma compreensão mais ampla do que as anteriores, porém ainda baseada na idéia de que os processos de construção do conhecimento são de caráter subjetivo – em última instância individual e individualizante. Finalmente, a abordagem crítico-emancipatória, baseada em matriz marxista, procura considerar seriamente os contextos dos trabalhadores e seus interesses na definição das competências.

Percebe-se, assim, que as competências não se reduzem mais a uma unidade de sentido, podendo caracterizar uma alternativa razoável para a organização dos currículos na escola básica. Isso, entretanto, deverá basear-se em escolhas cuidadosas.

A apropriação desse conceito, no currículo da Rede de Betim, certamente poderá ser caracterizada por seu hibridismo e recontextualização. Isto é, à medida que um grande número de atores participou de sua

negociação e escrita, sem que o acordo conceitual houvesse sido realizado previamente, é previsível que as escolhas teóricas e concepções desses atores tenham se refletido no documento final.

Destacam-se aqui dois caracteres desses anunciados hibridismo e recontextualização, presentes no texto curricular da rede de Betim:

1. A combinação de um desenho curricular disciplinar com a definição de competências é considerada, do ponto de vista teórico-metodológico, uma contradição, visto que as competências e todas as demais formas curriculares integradoras surgem justamente em oposição ao currículo por disciplinas. Entretanto, como a própria legislação brasileira³¹ determina a disciplinarização do currículo, são comuns no Brasil as propostas curriculares que combinam as duas perspectivas, incluindo-se os Parâmetros Curriculares Nacionais, cuja organização básica, por disciplinas, está atravessada pela perspectiva integradora da *transversalidade*. Niza (s/d) também aponta essa característica na reforma curricular portuguesa dos anos 2000:

Sendo certo que um currículo por competências é por natureza um currículo orientado para a integração disciplinar através de processos pedagógicos interdisciplinares ou transdisciplinares, mobilizados em estudos temáticos, em resolução de problemas ou em trabalho por projectos de pesquisa, não se compreende que este currículo de 2001 tivesse acentuado ainda mais e, contraditoriamente, uma estrutura disciplinar de organização do conhecimento (NIZA, s/d).

Dias e Lopes (2003), entretanto, ponderam que a relação entre as competências e as disciplinas escolares é complexa. Enquanto alguns sugeririam o seu desuso, outros defenderiam que as disciplinas ganham um novo lugar e uso no currículo.

As competências não possuem conteúdo próprio (Jones & Moore, 1993), pois os conteúdos por elas mobilizados podem variar conforme o desempenho a ser desenvolvido. As habilidades e competências a serem formadas exigem conteúdos de diferentes disciplinas, normalmente articulados entre si segundo as exigências das situações concretas (contextos de aplicação). É possível encontrarmos competências que se associam a disciplinas sem, no entanto, dependerem de um conteúdo disciplinar (DIAS e LOPES, 2003, p. 1168).

2. A presença da linguagem dos objetivos, certamente bastante forte na formação de muitos dos professores e pedagogos que integram a rede de

³¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/1996.

Betim é expressa, principalmente, nos verbos que, muitas vezes, lembram as taxionomias tecnicistas. Para Dias e Lopes (2003), tanto os objetivos quanto as competências, para as autoras herdeiras diretas dos primeiros, visam controlar o trabalho docente, definindo externamente comportamentos a serem mensurados nos alunos. Segundo as autoras, o próprio referencial curricular para a formação de professores no Brasil não consegue distinguir bem entre competências e objetivos.

Entre as aproximações [entre os modelos de competências e as pedagogias dos objetivos], citamos a organização de competências de três tipos: conceituais, procedimentais e atitudinais, correspondendo respectivamente aos objetivos cognitivos, psicomotores e afetivos formulados por Bloom, a partir de verbos que especificam desempenhos a serem avaliados de modo mais objetivo (DIAS e LOPES, 2003).

Certamente, o movimento curricular de Betim não veria sentido em se organizar em uma jornada de estudos, como a escrita de um documento de currículo, para reafirmar bases comportamentalistas ou tecnicistas, longamente combatidas no pensamento educacional recente. A apropriação das competências, neste texto, só tem sentido na perspectiva em que vise à emancipação e à realização humana e ultrapasse a atribuição de desempenhos aos indivíduos e a sua descontextualização. Na rede municipal de Betim, ao se adotar um currículo por competências, não se ignora que os educandos também serão sujeitos trabalhadores, mas não se pretende reduzi-los a essa dimensão. E, embora entradas tradicionais e tecnicistas possam ser localizadas no texto curricular, dado o seu processo de construção, não é nessa condição que as competências aqui se apresentam.

A escolha das competências como componentes da arquitetura deste documento de currículo deveu-se ao seu potencial integrador dos conhecimentos a serem abordados na escola e de suas possibilidades na geração de aprendizagens significativas. Ademais, a busca de significatividade para a aprendizagem não pode reduzir o currículo a uma peça pragmático-utilitária, havendo espaço para toda a potencialidade da criação humana.

Finalmente, cabe lembrar que a adoção de competências tem implicações para a avaliação. Ao contrário dos currículos tradicionais, nesta abordagem, este não deve se prestar à mensuração dos desempenhos individuais, como, em geral, querem processos avaliativos muito em voga na educação contemporânea. As competências e habilidades serão parâmetros de

formação – para educandos e educadores – e, funcionando em uma rede organizada em ciclos, jamais deverão dar margens à constituição de obstáculos à progressão dos alunos no processo de conhecimento. Ao afirmarmos que as competências são parâmetros para educadores e educandos, cremos na impossibilidade de dissociação desses sujeitos, uma vez que a prática pedagógica é relacional. Além disso, pretendemos também que esse referencial seja uma produção que estimule experiências da formação docente, tendo em vista o diálogo constante.

Seguem-se as competências denominadas integradoras neste Referencial Curricular.

4.1. A apropriação crítica do desenvolvimento tecnológico e dos recursos disponíveis na construção do conhecimento e resolução de problemas

A proposta curricular em construção na rede municipal de Betim incorpora, entre as competências integradoras, nas diferentes disciplinas, a apropriação crítica do desenvolvimento tecnológico e dos recursos disponíveis na construção do conhecimento e resolução de problemas. O uso crítico das diferentes tecnologias existentes na escola requer o entendimento histórico do desenvolvimento tecnológico, suas influências sociais e a reflexão sobre as possibilidades do uso desses recursos na aprendizagem. Para Maria Rita Oliveira (1999), tecnologias podem ser entendidas como:

produtos da ação humana, historicamente construídos, expressando relações sociais das quais dependem, mas que são influenciadas por eles. Assim, os produtos e processos tecnológicos são artefatos sociais e culturais que carregam consigo relações de poder, intenções e interesses diversos (OLIVEIRA, M. R., 1999, p. 151).

Nesse sentido, o desenvolvimento tecnológico é uma construção social que, segundo Castells (1999), altera a base material da sociedade onde a geração de riqueza, o exercício do poder e a criação de códigos culturais são influenciados pela capacidade tecnológica das sociedades e dos indivíduos e, principalmente, pela tecnologia da informação. Para este autor, a tecnologia da informação potencializa a formação de redes dinâmicas e auto-expansíveis de organização da atividade humana, que transforma os domínios da vida social, influenciando as relações humanas, econômicas e culturais nos diferentes setores com as possibilidades da comunicação e processamento de dados e informações.

Nesse sentido, é importante discutir as formas de ensinar, a apropriação dos diferentes recursos por educadores e alunos e a produção de materiais pedagógicos para uma educação que deve se comprometer com a superação das desigualdades, conflitos e contradições sociais e privilegiar a colaboração e a diversidade cultural. Os recursos tecnológicos favorecem a utilização de novos códigos, possibilitam a reversibilidade e o movimento hipertextual com uma multiplicidade de opções para a comunicação escrita, e se assemelham às redes e conexões entre os fatos, pessoas e objetos no mundo. Assim a

introdução de novos conceitos, como o letramento digital, que “implica tanto a apropriação de uma tecnologia, quanto o exercício efetivo das práticas de escrita que circulam no meio digital” (FRADE, 2007, p. 60), ganha relevância na educação, a partir de suas possibilidades comunicacionais e dos desafios da inclusão digital.

Ao discutir o papel da escola na era da informática, Papert (1994) aponta duas tendências no mundo: uma tecnológica, responsável pela necessidade de aprender melhor e que ofereceria os meios para adotar ações mais eficazes nessa direção, e uma epistemológica, que expressa uma revolução no pensamento acerca do conhecimento. Para o autor, “a poderosa contribuição das novas tecnologias no aumento da aprendizagem é a criação de mídia pessoal capaz de apoiar uma ampla possibilidade de estilos intelectuais” (PAPERT, 1994, p. 6). O aluno passa a produzir em ambientes virtuais aos quais tem acesso³², a sua forma própria de se comunicar, expressar sentimentos, sua cultura e interesses.

Nesse sentido, compreender as possibilidades das tecnologias existentes no ambiente escolar e sua relação com a ação educacional poderá ser um elemento de avanço pedagógico dos processos educacionais. Segundo Miramar Ramos (2004), por mais que existam polêmicas em relação ao uso pedagógico das tecnologias, não é mais possível fechar os olhos ao potencial “incomensurável”, para a educação e a cidadania, dos meios de comunicação, da informática e das telecomunicações em geral.

O uso das tecnologias ajuda a ampliar o horizonte de experiências e atores envolvidos na aprendizagem e na educação, extrapola as barreiras físicas das escolas que se abrem em “termos virtuais à comunidade e ao mundo criando redes de escolas, projetos, pessoas, famílias.” (SANCHO; HERNANDES; COLS, 2006, p. 188).

Atualmente, ocorre uma ampliação da presença dos artefatos tecnológicos nos ambientes e atividades dos vários grupos sociais, o que demanda uma postura crítica em relação ao seu uso. O avanço da internet e das redes digitais desafia a educação na formação de adolescentes e crianças que têm acesso aos ambientes informatizados, na escola e fora dela, bem

³² O acesso a ambientes virtuais neste caso poderá ser a ambientes computacionais, internet via computadores, celulares, I-pod`s, MP3, MP4, MP5, ou outra mídia a que tiver acesso.

como, a inclusão digital³³. Esse desafio é enfrentado pelo Brasil e por diferentes países do mundo em função de questões de ordens diversas, como a econômica, a extensão territorial e outras. A exclusão digital pode agravar a exclusão econômica e social.

No Brasil, políticas de implantação de tecnologias na educação, como computadores, vídeos, programas educativos e a formação de educadores são responsáveis por programas como o TV Escola³⁴ implantado em 1996, o Programa de Informática na educação – Proinfo³⁵, implantado em 1998, além de ações e investimentos realizados em sistemas públicos de educação. A partir desses e outros programas, de âmbito federal, estadual e municipal, estão sendo disponibilizados objetos de aprendizagem, literatura e resultados de pesquisas em ambientes virtuais como o portal de domínio público, sites dos Núcleos de Tecnologias Educacionais - NTE, mídias como vídeos e DVD`s, além de equipamentos como televisão, aparelhos de vídeos e DVD`s, computadores e impressoras disponíveis nas escolas públicas. É crescente a ampliação dos recursos tecnológicos nos ambientes escolares. Paralelamente, a formação e a utilização desses recursos é um desafio a ser enfrentado pelas políticas públicas e educadores.

³³ A inclusão digital “é um processo em que uma pessoa ou um grupo de pessoas passa a participar dos métodos de processamento, transferência e armazenamento de informações que já são do uso e do costume de outros grupos, passando a ter os mesmos deveres dos já participantes daquele grupo onde se está incluindo.” (PEREIRA in COSCARELLI, 2007. p. 17).

³⁴ O TV Escola é um programa da Secretaria de Educação a Distância que produz e distribui equipamentos e mídias para escolas públicas no Brasil.

³⁵ O Proinfo é um programa desenvolvido pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação a Distância, em parceria com governos estaduais e municipais, destinado a introduzir as tecnologias de informática e telecomunicações – telemática – na escola pública.

4.1.1. As tecnologias, o currículo e a prática docente

Na educação, as propostas curriculares e a ação pedagógica têm se caracterizado pela busca de novas formas de ensinar e de aprender considerando princípios como a diversidade, a integração e a complexidade, utilizando suportes pedagógicos usuais, além de tecnologias e mídias presentes no ambiente escolar como os vídeos, documentários, câmeras digitais, projetores, computadores e programas disponíveis.

Na área de educação e tecnologia, são discutidas propostas de adoção desses recursos ao processo ensino-aprendizagem. Fernando Almeida (2007)³⁶, sobre a incorporação de computadores na educação, questiona:

Como formar alunos que possam exercer sua cidadania a partir dos conhecimentos, da visão crítica da realidade e das habilidades da leitura, escrita, da comunicação e do pensamento científico, artísticos e éticos? O uso do computador é um meio. As finalidades amplas da educação são as prioridades. (ALMEIDA, F., 2007, s/p).

Para esse autor, o cerne da educação é a aprendizagem das ciências e das leituras do mundo, mas ela acontece num cenário amplo que precisa ser levado em conta para que se atinjam os seus objetivos sociais. Nesse cenário, entram a infra-estrutura da escola, o currículo, a gestão escolar, as reuniões de planejamento e formação, o projeto político-pedagógico, dentre outros. A articulação desses elementos demanda diferentes instrumentos e meios, incluindo os tecnológicos, para a realização da função social da escola e, particularmente, para a atividade docente.

A Rede Municipal de Educação de Betim aponta, em seu documento curricular, a competência “apropriação crítica do desenvolvimento tecnológico e dos recursos disponíveis na construção do conhecimento e resolução de problemas” como uma competência integradora das disciplinas que o compõem, o que decorre da compreensão da tecnologia como ferramenta de apoio aos processos educacionais. A construção deste documento, realizada a partir da discussão sobre a prática pedagógica dos professores e pelo estudo de documentos curriculares do país, encontra, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a posição de que a informática, “a mais recente das

³⁶ Fernando Almeida (2007) defende que o computador, em especial, pode ser adaptado a modelos com características fortemente “educacionais”, em estudo sobre o Projeto UCA (Um Computador por Aluno em implantação pelo governo federal em 2007/2008), mas aponta que o olhar sobre a questão precisa ser muito mais amplo entendendo seus inúmeros cenários e finalidades da educação.

linguagens, não substitui as demais, mas, ao contrário, complementa e serve de arcabouço tecnológico para as várias formas de comunicação tradicionais”. Nesses PCN`s, enfatiza-se a construção de uma nova concepção curricular que expresse a contemporaneidade nos processos de ensino-aprendizagem e o “investimento na formação dos docentes, uma vez que as medidas sugeridas exigem mudanças na seleção, tratamento dos conteúdos e a incorporação dos instrumentos tecnológicos modernos, como a informática” (BRASIL, 1999a, p.27-28).

Na perspectiva da prática pedagógica, é necessário, segundo Litwin, (1997), “encontrar, na tarefa docente cotidiana, um sentido para a tecnologia, um para quê”. Afinal, espera-se que os alunos

construam os conhecimentos nas diferentes disciplinas, conceitualizem, participem nos processos de negociação e de recriação de significados de nossa cultura, entendam os modos de pensar e de pesquisar das diferentes disciplinas, participem de forma ativa e crítica na reelaboração pessoal e grupal da cultura, opinem com fundamentações que rompam com o senso comum, debatam com seus companheiros argumentando e contra-argumentando, elaborem produções de índole diversa: um conto, uma enquete, um mapa conceitual, um resumo, um quadro estatístico, um programa de rádio, um jornal escolar, um vídeo, um software, uma exposição fotográfica, etc. (LITWIN, 1997, p. 33).

Estas possibilidades de uso das tecnologias na aprendizagem envolvem os recursos computacionais, os vídeos, câmeras e outros que podem ser utilizados de forma criativa por educadores e alunos, com resultados positivos em termos de aprendizagem. No trabalho escolar, a construção de conhecimento não se limita às fontes de pesquisa em ambientes informatizados, mas complementa-se nelas, incorporando as orientações dos professores, os dados e informações em outros portadores de textos, sejam os livros didáticos, enciclopédias, literatura, músicas, elementos ou ícones da cultura e de informação, como os jornais impressos e outros. Assim, os alunos e professores ganham com as tecnologias novos espaços de produção e publicação de suas elaborações com caráter mais interativo e dinâmico que não substitui a escrita manual, mas a complementa em novas bases.

Vale considerar que, para o trabalho pedagógico realizar-se com mediações instrumentais, incluindo as tecnologias, é importante a ação coletiva dos docentes na elaboração e desenvolvimento de projetos que promovam a não-competitividade, o trabalho solidário e uma prática coletiva interdisciplinar na perspectiva da transformação social. Cysneiros (2000) aponta que a

tecnologia assume diversas formas podendo atender a gostos e técnicas pedagógicas variadas. Nesse sentido, amplia a capacidade dos alunos e dos professores no trabalho com conteúdos escolares, “transformando – selecionando, ampliando, reduzindo – a experiência pessoal e de grupo envolvendo textos, números, imagens, sons; acesso remoto à informação, comunicação, registro, relações entre professor e aluno” (CYSNEIROS, 2000, p. 3).

Nesse processo, embora as escolas possuam barreiras físicas, com as tecnologias da comunicação, desde que acessíveis aos alunos e educadores, são abertas possibilidades em “termos virtuais à comunidade e ao mundo criando redes de escolas, projetos, pessoas famílias.” (SANCHO; HERNANDES; COLS, 2006, p. 188).

A compreensão dos instrumentos tecnológicos existentes e suas possibilidades na educação assegura ao profissional da educação o papel de principal ator no processo ensino-aprendizagem, mais que a presença dos artefatos tecnológicos de última geração. Dessa forma, o professor deve ser problematizador, mediador, inventivo, transformador dos conhecimentos científicos, históricos e culturais produzidos pela humanidade.

Ao discutir o desenvolvimento tecnológico e as transformações que proporciona, Demo (2000) afirma que "Educação não será, em hipótese nenhuma apenas ensino, treinamento, instrução, mas especificadamente formação, aprender a aprender" (p. 47). O uso das tecnologias na aprendizagem pressupõe um saber apoiado em modelos mentais flexíveis da realidade, envolvendo novas estratégias de comunicação a partir das linguagens, tecnologias e formas, capazes de evoluir em sucessivas e crescentes formalizações.

É importante que a escola, o professor e o aluno tenham clareza de quais são os fins ou os motivos da atividade de ensino e de aprendizagem, contextualizem seus objetivos, definam as ações e procedimentos necessários para a consecução desses fins, considerem os objetos ou recursos disponíveis (tecnologias) para o trabalho escolar, partindo de uma análise crítica da realidade e criando condições para a formação comprometida com a transformação da sociedade. O professor, para além da sala de aula, ao incorporar o uso de computadores, pode passar a gerenciar também atividades

a distância, orientar projetos flexibilizando o tempo e as aulas em novos espaços de aprendizagem.

O uso desses recursos tecnológicos, bem como de variadas estratégias didáticas, tendo em vista a ampliação da prática pedagógica e a formação de cidadãos críticos, deve ser experimentada na escola, “na perspectiva de acesso aos sujeitos escolares de um bem cultural que deveria ser disponível para todos” (MOREIRA, 2002, p. 156).

No contexto educacional, apesar do desenvolvimento tecnológico ser crescente, o uso continuado da tecnologia representa um desafio a ser enfrentado pelas políticas educacionais no que se refere à discussão sobre a implantação desses recursos e o seu papel no processo ensino-aprendizagem e à apropriação tecnológica do professor.

4.1.2. O uso das tecnologias nas disciplinas do currículo do Ensino Fundamental

Nas diferentes disciplinas que compõem este currículo, as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos fazem referência à tecnologia como uma linguagem que o homem utiliza e que pode favorecer a identificação, levantamento e tratamento de dados e informações, a possibilidade de comunicação e inter-relação social, bem como a construção de novos conhecimentos a partir da pesquisa, editoração e publicação.

Observa-se a perspectiva da associação entre a teoria e a prática, o saber como construção coletiva e o professor como autoridade competente, pesquisador/orientador da aprendizagem, numa concepção de uso crítico dos recursos e materiais disponíveis. Preconiza-se a possibilidade de crítica, de transformação, a introdução de técnicas e instrumentos tecnológicos considerados instrumentos que potencializem os processos educativos em que a comunicação e o acesso à informação são mais amplos.

Uma educação que tem como princípio a construção do conhecimento, o aprendizado significativo, interdisciplinar e integrador envolve o senso estético, ético e humanista e requer dos profissionais novas competências e atitudes. Isso implica criar e recriar estratégias e situações de aprendizagem que possam tornar-se significativas para o aluno, sem perder de vista o foco da intencionalidade educacional. A integração curricular favorece esse processo à

medida que relaciona o desenvolvimento profissional do professor, o desenvolvimento organizacional da escola e a reorganização do próprio currículo, aspectos mutuamente implicados.

4.2. Ética, Cidadania e Diversidade Cultural

No texto curricular sistematizado pela Secretaria de Educação, ao final de 2006, com participação de professores e assessoria externa, alguns dos temas propostos como transversais pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e, provavelmente, por isso tornados linguagem corrente entre os educadores, apareceram com ênfase em diversas disciplinas. Ao contrário de ambiente, saúde, sexualidade, consumo, trabalho e outros desses temas transversais, que só apareceram em disciplinas específicas ou não apareceram, ética, cidadania e diversidade cultural receberam destaque por parte dos educadores betinenses. Reunidos, esses temas caracterizaram, para a Comissão responsável por sua última sistematização, uma competência integradora relacionada ao convívio dos humanos em sociedade.

4.2.1. Sobre identidade(s) e diversidade cultural: a competência de dialogar com as diferenças culturais

Nada menos de duas almas. Cada criatura humana traz duas almas consigo: uma que olha de dentro para fora, outra que olha de fora para dentro... (...). Quem perde uma das metades, perde naturalmente metade da existência; e casos há, não raros, em que a perda da alma exterior implica a da existência inteira.

(Machado de Assis. **O Espelho**)

Tem sido freqüente a preocupação em incorporar aos currículos a discussão sobre identidade. Tal incorporação se dá dentro de um contexto produzido por tensões sociais e culturais. Compartilhando do estudo de Martinez (2002), vimos que a elaboração dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) na Argentina em 1995, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no Brasil em 1997 “operaram uma seleção de conteúdos para os sistemas educativos”, cujo principal objetivo, impulsionado por organismos e agências internacionais, foi “a incorporação dos países da região ao desenvolvimento econômico e tecnológico global” (p.121).

Compreendendo que a escolarização torna-se objeto central tanto da ampliação dos direitos sociais quanto da própria inclusão das classes menos favorecidas à sociedade letrada, temos a emergência da educação como ação formativa de valores como cidadania. Ocorre que o direito à escolarização fora negado a muitos grupos sociais e, mais que isso, os conteúdos curriculares haviam partido de pressupostos exclusivamente hegemônicos pautados por um projeto monocultural, cuja justificativa é inserir todos os grupos sociais no processo civilizatório.

Assim, para Martinez (op.cit), “os novos currículos nacionais não são um agregado neutro de conhecimentos. São um produto de tensões culturais, as quais se expressam nas lutas pela classificação no espaço do Estado” (p.121). O que a autora compreende por “classificação no espaço do Estado” é geralmente encontrar um lugar no sistema social organizado sob a égide de um Estado. Para Martinez (op.cit, p.121), “um currículo nacional é uma reelaboração dos conteúdos da(s) cultura(s), onde é possível se observar o tratamento dado às identidades coletivas”, referentes a gênero, etnia, religião, grupo etário e grupos lingüísticos. Evidentemente, algumas dessas identidades serão privilegiadas, outras negadas ou silenciadas. Entretanto, deveríamos nos questionar: que identidades são reconhecidas no currículo? Quais são silenciadas? Quais abordagens devemos dar à questão da(s) identidade(s)? Trata-se, portanto, de questões complexas, que exigem de nós a compreensão de conceitos como o de identidade, cultura³⁷ e políticas culturais.

Identidade torna-se, a partir de um senso comum, algo que acreditamos ser possível compreender, algo que poderá ser disposto em um conteúdo curricular ou ser tratado por meio de procedimentos metodológicos. Mas, afinal, qual seria a definição para identidade(s)? Em quais campos do conhecimento está situada a questão da identidade e qual a sua importância conceitual para as escolas? No plano social, quais têm sido os debates acerca da identidade? Qual é a importância desses debates?

Para responder a essas questões é preciso estabelecer uma reflexão entre, por exemplo, o que representa a relação entre a nossa existência enquanto indivíduos e a nossa vida em sociedade, considerando os aspectos

³⁷ Cultura é aqui entendida como modo de vida de uma população determinada, com todo um conjunto de regras e comportamentos pelos quais as instituições adquirem significado para os agentes sociais e através dos quais eles se encarnam em condutas mais ou menos codificadas. É também entendida como representações, símbolos, imaginário, atitudes e referências tecidas pelos sujeitos no corpo social. (JAPIASSU e MARCONDES, 1991, p. 63).

históricos, culturais, psíquicos, sociais que nos constituem. Muitas vezes nos manifestamos favoravelmente no sentido de trabalhar com o tema da(s) identidade(s) e o fazemos a partir de uma leitura de que identidade(s) pode(m) ser reduzida(s) à percepção da existência de um indivíduo. Ao fazermos isso, podemos acreditar que o trato da(s) identidade(s) está fixado no indivíduo, nas suas características físicas, pessoais, emocionais. Ampliar essa leitura é imprescindível. Quando, por exemplo, elegemos a habilidade “construir e reconhecer os elementos constitutivos da própria identidade”, pode ser porque partimos da premissa de que somos seres individuais e singulares que constroem sua própria identidade junto à sociedade, o que é correto. Além disso, pensamos também que devemos nos reconhecer e sermos reconhecidos pelos outros. Também é verdade que constituímos nossa identidade no processo de identificação com os outros. Ou seja, somos nós mesmos que dizemos sobre “quem somos” porque nos identificamos com outras pessoas. Porém, não podemos perder de vista que o “reconhecimento” da própria identidade não se dá de forma fixa. Ou seja, não somos indivíduos que necessariamente “serão assim, porque nascemos e crescemos assim”, mas somos e estamos em constante conflito, o que nos coloca sempre mediante escolhas entre “o que somos” e “o que queremos ser”. Também porque exercemos papéis sociais diferentes que exigem de nós posturas diferentes nos mais diversos contextos.

Considerando ainda que muitas vezes associamos identidade com o indivíduo, é preciso assinalar que identidade(s) não se reduz(em) à identificação da cor da pele, aos cabelos e ao penteado, embora isso também esteja relacionado à dimensão mais ampla, à dimensão política, quando queremos, por exemplo, adotar novas posturas e padrões estéticos para expressar novos valores sociais.³⁸

Ainda considerando a relação identidade e indivíduo, também é comum associarmos a identidade à questão do corpo e da sexualidade. É quem sabe por isso que temos habilidades como “reconhecer a própria

³⁸ Um exemplo disso é o trabalho da professora Nilma Lino Gomes *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra* publicado pela Editora Autêntica em 2006. Nesse trabalho a autora analisa o corpo e o cabelo não como aspectos individuais, físicos e biológicos, mas como corpo social e como linguagem capaz de veicular formas de expressão e símbolos de resistência cultural. Assim, a recriação e re-interpretação de penteados de origem étnica africana servem a novas expressões estéticas identitárias, que trazem possibilidades positivas para a reabilitação do corpo negro representado negativamente no imaginário da cultura racista.

sexualidade e a importância das relações afetivas na promoção do bem estar individual e coletivo” e “considerar os diferentes comportamentos e orientações sexuais” (Ciências). Fazemos, com isso, uma correlação quase imediata entre essas questões e a forma como cada conteúdo disciplinar pode desenvolvê-las. Não podemos perder de vista que a nossa relação com a própria sexualidade também é historicamente construída e se insere em lutas políticas, a exemplo do feminismo, das lutas por direitos civis entre os homossexuais. Isto quer dizer que, não podemos trabalhar numa perspectiva da ordem moral, no que diz respeito a esses aspectos.

Ao estabelecermos a relação entre identidade(s) e corpo, devemos trazer à tona aspectos da relação entre cultura e corpo. Essa relação poderá ser vista em uma habilidade, como: “participar de diferentes atividades corporais sem discriminar os colegas por nenhum motivo ou razão” (Educação Física). Aqui, queremos assinalar que o “corpo fala”, ou seja, o corpo também visa a responder a um padrão estético, ou a um valor socialmente aceito em determinados tempos; por exemplo, é usual o corpo esguio e lânguido entre os atuais modelos, mas não o era entre os modelos (artistas) que serviram de inspiração para as obras de arte renascentistas, quando o corpo considerado ideal era o oposto do nosso. Também, podemos dizer que privilegiamos o padrão do “corpo atlético”, “corpo malhado” ou o “corpo ágil” e esses padrões estão diretamente associados à prática esportiva. Por isso, é interessante que se ressaltem essas nuances, a fim de evitar atitudes de desrespeito àquelas pessoas que são consideradas fora desses padrões. Além disso, devemos também perceber que a própria prática esportiva nas escolas foi utilizada para o domínio dos corpos em tempos de políticas totalitaristas, por exemplo. Assim, a prática dos esportes e a relação com habilidades relacionadas às atitudes e valores relativos são construídos em meio às transformações históricas e sociais, assim como com a escola que queremos.

Devemos ainda considerar que, ao apontarmos para “a identidade”, o fazemos sempre num contexto relacional marcado pela existência de oposições binárias, como: masculino / feminino, homossexual / heterossexual, belo / feio e bom / mau, por exemplo. Isto é, quando buscamos estabelecer significados para a identidade de um grupo, de um povo ou de uma nação, geralmente, o fazemos utilizando um sistema de representação que busca

nomear a linguagem, os costumes, os hábitos, as crenças ou as indumentárias de alguém que queremos identificar.

Silva (2003) afirma que a identidade é simplesmente “aquilo que é”, ou seja, uma afirmação positiva em relação a uma negativa. Por exemplo, ao afirmamos que “somos brasileiros”, conseqüentemente, estamos afirmando que “não somos japoneses”, “não somos italianos”, não pertencemos a qualquer outra nacionalidade. Também, ao afirmamos que “somos brasileiros”, cremos na existência de traços marcantes e identificáveis para os outros do que é um brasileiro, sendo esses traços demarcados e criados, inclusive, por nós mesmos. É nesse sentido que Anderson (1989) diz que as nações são *comunidades imaginadas*, e José M. Carvalho (1990) mostra como, no Brasil, certos elementos históricos foram enfatizados – como a Inconfidência Mineira e o Tiradentes, como um mártir – e outros foram apagados – como a ação coletiva dos indígenas e afrodescendentes – para que se constituísse uma identidade nacional brasileira. E Damatta (1990) apresenta a *malandragem* como um dos traços tornados identificáveis como marca do povo brasileiro.

A marcação da(s) identidade(s), portanto, além de relacional, busca características que possam ser facilmente identificáveis em relação ao outro, em relação ao que nos é exterior, ao que está fora.

Porque identidade(s) traz(em) sempre consigo a(s) diferenças(s) numa perspectiva relacional que provavelmente os professores apontam na habilidade “reconhecer e respeitar semelhanças e diferenças entre os sujeitos, bem como sua relação com o meio sócio-cultural”. Contudo, é necessário assinalar que a afirmação das identidades é sempre numa perspectiva positiva e afirmativa em relação a uma negação (diferenças).

Por exemplo, quanto à discussão sobre identidade nacional, vimos que é permeada de representações, de símbolos e de traços que levam à caracterização do que seria o povo brasileiro, ou o povo português. Entretanto, não raro, essas marcas são frutos de juízos ou de conceitos prévios em relação a um outro da cultura, como no caso de o português acreditar que o índio é preguiçoso e não se adapta bem ao trabalho, ou o negro é indolente. Para Silva (2003, p. 91), “quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade”.

Assim, o poder de marcar e definir quem “é igual” e quem é “diferente” nunca é inocente e puro, e está imerso em relações de poder. Em

conseqüência, a identidade é sempre afirmativa em relação àquilo que nos iguala, nos identifica uns com os outros. Isto quer dizer que o reconhecimento das “diferenças e das semelhanças” deve ser visto à luz dos processos discursivos que marcam “quem é diferente e por que” e “quem é igual”.

Nesse sentido, a conceituação da identidade compreende, muitas vezes, significados do que “pertence” e do que “não pertence” a um grupo, como foi dito anteriormente, e isto acaba por demarcar fronteiras entre o que é supostamente igual ou supostamente diferente, o que é próprio do “eu” e o que é próprio do “outro”. Essa delimitação de espaços e de fronteiras pode ser perigosa se considerarmos que a identidade de um povo é constituída por marcas tidas como “essenciais”. Podem surgir dessas pretensas marcas pensamentos fundamentalistas, essencialistas, que justifiquem atitudes violentas em relação ao outro, a exemplo dos movimentos neonazistas, ou atitudes de discriminação e de preconceito.

A questão da identidade tem, portanto, implicações sociais, políticas, históricas e mesmo encontra campo de discussão na Psicologia Social. Porém, como todo campo conceitual e teórico, tem seus aspectos polêmicos, conforme já chamamos a atenção quanto aos riscos do essencialismo. Também não há consenso se devemos reforçar a(s) identidade(s), pois corremos o risco de, ao fazê-lo, também reforçarmos as diferenças.

Como vimos, só compreendemos a(s) identidade(s) pelo seu oposto, a diferença. Assim, a questão da identidade tem realmente importância se estabelecida no campo das lutas políticas e dos direitos sociais. Isto quer dizer que a questão da(s) identidade(s) corresponde a uma perspectiva social e política movida, por um lado, pela busca de representação daqueles que não se sentem, ou não foram historicamente incluídos pelas políticas do Estado-Nação e, por outro lado, movida pelos novos movimentos sociais³⁹ e ONGs. As lutas sociais pela(s) identidade(s) são consideradas por Hall (2003) como lutas políticas. Nessa direção, à medida que desejamos ter reconhecido o direito à

³⁹ De acordo com Santos (1994, p.250) os *novos movimentos sociais* teriam ocorrido pós década de 60, tendo como objetivo *desocultar formas de opressão* até então ignoradas. Esses movimentos incluem o ecológico, o pacifista, o anti-racista. No Brasil esses movimentos são heterogêneos e estão ligados a diversos setores como as Comunidades Eclesiais de Base (CEB) organizadas a partir de adeptos da Igreja Católica, o novo sindicalismo urbano e rural, o movimento feminista e outros. De acordo com Sader (1987) essas lutas no Brasil evidenciavam um caráter imediato de reivindicações, tais como creches, saneamento básico, transporte coletivo. As categorias da experiência, da cultura e do cotidiano das classes populares foram consideradas padrões de interpretação do vivido e incorporadas às pesquisas pelos estudiosos dos movimentos sociais.

participação e à representação (exemplo, as políticas de ações afirmativas), precisamos construir um currículo que não silencie as diferentes narrativas e experiências culturais que compõem o nosso tecido social.

Se a escola entende que os indivíduos podem ser identificados por traços da cultura, por exemplo, sem se levar em conta as críticas de como esses traços culturais foram construídos historicamente no interior de relações de poder, ela contribui pouco para a crítica à desigualdade, uma vez que não raro aquilo que não identificamos e, portanto, tratamos como diferente, é fruto de uma relação desigual entre os grupos ou os indivíduos, e não algo que emerge do sujeito em si mesmo e lhe é essencial.

Também, se não se estabelece a crítica contextualizada das desigualdades históricas e sociais, e ainda assim se crê que se deve trazer a discussão da(s) identidade(s) ao currículo, corre-se o risco de querer transformar tudo o que parece diferente em identidade. Isto é, na busca de nomear a(s) identidade(s), a escola pode querer ver no outro o mesmo, o espelho de uma maioria, o espelho do que essa maioria acredita que é certo, bom ou verdadeiro. Geralmente, quando isso é feito, ocorre uma classificação, hierarquização e busca de normalização do outro. Nesse aspecto, somente faz sentido para a escola trabalhar com a questão da identidade se for para questionar a produção da(s) identidade(s) social e cultural, procurando desconstruir traços de não-aceitação das diferenças.

Para compreendermos melhor essa relação, basta voltarmos nossos olhos para a história e ver como produzimos a condição de ser índio, negro, analfabeto, mulher em uma sociedade na qual os valores dominantes são hegemonicamente representados pelos homens, pelos brancos ou letrados. Dizer que produzimos um jeito de ser índio, negro ou mulher é considerar que, durante longos anos (quem sabe séculos), fomos construindo definições, identificações que buscam expressar “quem são essas pessoas”, “que lugares ocupam”, “o que pensam e sentem”. Produção compreendida aqui como *produção de significados* sociais através dos diferentes discursos que têm por função fixar formas de o sujeito ser e estar no mundo.

Basta perceber, por exemplo, programas humorísticos na televisão, propagandas, telenovelas e as identificações que criam para os seus personagens, às vezes exagerando nos traços e gerando caricaturas da realidade. Portanto, a produção está também intimamente ligada às

linguagens, à mídia e aos recursos simbólicos com os quais buscamos identificar traços nos outros. Também os currículos contêm narrativas que “implícita ou explicitamente, corporificam noções particulares sobre o conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais”, conforme Silva (1995, p.195).

O currículo da rede municipal de Betim (versão 2006) está pródigo de enunciados que indicam o desejo de os educadores trabalharem com a questão da (s) identidade (s). Ao examinarmos os conteúdos disciplinares, vimos que em história, língua portuguesa, língua estrangeira, ensino religioso, ciências e educação física existem diferentes concepções apropriadas da discussão de que, ao tratarmos a (s) identidade (s), o fazemos quer seja pela identidade sexual, pela identidade de gênero, pela identidade social ou cultural.

É importante assinalar que, na realidade, todas essas facetas da (s) identidade (s) se interpenetram. Não existe, portanto, a constituição da identidade social fora do contexto cultural, de gênero, de etnia ou de sexo, pois, ao tratarmos da (s) identidade (s), estamos nos referindo às disputas políticas de grupos por reconhecimento de suas auto-representações e conseqüentemente de seus direitos.

O que queremos afirmar é que apenas interessa à escola a questão da identidade se percebermos a questão política que a fundamenta. Isto porque esses fatores acabam por fundamentar perspectivas do campo do multiculturalismo que se origina inicialmente na política e, posteriormente, na academia, de acordo com Candau (2002).

Como política, trata-se de uma reação atual ao etnocentrismo europeu imposto aos territórios coloniais. De acordo com Hall (2003), o multiculturalismo denuncia as relações desiguais de poder caracterizadas pela dependência, subdesenvolvimento e marginalização dos Estados-Nação com fortes contradições internas e uma grande dependência em relação ao mercado, à política econômica e à produção tecnológica próprias do mundo globalizado.

Também como campo científico, o multiculturalismo basicamente denuncia a forma como a ciência no século XIX, utilizando-se de métodos naturalistas, forjou um conceito de raça, no qual as espécies eram classificadas (incluindo os humanos) a partir de critérios como exotismo e selvageria, para designar inferioridade. Hall (2003, p.69) mostra que se trata de uma *categoria discursiva* sobre a qual se organizam os poderes econômico, social, de

exploração e de exclusão. Essas discussões não se relacionam apenas às questões do racismo, mas também às questões de gênero e de sexo, por exemplo.

Pensando no(s) conteúdo(s) curriculares da Rede Municipal de Betim, cremos que a questão da diversidade cultural e das identidades pode ser melhor abordada se a compreendemos como uma *atitude* ética⁴⁰ em relação ao outro da cultura. Os autores têm nos chamado a atenção para a construção de *um projeto educativo intencional*, a fim de promover a relação entre as pessoas de culturas diferentes. Assim, a cultura não se reduziria a um objeto de estudo a mais, mas ao modo próprio de um grupo social ver e interagir com a realidade, de acordo com Fleury (2000).

A educação se desenvolve, nessa perspectiva, enfatizando a interação e a relação entre os sujeitos, onde a cultura não é uma abstração, e sim saberes de grupos e de pessoas historicamente situadas. Isto quer dizer que é “preciso ter em conta uma política educacional capaz de recuperar as culturas negadas” de acordo com Santomé (1995, p.172), o que significa que “não podemos cair no equívoco de dedicar um dia de luta contra os preconceitos racistas ou a refletir sobre as formas adotadas pela opressão das mulheres e da infância” (SANTOMÉ, op. cit, p.172). Trata-se, portanto, de atitudes contrárias ao “currículo turístico”, isto é, um currículo que trata das questões da(s) identidade(s) culturais em unidades isoladas, nas quais, esporadicamente, se pretende estudar a diversidade cultural.

O currículo, para além de prescrever que os alunos reconheçam traços da própria identidade e da identidade coletiva, deve se perguntar como incorporamos nas salas de aula os repertórios sociais e culturais dos estudantes e as relações de poder nas quais se inserem esses sujeitos. Metodologicamente, representa, entre nós, professores, uma atenção maior para a produção das linguagens, os exemplos utilizados nas salas de aula, as atitudes para com as minorias, as relações entre alunos, as formas de agrupá-los, os estereótipos presentes nos materiais didáticos e na mídia. Assim, um filme, uma propaganda, uma obra de arte, um capítulo de uma telenovela podem ser objetos de problematização de determinados papéis sociais e de identidades de gênero, étnicas e sociais. Trata-se, desse modo, de incorporar formas de se pensar a nossa relação com os costumes, valores, hábitos que

⁴⁰ A ética será tratada nos itens seguintes.

traduzem um jeito de ser e conseqüentemente de pensar e de representar a realidade.

A competência para o convívio com as diferenças (étnicas, gênero, portadores de necessidades especiais, idade, classe, cultura) tem como fundamento a nossa vida em sociedade. Por sermos essencialmente seres sociais e políticos é que devemos alimentar valores, como respeito, reconhecimento das crenças e convicções diferentes das nossas, abertura para o diálogo, para a participação e o convívio com todos. Trata-se da ética e da cidadania, base da relação complexa que é o fato de sermos indivíduos, portadores de um corpo (nenhum de nós possui um corpo igual ao outro) e portadores de uma história (que não se repete, dada a especificidade com que cada um de nós vive a sua condição de ser e de estar no mundo), mas que, em contrapartida, está intimamente ligada ao conjunto da comunidade (família, igreja, escola, bairro).

A relação indivíduo e sociedade é a base para a compreensão da constituição das identidades e das diferenças, como da ética e da cidadania, não podendo esses princípios ser lidos separadamente.

Assim, na continuidade do movimento curricular de Betim, é preciso compartilhar as reflexões sobre a(s) identidades(s) com os professores, a fim de que as marcas essencialistas predominantes no texto curricular sejam substituídas pela concepção aqui longamente discutida.

4.2.2. Entre o ideal da liberdade e o direito à igualdade: a competência de ser um cidadão

A cidadania, invenção dos gregos e legado para o pensamento social moderno, é definida pelo conceito de igualdade e de liberdade entre os pares, sendo esses atributos condições para a participação, para a reflexão e para a tomada de decisões no campo da política. Ocorre que devemos, inicialmente, nos questionar quanto ao conceito de “liberdade”. Afinal, o que é ser livre? Quem é realmente livre? Quem produz e determina as condições de alguém ser livre ou não ser livre? Todos são igualmente livres? Em todos os tempos históricos e em todas as sociedades o sentido de liberdade foi compreendido e vivido da mesma forma, ou há variações? O significado de cidadania baseado nas concepções de liberdade e de igualdade pode, nesse aspecto, aplicar-se a

todos de forma universal, especialmente àqueles que foram excluídos socialmente?

Ainda em relação ao conceito de igualdade entre os indivíduos, devemos também nos questionar: é possível a aplicação do conceito de igualdade de forma universal? Existe igualdade para todos os indivíduos na prática? O que representa a igualdade do ponto de vista prático e teórico? A igualdade tomada numa acepção universal permite a vivência da cidadania?

No que diz respeito à liberdade, para os gregos, por exemplo, ser livre é não exercer um trabalho, uma profissão, pois “o trabalho para os gregos é incompatível com o exercício do livre pensar, com a produção de conhecimentos e com a participação política”, de acordo com Ribeiro (2002, p.116). A condição de “ser livre” provoca uma outra condição de desigualdade, porque limita a alguns o poder de participação da vida pública. Além disso, essa participação é pautada pelo debate filosófico que fundamenta a formação do político, esse homem livre do trabalho. Desse modo, os gregos acreditavam que

O político grego ou o cidadão é aquele que, por nascimento e fortuna, é um homem livre e tem o direito de participar das assembléias e dos debates na ágora. Assim, para os gregos, a essência do homem é tanto a de ser racional quanto a de ser cidadão e homem livre, cuja virtude (arete) consiste no justo exercício dessa cidadania. Por conseguinte, o ideal da educação grega é formar, no homem das classes dirigentes, o político com a capacidade de governar a cidade e de se fazer obedecer pelas demais classes. (RIBEIRO, 2002, p.117 apud MARROU, 1975).

Esse trecho é bastante elucidativo para compreendermos que, de início, a própria cidadania se restringe a algumas classes e, mais que isso, a certas condições de acesso à formação intelectual. Atualmente, a associação feita entre educação e cidadania pode ter raízes nesse pensamento e as contradições e os dilemas enfrentados pela escola para a “formação do cidadão” podem advir desse ideal de cidadania.

Ribeiro (op.cit) mostra ainda que, na Grécia clássica, a pressão dos comerciantes para participar da vida pública instaura um debate filosófico entre os filósofos e os sofistas⁴¹. Os sofistas eram mestres da gramática, da oratória, da arte do bem falar, e ensinavam aos “novos ricos” estratégias de discurso,

⁴¹ Basicamente, a expressão sofistas serviu para designar um grupo de pensadores gregos que se caracterizavam pelas suas atividades de persuasão pela retórica. Esse grupo mantinha suas atividades ligadas a uma classe de comerciantes emergentes e recebia pagamentos por seu trabalho.

uma vez que a academia era inacessível a essas classes. Assim, a educação, com os sofistas, passa a significar instrução teórica para a formação do político, conforme Ribeiro (op. cit., p.117). Nesse aspecto, a formação intelectual para o exercício da cidadania também nasce com os gregos. E ainda, a idéia de que deve haver alguém com uma formação intelectual que atuará na formação do cidadão. No caso da escola moderna, os educadores, ao defenderem a formação para a cidadania, crêem ser capazes de fazê-lo por deterem a discussão teórica do que representa “formar um cidadão”.

Na moderna sociedade burguesa, percebe-se uma mudança em relação ao conceito de liberdade idealizado na Grécia. Se, para os gregos, liberdade é o ócio, é o exercício do pensamento intelectual formalizado pela arte da oratória, a sociedade burguesa passa a valorizar o trabalho como forma de se garantir o direito à propriedade, não mais por condição natural de nascimento, mas por aquisição dos bens, como terras, indústrias e maquinários por meio do trabalho.

Assim, teoricamente todos são livres para lutarem por melhores condições de vida, a exemplo da luta pelos postos no mercado de trabalho. Sendo iguais na essência humana, todos poderiam partir dessa condição de igualdade para chegar à ascensão social. Percebe-se que a cidadania moderna está associada ao direito à propriedade e, mais uma vez, exclui os não-proprietários. Isto quer dizer que, tanto na Grécia quanto na sociedade moderna, a cidadania está alicerçada no direito à propriedade e não na escolarização, como desejamos. Como na Grécia, o cidadão é o homem branco, dotado de razão e proprietário (RIBEIRO, op. cit., p. 118).

Embora existam diferenças de concepções entre os filósofos e teóricos do Estado liberal, como Rousseau, Kant e Hegel, é possível perceber a concordância entre eles de que princípios como a igualdade e a liberdade são alicerces para o pacto social, e a democracia é a melhor forma de governo, sendo essa objetivada pelo exercício da cidadania, isto é, pela participação política do cidadão, seja na elaboração das leis, na eleição dos governantes, ou no cumprimento dos deveres com o Estado, conforme Ribeiro (op.cit, p. 122).

A escola moderna, oriunda do contexto do Iluminismo e da industrialização, passa a difundir a idéia de que a cidadania pode ser conquistada pela instrução, pela formação intelectual (como pensavam os

gregos) e, assim, conquistar a cidadania é ter acesso “às luzes do conhecimento, da leitura, da escrita e da matemática” (RIBEIRO, op. cit., p. 122). A escola moderna, desse modo, origina-se da crença de sua capacidade de levar os indivíduos à mobilidade e à ascensão social. Uma vez que é permitido o acesso de todos os cidadãos ao espaço escolar, esses teriam condições de participar da sociedade letrada e ocupar cargos e papéis sociais de maior relevância, prestígio e *status*. A propriedade já não é mais dada pelo nascimento e, sim, como conquista pelo trabalho, princípio fundador da sociedade burguesa, que tem na vontade e na motivação individual o principal pilar. A propriedade pode ser conquistada pelo trabalho e a escola pode favorecer acesso a cargos melhores no trabalho e, quem sabe, ao acúmulo de capital. Assim, a ideologia da escola moderna, de forma acrítica, sustenta a crença de que existe a liberdade individual e de que a escola pode favorecer a ascensão social e até mesmo a propriedade privada. Entretanto, nem mesmo a escola durante séculos pôde promover o acesso de todos igualmente.

Podemos afirmar, com isso, que a escola moderna (oriunda da experiência da revolução francesa) afirma-se também pela promessa de contribuir com a ascensão social dos indivíduos, tanto pela aquisição de bens e propriedades, quanto pela aquisição dos conhecimentos escolarizados que supostamente elevariam o intelecto das pessoas. Essa poderá ser uma primeira relação entre a escola e a formação do cidadão moderno. Contudo, há outros aspectos interessantes quanto ao papel da escola na formação dos cidadãos. Por exemplo, ainda no contexto da revolução francesa acreditava-se que nos primeiros anos de escolarização (referente a uma escolarização primária) todos deveriam ter acesso à escola, a fim de que todos pudessem apropriar-se de certos conhecimentos, dentre eles os matemáticos. Esses conhecimentos eram referentes ao sistema de medidas recém convencionados pelo parlamento francês. Nota-se que anteriormente esse sistema não era único ou válido para todo o estado-nação. Coube à revolução burguesa criar e expandir essa leitura e compreensão, a fim de torná-la usual na vida cotidiana da população. Assim, a escola contribuiu sobremaneira com os valores da burguesia ascendente e denominou de cidadania o acesso de todos ao conhecimento de tal padronização.

Convivemos sempre com os vestígios do passado. Também hoje os professores acreditam que a relação entre a escola e a cidadania, está

expressa, na matemática, por exemplo, no domínio de determinadas habilidades, como “conhecer o sistema de medidas, o sistema monetário e financeiro, no que diz respeito à matemática comercial básica”. Contudo, há que se ter a clareza de que o uso dessas padronizações, a exemplo, do sistema de medidas e do sistema monetário são historicamente produzidas e, que, além disso, seus usos podem servir mais à nossa adequação aos valores da sociedade burguesa, do que propriamente à emancipação. Assim, o funcionamento do mercado financeiro, por exemplo, exige de nós o reconhecimento de certas lógicas (juros, taxas, etc) que a população pode escolher pagar ou deixar de pagar, por exemplo. Para tanto, é necessário o acesso às informações, quase sempre restritas a um grupo letrado, ou diretamente interessado nesse mercado.

A outra promessa da escola moderna, a mobilidade social, somente poderia ser cumprida, na opinião dos parlamentares franceses, caso os talentos ou capacidades pessoais de cada indivíduo o tornassem merecedor. Assim, esses reconheciam que a instrução primária (ler, escrever e contar) deveria abranger a todos, mas o acesso a níveis instrucionais mais elevados caberia ao próprio indivíduo. Sob essa ótica, a escola se torna classificatória, meritocrática e mesmo excludente. A promessa da igualdade social via escolarização, por exemplo, não pudera ser cumprida e hoje é mesmo polêmica permanecendo, desse modo, a insolúvel dicotomia que, por um lado, prevê teoricamente a igualdade dos cidadãos num sistema desigual, e por outro a obstaculiza na prática.

Boaventura de Souza Santos (1997) explica essa dicotomia demonstrando que o Estado burguês criou mecanismos para garantir os direitos à propriedade. Com isso, o Estado passou a defender os interesses de parte da sociedade civil, isto é, apenas dos proprietários. Ao conjunto da sociedade civil foi difundida a ideologia de que o princípio da igualdade aplicada a todos os indivíduos poderia ser a via de ascensão e de mobilidade social, que colocaria a todos em condições, tanto de representação, quanto de participação nos demais direitos sociais, como, educação, saúde, moradia. Ou seja, se cada um individualmente luta em função de uma melhoria por suas condições de vida, uma vez que as chances, teoricamente, são dadas a todos, todos poderão se beneficiar dos demais direitos. O que o autor critica, na realidade, é o desequilíbrio entre as ações de um Estado que vê a sociedade

civil a partir dos interesses de uma classe proprietária e, para tanto, objetiva apenas uma política de regulação econômica para fins de interesses particulares; e, por outro, uma injustiça em relação às classes dos não-proprietários que, alijados da representação de seus interesses, ficam fora dos direitos sociais.

Como vimos, dá-se uma concepção abstrata e universal dos cidadãos e de igualdade dos indivíduos. Esse fator gera duas contradições: a primeira é o ideário de cidadania relacionado ao direito ao sufrágio universal, porém direito negado a vários setores da sociedade (mulheres, analfabetos, pobres) por um longo período da história. A segunda contradição diz respeito à ausência da crítica e da discussão quanto às desigualdades socioeconômicas provocadas pelo direito à propriedade privada. Portanto, o poder público participa do interesses das classes hegemônicas e as desigualdades reproduzidas nas relações sociais são naturalizadas e despolitizadas. Assim, as desigualdades geradas até mesmo no âmbito doméstico são tidas como *naturais*, sendo ignoradas, silenciadas, reproduzidas e mantidas fora do contrato social e da obrigação política, o que as torna irrelevantes para a relação Estado-indivíduo.

Ocorre, desse modo, a separação do Estado da sociedade civil. O Estado serve aos interesses particulares de alguns setores da sociedade civil, especialmente voltados para o desenvolvimento do capital e do capitalismo e é, nesse sentido, que o Estado assume as configurações de patriarcal, clientelista, populista ou autoritário, e os grupos subalternos permanecem alijados do poder e da participação nos interesses e decisões de ordem política e econômica. Para Santos (op.cit) a separação entre Estado e sociedade civil provoca um desequilíbrio entre os pilares da emancipação social e da regulação estatal.

Essa relação e conseqüente tensão podem ser explicadas pelas teses hobbesiana e rousseuniana do contrato social de que a sociedade, na sua incapacidade de se auto-administrar delega tais poderes a um soberano. Surge, daí, o que o autor chama de *subjetividade monumental do Estado*, isto é, teórica e abstratamente, o Estado seria a personificação de “pessoas coletivas” que devem fazer uma auto-reflexão e se auto-responsabilizar pelo bem-estar de todos para que realmente todos possam usufruir de direitos e exercer seus deveres em condições de igualdade social. Entretanto, o desequilíbrio provocado pelos *pilares da emancipação e da regulação* gera

direitos e deveres gerais e abstratos que, na visão de Boaventura de Souza Santos (op.cit, p. 240):

reduzem a individualidade ao que nela há de universal, transformam os sujeitos em unidades iguais e intercambiáveis no interior de administrações burocráticas, públicas ou privadas, receptáculos passivos de estratégias de produção, enquanto força de trabalho, estratégias de consumo, enquanto consumidores, e de estratégias de dominação, enquanto cidadãos da democracia de massas. A igualdade da cidadania colide, assim, com a diferença da subjetividade, tanto mais que no marco da regulação liberal essa igualdade é profundamente seletiva e deixa intocadas diferenças, sobretudo as da propriedade, mas também as da raça e do sexo que mais tarde vão ser os objetos centrais das lutas igualitárias.

Quem sabe por isso associamos, por exemplo, a cidadania aos direitos dos consumidores ou ao direito ao trabalho. À medida que o direito ao trabalho passa a constituir um direito de cidadania, também o Estado passa a demandar um tipo de cidadão.

Esses discursos podem ser vistos na escola, por exemplo, quando incorporamos habilidades, como: “desenvolver hábitos de saúde e de cuidados com o corpo, reconhecer a importância das políticas públicas na prevenção das doenças”. Aqui os professores reconhecem que a saúde pública, a medicina preventiva e a instrução caminham lado a lado. O fato é que, no centro dessa questão, estão a relação entre o estado e a sociedade civil e a responsabilização desse estado (representante da sociedade civil) pela “coisa pública”. A ampliação do acesso e da participação na vida pública é inerente à formação dos cidadãos, quando muitos são excluídos por inúmeras razões. Quanto à escola, observamos que essa tanto considera importante informar (possibilitar o acesso à instrução) sobre questões relacionadas à saúde, como no exemplo citado, quanto sobre uma postura de cuidado e de preservação de bens e patrimônios públicos (Arte). É importante assinalar, pois, que a escola trabalha um conceito hegemônico e ainda limitado da cidadania. Limitado porque esse conceito é oriundo, como nos alerta Boaventura de Souza Santos (op. cit.), de um sistema que tem por um lado, mecanismos de regulação que visa garantir os direitos de propriedade e, por outro, não promove a emancipação da população, via acesso aos direitos sociais e civis, incluindo o direito à escola pública para todos.

Também, o estado regido pela lógica do mercado amplia sua atuação ao oferecer, por exemplo, serviços de saúde e de educação de acordo com o

desejo e o perfil de cada consumidor. Ao relacionar esses serviços à lógica do funcionamento do capital e do capitalismo, o estado parece desobrigar-se de sua principal função que é representar a sociedade civil e garantir seus direitos. Esses descompassos levam a sociedade civil a estabelecer lutas por seus direitos, dentre eles, saúde, educação, moradia. São essas lutas que entram na ordem dos chamados “novos movimentos sociais” ocorridos pós década de 60.

Boaventura de Souza Santos (op.cit.) vê nos movimentos sociais pós década 60 um momento profícuo para as lutas sociais especialmente quando essas passam a se associar as formas de vida das minorias em seu cotidiano. O reconhecimento do cotidiano, tanto como categoria de análise conceitual, quanto como espaço de lutas sociais potencializa esse lugar, antes considerado banal, uma vez que “o senso comum e o dia-a-dia vulgar, tanto público como privado, tanto produtivo como reprodutivo, desvulgarizam-se e passam a ser oportunidades únicas de investimento e protagonismo pessoal e grupal” (p.261). O autor acredita que essa dimensão relativamente autônoma poderá fazer frente ao conceito de cidadania que herdamos da tradição grega.

Temos que considerar, ainda, como formadores da cidadania, diversos outros espaços sociais, como família, igreja, rua, comunidade. Por isso é preciso perceber que o conceito de cidadania que conhecemos origina-se de certo contexto no qual, em sua essência, não cabem todos de forma igualitária na sua construção, como por exemplo, grupos identitários (índios, negros, trabalhadores rurais).

Ribeiro (op. cit., p.125) assinala que

O conceito e a realidade da cidadania, mergulhados na sua compreensão histórico-filosófica, identificam a cidade, a civilização, o discurso, a gramática, a retórica, a escrita, a língua e a cultura dominantes, o conhecimento, a raça branca, a propriedade privada da terra e dos meios de produção como conteúdos indispensáveis a esse conceito e a essa realidade.

Ainda compartilhando da autora é importante percebermos que o conceito de cidadania é “contraditório, dinâmico, cujo conteúdo restringe-se ou amplia-se conforme a força dos movimentos sociais que a reivindicam” (p.124). Tendo em vista esses aspectos, a habilidade de “avaliar criticamente os contextos amplos, como o regional, o nacional e o global considerando as noções de cidadania” (História) é profícuo porque vem demonstrar as descontinuidades presentes na elaboração desse conceito. São, pois, as descontinuidades que causam desigualdades dentro do sistema.

Também podemos observar que o exercício da cidadania está relacionado à atuação dos grupos sociais, de acordo com a habilidade “atuar no contexto escolar e no seu entorno” (História). Além disso, presume-se que os educandos devem “conhecer direitos e deveres consensados pela comunidade” (História). Essas perspectivas demonstram que os professores compreendem cidadania, tanto do ponto de vista da atuação na vida prática, quanto do ponto de vista de que há “direitos e deveres”, como sendo, por exemplo, consensos dentro da sociedade. Soma-se a isso, obviamente a relação direta entre cidadania e exercício de deveres, assim como conquista de direitos.

Cabe, portanto, uma leitura crítica do conceito de cidadania quando apostamos na formação do cidadão. Tornou-se um jargão, entre nós, a frase “queremos formar cidadãos críticos e conscientes”. Nesse texto, buscamos assinalar que o conceito de “cidadania” deve ser estudado à luz da história do próprio conceito. Isto porque a compreensão do termo cidadania é tomada de acordo com a compreensão que cada professor ou grupo de professores parece querer atribuir na prática.

Ao assinalarmos nesse texto que a cidadania está diretamente relacionada aos significados da igualdade e da liberdade individual, à constituição do poder do estado atrelado à sociedade civil, procuramos também demonstrar as disparidades reais de “ser” ou de “vir-a-ser” cidadão numa sociedade baseada na desigualdade.

Também é importante ressaltar que o conceito de cidadania não pode ser tomado de forma a-crítica e a-histórica. O domínio de habilidades, como “conceituar historicamente a cidadania e seus processos de desenvolvimento” é importante para essa compreensão.

Tais perspectivas poderão alargar nossa compreensão de cidadania, geralmente, identificada com a reivindicação de direitos, ou saber votar com consciência. Trata-se, portanto, da formação de atitudes para o convívio social e para a participação na vida pública, como também reconhecer a historicidade das instituições sociais que fundamentam o que designamos como cidadania e suas contradições internas.

4.2.3. A reflexão sobre o bem e a virtude e a competência de ser um sujeito ético: inter-relações e perspectivas

Para nos referirmos à formação ética dos estudantes, é preciso remeter às questões anteriores colocadas para a educação, como as suas finalidades e os procedimentos próprios desse campo. Isto quer dizer que cremos ser a via educacional o principal meio e instrumento para que indivíduos e sociedade juntos possam compartilhar os valores e os julgamentos sobre o bem, a virtude e a verdade, por exemplo. Sendo o ser humano um ser social, capaz de sobreviver somente coletivamente, embora saibamos que cada um constitui um indivíduo singular, temos na escola o espaço institucional e público, de caráter eminentemente educacional, da qual um dos propósitos é a esperança de formação ética e cidadã.

Não podemos perder de vista que a escola e a sociedade se interpenetram, cabendo à primeira, muitas vezes, recriar, ressignificar, criticar ou dialogar com os valores, as normas, os costumes, as práticas e os ideais propostos pela sociedade, uma vez que se trata de convenções humanas. Para Valle (2001, p.178-179), a democracia grega nasce da instituição de fóruns e procedimentos permanentes de tomada de decisões quanto às leis e normas da sociedade. Para tanto, rompeu-se com a lógica das tradições segundo as quais normas e costumes sociais não seriam frutos de deliberação humana, desnaturalizando, dessa forma, o que era tomado fora da ação histórica dos humanos. A percepção e a crítica de que as leis, as normas e os costumes são gerados pela criação humana instituem um debate sobre a ética; esta “já não pode ser considerada como mera conformidade às leis estabelecidas, ou à ordem natural das coisas e dos seres, mas deve ser compreendida como a própria ciência que tem por objeto a distinção entre bem e o mal” (p.179).

Assim, desde a Grécia clássica, vimos que o binômio indivíduo e sociedade (e vice-versa) tem como fundamentos o sentido dos costumes estabelecidos pela sociedade e as disposições dos indivíduos em respeitar ou transgredir tais valores. A sociedade estabelece, desse modo, valores e julgamentos morais, os quais devem teoricamente valer para todos os indivíduos, cabendo a cada um uma ação reflexiva e deliberada no sentido de aceitar, ou não, tais costumes. O pensamento social sobre virtude e bem, por

exemplo, é fruto de julgamentos sobre os quais se espera que os indivíduos possam se posicionar, conscientes de seus significados e finalidades.

Analisando a sociedade grega, Valle (op.cit.) mostra que a *polis* é o espaço de formação ética dos cidadãos, pois se acredita em que a própria comunidade pode ensinar e aprender a virtude, tornando-a um hábito incorporado ao cotidiano.

Os debates sobre se é possível ensinar a ética, sobre se há um “especialista” que ensina a ética, sobre quais procedimentos seriam mais adequados para o ensino da ética, sobre quais seriam os espaços públicos para a formação ética estão em aberto. Estão colocadas, portanto, as questões para a educação, isto é, “quem” tem a autoridade de ensinar a reflexão ética? Qual metodologia propicia a reflexão sobre a ética? Quais espaços (públicos) são mais apropriados para a reflexão ética?

Na Grécia, como vimos, acredita-se em que o espaço é a própria polis. As opiniões entre os “especialistas” (filósofos) sobre se a reflexão moral é prática ou teórica é fruto de debates na Grécia. Platão, por exemplo, postula a idéia de que a ética não se limita à educação prática, mas, pelo contrário, o alcance do espírito ético só é possível pela via do conhecimento. Aos filósofos (“especialistas do poder”), caberia a função política de dedicar-se à busca da verdade. Os filósofos serviriam de modelo para a fixação de comportamentos e costumes em direção à virtude. Aristóteles, por outro lado, retoma o pensamento de que a formação ética depende da prática, compreendendo que se trata tanto de uma reflexão sobre o que é bem, verdade ou virtude, como uma ação em relação a tais valores. A principal preocupação de Aristóteles é como instituir valores e procedimentos que possam servir de base para a vida comum, tendo um caráter universal. Para esse filósofo, a prudência, as virtudes ética e política derivam da prática e se apóiam na razão.

Na instituição da escola moderna o papel de formar um sujeito ético se encontra no educador, porém, percebem-se poucas indicações metodológicas sobre “como” é possível realizar tal reflexão, isto é, parece permanecer a questão da dicotomia reflexão teórica e reflexão prática⁴².

Em síntese, a ética origina-se da relação entre os indivíduos na/ com a sociedade, sendo o cerne da ética as escolhas e as decisões de foro íntimo

⁴² O trabalho de Yves de La Taille *et al* (2004) sobre uma revisão de literatura educacional mostra que somente 1/3 dos trabalhos selecionados realmente se ocuparam com a ordem prática da reflexão ética.

que cada indivíduo toma. Assim, no plano da moral, referimo-nos à questão do dever e, no plano da ética, à questão da felicidade. Se a pergunta para a moral é “como devo agir”, a pergunta para a ética é “que vida quero viver”. Essa relação pode ser vista, por exemplo, na seguinte habilidade: “a realização pessoal precisa considerar a presença e o respeito ao outro” (História). Também em habilidades, como: “respeitar nos jogos e brincadeiras as regras estabelecidas pelo grupo” (Educação Física) e ainda: “saber receber e elaborar críticas em relação ao trabalho do outro” (Artes). O que está em jogo nessa perspectiva é o entrelaçamento do indivíduo e da sociedade. Entrelaçamento que se estabelece à medida que devemos refletir sobre o “bem”, sobre a “virtude” tomando como base os valores para si mesmo e para os outros. Como a pedagogia não é um campo científico específico, mas é um campo atravessado pelas influências de outros, como, a Psicologia, a Filosofia e a Psicologia, também os temas “Ética e Educação” sofrerão tais influências.

É importante assinalar que, ao nascermos, o mundo encontra-se pré-estabelecido como um sistema de significados; portanto, no processo de constituição da pessoa (individualização), ela entra em contato com esse sistema de forma a internalizá-lo ou colocá-lo em xeque. Classificações de atitudes como “boas” ou “más”, por exemplo, dizem respeito a sanções que colocamos uns para os outros (por exemplo, o adulto em relação à criança), a fim de que possamos continuar mantendo costumes e maneiras de se comportar, ou seja, a *moral*. Assim, a moral é o costume regulado pelo uso, pela ação dos indivíduos na sociedade. Mas não a realização de um ato em particular, e sim, a repetição do agir moral transformado em um hábito, fundamentado no desejo e tornado assim uma virtude. A moral pode ser compreendida como a-histórica, ou histórica. Isto é, se tomamos determinados costumes apenas pelo plano da transcendência e religiosidade, sem questionar os desejos humanos em acatar tais determinações, colocamos essas virtudes fora do plano temporal constituído pelas sociedades, portanto, não questionamos os princípios.

Passar para o plano da reflexão filosófica (ética) é compreender que a moral é constituída histórica e culturalmente, variando os costumes conforme as culturas e as sociedades. Portanto, a moral, fruto da construção coletiva e social, varia e se modifica historicamente. Não podemos afirmar, desse modo, que a mesma moral da Idade Média prevalece na íntegra. Muitas coisas

mudaram e, provavelmente, outros sistemas de crenças permanecem de formas ressignificadas.

Na realidade, a mudança das tradições morais se dá porque os indivíduos são capazes de refletir sobre ela e, mais ainda, de agir livremente quanto à aceitação, ou não, das normas.

Embora moral e ética não sejam sinônimas, como se vê, essas se entrelaçam. A base moral da sociedade muda porque nós também fazemos reflexões, transgressões, escolhas e usamos da liberdade. Nessa relação, existe o pressuposto do julgamento, mas antes disso, dizem os psicólogos como Piaget e Kohlberg⁴³, que os indivíduos vão se constituindo afetiva e moralmente na relação com o outro, estabelecendo a passagem da heteronomia para a autonomia.

A ética se estabelece, portanto, no campo do juízo de valor (moral) acionado por um sistema de crenças, valorações, avaliações sobre as coisas, as pessoas e as situações, enunciando, desse modo, normas, as quais determinam como devem ser nossos atos, comportamentos, sentimentos. Bem, mal e felicidade enunciam não somente sentimentos, como também intenções que ligam umas pessoas às outras, ou representam escolhas individuais, mas escolhas que, geralmente, colocam uma relação entre o indivíduo e o seu próximo.

Assim, o sujeito ético é aquele capaz: (a) de ser consciente de si e dos outros, isto é, ser capaz de realizar reflexões a respeito de sua existência em relação aos outros; (b) ser dotado de vontade, capacidade para orientar desejos, sentimentos; (c) ser responsável, reconhecer-se como autor de ações, avaliar suas ações e responder por elas; (d) ser livre para realizar escolhas e dar a si mesmo as regras da conduta.

A escola lida cotidianamente com as questões do julgamento moral e da conduta ética. Não é necessário, portanto, que se estabeleçam momentos (aulas específicas) para o tratamento da ética, o que não quer dizer que não devamos reconhecer a importância desse tema como estudo filosófico nas disciplinas escolares. Devemos também prosseguir na compreensão de que a

⁴³ Piaget (1896-1980) e Kohlberg (1927-1987) dedicaram-se ao estudo da formação do julgamento moral nas crianças e nos adolescentes, partindo do pressuposto de que existem valores universais aos quais os humanos devem se filiar. Para a análise desses valores, esses teóricos elaboraram a tese que visa comprovar a existência de uma seqüência evolutiva de estágios de maturidade moral.

ética é um campo do saber e, como tal, é utilizado como aplicação prática e reflexiva nas ciências, na jurisdição, na política, no exercício profissional e em cada um desses setores possui suas especificidades. Provavelmente, por isso temos uma habilidade que relaciona o fato de que o “conhecimento científico e tecnológico baseia-se em princípios éticos” (Ciências e Matemática). Nesse aspecto, os professores estão partindo do entendimento de que a produção científica baseia-se em códigos éticos. Esses códigos podem, inclusive, dividir as opiniões públicas em relação a determinadas condutas dos cientistas, como, por exemplo, a utilização de células-tronco. Também vimos que os professores querem assinalar que a ética está relacionada ao uso dos recursos tecnológicos, como por exemplo, a pesquisa na internet e o respeito aos direitos autorais de quem publica seus textos por essa via. Com isso, queremos assinalar que quase todas as atitudes dos adultos (professores, pais, pedagogos) em relação às crianças e aos adolescentes (e vice-versa) estão fundamentados em julgamentos em relação às formas como acreditam que se devem pautar os comportamentos, as regras de conduta e convívio baseados em valores como respeito, solidariedade, liberdade, autonomia. Trata-se, pois, de uma construção do processo educativo, no qual não basta pontuar o que é certo ou errado, mas levar à reflexão sobre como produzimos os valores de “certo” e de “errado”, as razões para tanto, as implicações, especialmente, quando escolhas são feitas sem se considerar a justiça.

4.3. Leitura, produção de textos orais e escritos e escuta de textos nas diversas disciplinas do currículo do Ensino Fundamental

A proposta de considerar o uso de diferentes linguagens na constituição de competências integradoras do currículo fundamenta-se numa concepção de linguagem como produção social. É por meio das diferentes linguagens (verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal) que mostramos o que sabemos sobre o mundo e sobre nós mesmos, constituindo-nos como sujeitos, fazendo a nossa própria história e construindo nossa identidade cultural.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, linguagem é entendida como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Desse

modo, atribui-se à escola o papel de ampliar o letramento⁴⁴ do aluno ao longo do Ensino Fundamental, permitindo-lhe interpretar textos de diferentes gêneros textuais⁴⁵ e “assumir a palavra e, como cidadão, produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (BRASIL, 1998).

Goulart (2003, p. 86), assumindo que a linguagem se constitui na atividade dos sujeitos com os outros, sobre os outros e sobre o mundo, afirma que constituir linguagem é constituir conhecimento:

A linguagem constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo. A linguagem é um trabalho coletivo em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias (GOULART, 2003, p. 86).

Uma vez que as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, este currículo propõe, para diversas disciplinas, um trabalho com as diferentes linguagens, produzidas em diversas situações comunicativas.

Segundo Dionísio (2006, p. 132), na atualidade, uma pessoa letrada deve ser capaz de interpretar e produzir mensagens em diferentes linguagens. A autora defende, portanto, que “à prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada a prática de letramento da imagem, do signo visual”, uma vez que a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito, ou seja, quando falamos, usamos diferentes modos de apresentação ao mesmo tempo (palavra, gestos, sorrisos, entonações, etc.); e quando escrevemos, também isso ocorre (podemos usar, além das palavras, imagens, aspectos tipográficos, infográficos⁴⁶, etc.). Para a autora, “o professor deve

⁴⁴ O conceito de letramento, introduzido no Brasil na década de 80, refere-se à apropriação e uso social da leitura e da escrita (TFOUNI, 1995, KLEIMAN, 1995, SOARES, M., 1998). Atualmente, há propostas de uso do termo letramentos (no plural), uma vez que o mundo contemporâneo nos permite vivenciar diferentes práticas de linguagem, ou seja, se falamos em múltiplas linguagens, devemos falar em letramentos múltiplos (literário, digital, matemático, etc.) (cf. DIONÍSIO, 2006, por exemplo).

⁴⁵ Há muitos trabalhos que focalizam os gêneros no contexto das práticas de ensino. Dentre eles, destacam-se: Dionísio; Machado; Bezerra (orgs.) (2002), Meurer & Motta-Roth (2002), Karwoski (2006).

⁴⁶ O infográfico é um recurso textual que reúne palavras e imagens num conjunto gráfico, com o propósito de instruir o leitor (tabelas, quadros, diagramas, etc.). Esse tipo de recurso é amplamente utilizado no domínio jornalístico para descrever, por exemplo, procedimentos científicos, funcionamento de equipamentos tecnológicos.

estar atento para o seguinte fato: de acordo com a sofisticação e especialização dos gêneros de cada disciplina, diferentes especificações de multimodalidade textual são apresentadas e, conseqüentemente, diferentes letramentos são exigidos.” (op. cit. p. 142).

A exploração de diferentes linguagens aparece no currículo de Betim em diversas disciplinas, sobretudo nas habilidades voltadas para o desenvolvimento da leitura⁴⁷. O currículo de Geografia, por exemplo, propõe o desenvolvimento da habilidade de “leitura de imagens e documentos cartográficos (globos, gráficos, tabelas e mapas) de diferentes fontes, de modo a interpretar, analisar, relacionar e sistematizar novas informações”.

O currículo de História, além de propor a exploração da “linguagem cartográfica na leitura dos mapas, bem como as diversas formas de representação cartográfica historicamente construídas”, inclui a leitura de “imagens e esquemas que representem a temporalidade histórica, atentando para elementos da linguagem visual e para aspectos da experiência histórica de diversas épocas” e a exploração de “elementos próprios das linguagens musical e cinematográfica, percebendo as representações das diversas épocas realizadas por elas próprias e por épocas posteriores.”

No currículo de Arte, uma das habilidades de leitura enfatizadas diz respeito à construção de “atitudes críticas em relação a imagens veiculadas pelas diversas mídias”.

Considerando que uma das funções da escola é inserir o indivíduo em práticas de linguagens desenvolvidas em diferentes domínios do conhecimento e que a prática letrada mais freqüente no nosso cotidiano é a leitura, justifica-se a presença da competência “leitura em diferentes linguagens e gêneros” em todas as disciplinas do currículo de Betim.

Cabe ressaltar que, nos currículos das várias disciplinas, a leitura assume um caráter instrumental (ler para aprender), como podemos observar

⁴⁷ Nos últimos anos, os estudos da leitura têm sido orientados basicamente por duas abordagens: leitura como atividade cognitiva e leitura como prática social. A primeira abordagem focaliza as operações cognitivas realizadas pelo leitor no processamento dos textos, ou seja, o foco é a dimensão individual da leitura. A segunda abordagem enfatiza as práticas sociais letradas implicadas nos diferentes gestos de leitura, os quais são orientados pelos objetivos e necessidades dos leitores. No cotidiano, lemos para atender às mais diferentes necessidades. Lemos para obter uma informação específica (um endereço, um número de telefone, etc.), para nos divertir (quadrinhos, romances, etc.), para seguir instruções, para revisar nosso próprio texto. As duas abordagens trazem contribuições para as práticas de ensino da leitura na educação básica.

em algumas habilidades definidas nos currículos de História, Ciências e Educação Física, respectivamente: “apropriar-se em profundidade dos textos escritos, com ênfase na compreensão dos conceitos e processos históricos”; “interpretar informações por meio de estabelecimento de relações de causa e efeito, dependência e seqüência”; “utilizar a leitura de periódicos (jornais e revistas), de anúncios, panfletos e cartazes como fonte de informação, possibilitando um posicionamento crítico e reflexivo perante a situação analisada”.

O currículo de Língua Portuguesa, além de considerar esse aspecto instrumental da leitura (“reconhecer a importância e a utilidade da leitura”; “selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses (ler para revisar o texto, obter informações, seguir instruções, etc.) e às características do gênero”), procura também abordar as operações cognitivas envolvidas no tratamento da informação e os aspectos sociais, culturais e circunstanciais implicados na produção de sentidos.

Considerando, portanto, as operações cognitivas, aparecem habilidades cujo foco está nas estratégias de seleção, antecipação, inferência, verificação de hipóteses: “levantar hipóteses adequadas sobre o sentido de palavras ou expressões desconhecidas presentes nos textos lidos pelo próprio aluno a partir do contexto em que as palavras são usadas”; “localizar informações, de acordo com os objetivos da leitura; identificar, em textos, palavras ou expressões que indicam idéias subentendidas, o posicionamento e as prováveis intenções do autor”.

Incluem-se, também, habilidades que buscam situar a prática de leitura em seu universo de uso social, resgatando o contexto de produção do texto explorado: “identificar diferentes gêneros textuais, considerando o seu uso e função social, o circuito comunicativo (suporte e contexto de circulação) previsto e o propósito discursivo do autor e características lingüísticas (tipo textual e linguagem)”; “prever o conteúdo do texto que vai ler, a partir do suporte, do gênero, de ilustrações, do autor e de conhecimentos prévios”; “interpretar textos com o apoio de elementos contextualizadores (data, suporte, título, etc.).

O princípio que orienta esse tipo de proposta de trabalho com a leitura, no currículo de Língua Portuguesa, é o de que o aluno vai construindo sua proficiência como leitor à medida que põe em funcionamento seus

conhecimentos prévios e sua capacidade de pressuposição e inferência, de modo a ser capaz de processar não apenas o que é dito no texto, mas também os implícitos, os não-ditos.

Os pesquisadores interessados na dimensão cognitiva da leitura (cf., KLEIMAN, 1997, 2002, COSCARELLI, 2001, SMITH, 1999, SOLÉ, 1999) demonstram que, no processamento de textos, o leitor mobiliza um conjunto de saberes (sobre a língua, o gênero textual, o autor do texto, outros textos, o assunto, o meio de veiculação do texto, os modos de leitura) e constrói sentidos com base nos elementos lingüísticos da superfície textual e na sua forma de organização. Não se defende com isso que seja possível construir qualquer sentido para o texto, pois ele oferece orientações para produção de sentidos ao mesmo tempo em que impõe limites para essa produção. Dito de outro modo, a leitura é uma atividade interativa de produção de sentidos, que envolve ações do produtor do texto e do leitor (cf. KOCH e ELIAS, 2006).

Para compreender um texto, segundo Leal (2003, p. 56), é necessário entender como se realiza a discursividade que o constitui, isto é, reconhecer que um texto é um conjunto de relações significativas, produzidas por um sujeito marcado pela sua condição de existência histórica e social, pela sua inserção em determinado mundo cultural e simbólico.

Kleiman e Cardoso (2002, p. 99-100) apresentam possibilidades de desenvolvimento de projetos interdisciplinares na escola, tomando como ponto de partida a atividade de leitura. As autoras partem do princípio de que todo professor é professor de leitura, que passa a ser o modelo de leitor do grupo profissional que representa: o geógrafo, o historiador, o matemático, etc. Considerando que as práticas de uso da escrita dependem da situação e da instituição da qual emergem, as pesquisadoras afirmam que os diversos grupos profissionais desenvolvem diversos modos de usar a escrita, legitimados socialmente, ou seja, “a especificidade de alguns tipos de textos – como os mapas, as tabelas estatísticas, os documentos e fontes primárias – necessita da leitura do especialista que aprendeu, através da prática social – as formas legitimadas pela instituição de tratar esses textos.”

Uma análise da competência “Prática sistemática de pesquisa na construção de conhecimentos” demonstra que várias habilidades de leitura são necessárias ao desenvolvimento dessa prática. A habilidade de consultar variadas fontes, por exemplo, é citada no currículo de várias disciplinas:

“compreender e confrontar diferentes versões dos fenômenos sociais presentes em textos e fontes variadas” e “ler e interpretar fontes documentais variadas” (Geografia); “buscar informações em diferentes tipos de fontes: livros, produções, impressas ou não, dos veículos de comunicação de massa, internet, imagens, entrevistas, museus, monumentos, músicas, filmes, etc.” (História); “utilizar a leitura de periódicos (jornais e revistas, de anúncios, panfletos e cartazes) como fonte de informação, possibilitando um posicionamento crítico e reflexivo perante a situação analisada” (Educação Física). Consultar fontes diversas requer a adoção de diferentes procedimentos de leitura. Por exemplo, o aluno pode ler tomando notas ou grifando passagens do texto.

Para o desenvolvimento dessas habilidades, é importante que o professor discuta com os alunos os procedimentos de leitura mais adequados a cada objetivo e a cada gênero e oriente o aluno quanto às formas de anotação e registro das informações selecionadas, deixando claro que não se deve fazer uma simples cópia de trechos do texto lido. Desenvolver habilidades como tomar notas, selecionar e comparar informações, resumir textos lidos e posicionar-se diante desses textos é fundamental. Desenvolver a habilidade de selecionar variados procedimentos possibilita a fluência do aluno-leitor, permitindo-lhe fazer uma leitura mais proveitosa de acordo com os seus objetivos.

Conhecer o funcionamento dos gêneros textuais também é importante, pois há variação na organização e funcionamento das fontes consultadas. Por exemplo, o aluno precisa saber que: os dicionários e enciclopédias são organizados em verbetes, os quais estão em ordem alfabética; há várias entradas oferecidas pelos *sites* de busca da internet, etc. É preciso desenvolver um trabalho sistemático com várias fontes de pesquisa, explorando, por exemplo, a estrutura dos verbetes de enciclopédias e dicionários (abreviaturas, formas de remissão a outros verbetes); o sumário de livros; noções básicas de navegação na internet, etc.

Ressalte-se, ainda, que toda pesquisa deve ser orientada por objetivos: o aluno precisa saber para que e por que está pesquisando sobre determinado assunto. Além disso, é importante que o professor leve em consideração que, para desenvolver pesquisas em diversas fontes, o aluno precisa ter algum conhecimento prévio sobre o assunto a ser investigado, pois isso facilita a

seleção da(s) fonte(s). Outro ponto importante diz respeito à circulação dos resultados da pesquisa. É preciso criar situações para que o aluno apresente esses resultados por meio de exposição oral, resumos ou esquemas, usando transparências no retroprojeto, datashow, cartaz, etc.

Embora os currículos das várias disciplinas tenham enfatizado o aspecto instrumental da leitura, conforme já destacamos anteriormente, espera-se que, no contexto da sala de aula, também sejam criadas condições para que o aluno desenvolva uma relação lúdica e livre com a leitura. Por exemplo, as habilidades “desenvolver o gosto pela leitura”, “ler obras literárias (histórias infantis, poemas, etc.) com gosto e compreensão”, apontadas no currículo de Língua Portuguesa, sugerem esse tipo de abordagem da leitura no contexto da sala de aula. Promover atividades (seminários, debates, etc.) que favoreçam a troca de impressões sobre os textos lidos (aventuras, poemas, quadrinhos, contos, etc.) pode ser uma boa estratégia em sala de aula para explorar aspectos mais lúdicos das práticas de leitura.

Diante do que foi considerado aqui a respeito das práticas de leitura no contexto escolar, podemos dizer que, por meio dessas práticas, o aluno pode também desenvolver habilidades para a produção de textos escritos de circulação pública, à medida que pode, por exemplo, familiarizar-se com gêneros textuais variados, com aspectos constitutivos da norma culta, com regularidades e irregularidades ortográficas.

De acordo com Leal (2003, p. 54), pensar o ensino de produção de texto requer pensar, em primeiro lugar, que “um texto produzido por um aprendiz manifesta-se como o produto de um sujeito que, a seu modo, através das diversas possibilidades e formas de linguagem, busca estabelecer um determinado tipo de relação com o seu interlocutor.”

Os aprendizes de produção de texto (como quaisquer outros) são sujeitos que interagem verbalmente, isto é, produzem discursos em uma determinada situação comunicativa e o fazem a partir de um lugar social e histórico determinado. Assim, agem sobre e com a linguagem, produzindo um trabalho lingüístico.

A atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, de manifestação verbal das idéias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. *Ter o que dizer* é, portanto, uma condição prévia para o êxito

da atividade de escrever. Não há conhecimento lingüístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do “não ter o que dizer”. (...) Se faltam as idéias, se falta a informação, vão faltar as palavras. Daí que nossa providência maior deve ser encher a cabeça de idéias, ampliar nosso repertório de informações e sensações, alargar nossos horizontes de percepção das coisas” (ANTUNES, 2003, p. 45).

“Vinculada à dimensão da funcionalidade da escrita está a outra dimensão da sua forma de realização e apresentação.” (ANTUNES, 2003, p. 48). Assim como se admite que não existe fala uniforme, realizada de forma igual em diferentes situações e usos, também a produção de textos escritos toma formas diferentes, conforme as diferentes funções que pretende cumprir. Essas diferenças podem se manifestar, por exemplo, nos modos de organização e distribuição das diversas partes do texto no papel.

“Escrever é produzir conhecimento; ensinar a escrever é inserir o aluno na produção histórica do conhecimento” (GUEDES e SOUZA, apud NEVES et al, 2003, p. 146). Ensinar a escrever, em todas as áreas do conhecimento, não é fornecer informações para o aluno, é ensiná-lo a organizar os conhecimentos que construiu em diferentes práticas de linguagem (interpretação de filmes, textos literários e não-literários, músicas, pinturas, esculturas, experimentos em laboratórios, etc.).

No currículo de Betim, identificam-se várias habilidades que focalizam a organização de informações em textos escritos de diferentes gêneros: “construir formas de registro de pesquisa e informação de acordo com o contexto (Arte); “organizar as informações decorrentes de eventos escolares, de conteúdos programáticos, utilizando os diferentes recursos e meios adequados à proposta de trabalho” (Educação Física); “fazer registro de idéias com coesão e coerência, de acordo com o leitor, objetivos e gêneros” (Geografia); “produzir sínteses escritas de temas históricos estudados, destinando-as a públicos reais e determinados: jornais murais para o público escolar, rádio escolar, cartas aos familiares, colegas ou personalidades da comunidade, etc.” (História); “fazer anotações a partir de exposição oral de consulta a fontes diversas, ou de visitas orientadas, visando ao registro de informações para recuperação futura e resumir textos lidos, levando-se em conta o funcionamento do resumo em diferentes situações comunicativas” (Língua Portuguesa).

Além da produção de textos escritos, nos currículos de várias disciplinas propõe-se o uso de outras linguagens para a organização e registro de informações: “Organizar registros de informações por intermédio de desenhos, quadros, tabelas, esquemas, listas, resumos, textos e maquetes” (Ciências); “integrar a imagem ou objeto artístico ao som, texto ou espaço” (Arte); “utilizar as linguagens artísticas como forma de representação da realidade social e geográfica” (Geografia); “produzir documentários, exposições fotográficas, paródias, poemas, maquetes, mapas, dramatizações, coreografias, como forma de representação e comunicação dos temas históricos estudados” (História).

Antunes (2003, p. 42), assumindo uma concepção interacionista, funcional e discursiva de língua, defende que tanto a oralidade quanto a escrita servem à interação, sob a forma de diferentes gêneros textuais, na diversidade dialetal e de registro que qualquer uso da linguagem implica.

Assim, não tem sentido a idéia de uma fala apenas como lugar da espontaneidade, do relaxamento, da falta de planejamento e até do descuido em relação às normas da língua-padrão nem, por outro lado, a idéia de uma escrita uniforme, invariável, formal e correta, em qualquer circunstância. Tanto a fala quanto a escrita podem variar, podem estar mais planejadas ou menos planejadas, podem estar mais ou menos “cuidadas” em relação à norma-padrão, podem ser mais ou menos formais, pois ambas são igualmente dependentes de seus contextos de uso. (ANTUNES, 2003, p. 99-100)

Semelhantemente à escrita, os textos orais ocorrem sob a forma de variados tipos e gêneros, dependendo da situação comunicativa em que ocorrem: a conversa coloquial, o debate, a exposição de motivos ou de idéias, o elogio, a crítica, a advertência, o aviso, o convite, o recado, entre outros. A autora enfatiza o papel do professor de estimular no aluno a habilidade de saber adequar-se às condições de interação, para que este seja capaz de “de ajustar-se à imensa variedade de situações de interação verbal e de saber usar as distintas estratégias argumentativas típicas dos discursos orais” (op. cit., p. 103). E lembra que é função da escola desenvolver a competência comunicativa do aluno e, por isso, não pode deixar de explorar um “comportamento lingüístico polido”. (op. cit., p. 103).

No contexto das diferentes disciplinas escolares, espera-se do aluno a fluência em língua oral e a escuta de textos. Observa-se no documento curricular que o trabalho com a oralidade é recorrente em várias disciplinas e não somente em Língua Portuguesa. Em Ciências, há a preocupação com a interação em língua oral (“interagir com os outros, expor as suas idéias e saber

ouvir”); em Educação Física, enfatiza-se a utilização do diálogo para favorecer a troca de conhecimentos; no currículo de História, aparece a habilidade “desenvolver fluência nas apresentações públicas que envolvam a oralização”.

Para que o aluno desenvolva essas competências, é preciso que o professor da Educação Básica crie condições para que o educando compreenda a necessidade de planejamento da fala pública, considerando os papéis dos interlocutores, os propósitos comunicativos e a escolha da variedade lingüística adequada a cada situação de interlocução. Em relação à escuta de textos, é importante que o aluno adote atitudes e procedimentos necessários à participação ativa em aulas expositivas, seminários de apresentação de trabalhos da turma, debates, entrevistas, sessões de cinema, saraus literários, etc. Mais uma vez, a prática de tomar notas pode contribuir para que o aluno compreenda os textos ouvidos e se posicione diante deles.

Nota-se, portanto, que não há como pensar em um currículo que não compreenda a leitura, a escrita e a oralidade se levarmos em conta a importância de tais competências para todos os campos disciplinares. Organizar situações de aprendizagem, nessa perspectiva, supõe planejar situações de interação nas quais sejam desenvolvidas habilidades de leitura, produção de textos de diferentes gêneros e linguagens e escuta de textos orais.

4.4. Pesquisa e resolução de problemas

A atividade de pesquisa nas escolas de Ensino Fundamental, em grande parte, esteve associada à transposição de informações contidas em enciclopédias com um único fim de memorizar fatos e fenômenos. Quem não se lembra das pesquisas sobre índios e Tiradentes, ambas realizadas no mês de abril, e outras tantas que eram sugeridas ao longo do ano letivo? As datas comemorativas eram as referências para a seleção de temáticas a serem pesquisadas pelos alunos. Nessa perspectiva, a pesquisa escolar cumpria um papel instrucionista, com forte ligação na pedagogia voltada para o conteúdo e na mera reprodução de informações (cf. PERRENOUD, 1999b).

Autores como Hernandez (2004); Perrenoud (2002) e Esteban (2005), por exemplo, consideram o modelo de ensino apresentado acima incapaz de atender às demandas atuais advindas das mudanças tecnológicas e de um

mundo em plena transformação e circulação de informação. Além disso, para esses autores, a pesquisa escolar só faz sentido se atender à necessidade de buscar respostas a questões, à curiosidade e/ou à compreensão de fatos cotidianos vivenciados pelos alunos, fazendo com que estes não apenas acumulem informação, mas sejam capazes de produzir conhecimento por meio do exercício da pesquisa. Nesse sentido, a pesquisa passa de atividade escolar esporádica, para um exercício permanente em todas as disciplinas, constituindo-se como parte integrante do processo ensino/aprendizagem.

A reivindicação de uma prática permanente de pesquisa nas salas de aula, tanto pelos estudiosos acima citados como também no próprio documento curricular da Rede Municipal de Betim, advém de concepções construtivistas sobre aprendizagem. Essas concepções compreendem o aprender como um processo individual e social resultante de interações das pessoas com elas mesmas, com os conceitos, saberes e informações que circulam na sociedade. Dessa forma, as práticas pedagógicas têm demandado a organização de um ambiente escolar que promova a pesquisa, principalmente para atender aos pressupostos de que o aluno constrói o conhecimento sobre uma variedade de assuntos, estabelecendo relações com a cultura, a linguagem, a sociedade, o ambiente e consigo mesmo.

Por tudo isso, pode se afirmar que o objetivo central da prática de pesquisa no Ensino Fundamental é promover, junto ao aluno, uma postura de investigação em relação a assuntos variados. Isso, no entanto, requer a existência de um problema ou pergunta de pesquisa, compreendida, aqui, como “uma situação que o indivíduo ou um grupo quer ou precisa resolver e para a qual não dispõe de um caminho rápido e direto que o leve à solução” (LESTER apud POZO 1998, p. 15). Nesse sentido, uma dúvida, uma curiosidade e a necessidade de buscar estratégias para a resolução de problemas práticos ou não podem se configurar como um problema impulsionador do exercício da pesquisa. Ainda, nessa direção, Pozo (1998) ressalta que um dos veículos mais acessíveis para levar os alunos a aprender a aprender é a solução de problemas. A prática da pesquisa na sala de aula, portanto, está inteiramente ligada às necessidades pedagógicas que os alunos vivenciam ou elaboram enquanto sujeitos no mundo.

A resolução de problemas demanda a aquisição de instrumentos próprios de pesquisa, como coleta de informações, análise de contexto, estudo

bibliográfico sobre determinado conceito, entre outros. Para Pozo (1998), a resolução de problemas coloca em ação uma série de habilidades e conhecimentos que envolvem a elaboração de um plano que nos conduza à meta, a execução desse plano e, finalmente, uma análise que nos leve a determinar se alcançamos ou não a meta. No aspecto referente à elaboração do planejamento da pesquisa é importante identificar as estratégias necessárias para o desenvolvimento do estudo, as quais dependem da natureza do problema. Dessa forma, esse plano pode ser de curto ou longo prazo.

Após o levantamento dos dados, das informações passa-se para a etapa referente ao tratamento da informação, ou seja, como apresentar o resultado do estudo? Para isso, o aluno pode ser orientado a utilizar diferentes instrumentos gráficos, textuais, tecnológicos, entre outros. Esse momento é importante, pois implica a tarefa de sistematizar as informações e dados coletados. Este aspecto demanda outras competências ligadas a registros como escrita, oralidade, entre outras. Também se trata de um excelente momento para trabalhar com os alunos a utilização das tecnologias da informação e da comunicação, como editores de texto e de apresentação, e a disponibilização dos resultados em redes.

Assim, um dos objetivos da inclusão da pesquisa no currículo é permitir que os alunos sejam capazes, por eles mesmos, de resolver não só problemas escolares, mas também problemas cotidianos, por meio de técnicas, instrumentos e estratégias próprias a cada área do conhecimento. Como enfatiza Pozo (1998, p. 42), “a vida cotidiana, ao contrário da sala de aula, não é separada das áreas de conhecimento”. Cabe ao professor indicar ao aluno o melhor instrumento para a sistematização de seus dados de acordo com o tipo de problema.

No decorrer do processo de análise da competência “prática sistemática de pesquisa na resolução de problemas” percebemos a utilização de quatro tipos de pesquisa no texto curricular de Betim. São elas:

- documental: realizada em fontes variadas encontradas em igrejas, partidos políticos, sindicatos, instituições, escolas, delegacias, universidades, como: cartas, fotos, diários e documentos.
- bibliográfica: realizada em material impresso como livros, dicionários, enciclopédias, jornais, revistas, Internet, dentre outras fontes;

- experimental: realizada através de experimentos onde o aluno observa, coleta dados e os analisa;
- pesquisa de campo: desenvolvida por meio da observação direta em atividades extra-classe onde o aluno realiza entrevistas, elaborando previamente questões, assiste a palestras com especialistas para obter informações sobre as investigações em curso, visita museus e exposições, cidades históricas, etc.

O quadro abaixo mostra a relação entre as disciplinas do currículo e os respectivos tipos de pesquisas:

Documental	Bibliográfica	Experimental	Pesquisa de Campo
Artes, Ciências, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa, História, Geografia e Educação Física	Todas	Ciências Matemática	Artes, Ciências e Geografia

A pesquisa documental é contemplada no referencial curricular de Artes quando o mesmo propõe “pesquisar e organizar informações sobre arte através de documentos, jornais, centros de culturas ou outras fontes”. Em Ciências este tipo de pesquisa aparece nas habilidades: “buscar e coletar informações por meio de observações direta e indireta, experimentação, entrevistas, visitas, leituras de imagens e textos selecionados e utilizar as informações obtidas através de diversas fontes para justificar suas idéias”. Para a língua estrangeira, a pesquisa documental está presente em duas habilidades: “utilizar diferentes instrumentos na busca de informação (internet, dicionários, panfletos, folders e mídias)” e “compreender mensagens em Língua Estrangeira estudadas em situações comunicacionais reais (chats, messenger, cartas, entre outros) ou aplicativos (manuais de instrução que não estejam escritos em português, mensagens em computador sobre algum procedimento que geralmente aparece em inglês, entre outros)”. Em História este tipo de

pesquisa refere-se a “buscar informações em diferentes tipos de fontes: livros, produções impressas ou não dos veículos de comunicação de massa, internet, imagens, entrevistas, museus, monumentos, músicas, filmes, etc.” Em Educação Física este tipo de pesquisa aparece como “compreender o esporte, a ginástica, a dança, numa dimensão complexa de códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica”.

A pesquisa bibliográfica, conforme apresentado no quadro acima, está presente em todas as disciplinas do currículo da Rede Municipal de Betim, pois as mesmas utilizam referências bibliográficas impressas como livros, dicionários, enciclopédias, jornais, revistas e Internet.

A pesquisa experimental aparece, de forma explícita, exclusivamente no referencial curricular de Ciências quando busca “utilizar os passos da pesquisa científica (observação, investigação, levantamento de hipóteses, experimentação, análise e conclusão) para a formação de conceitos”.

A pesquisa de campo é encontrada, no currículo de Artes, quando o mesmo propõe “interagir em espaços artístico-culturais presentes em diversas culturas, por processos diretos ou virtuais (museus, exposições, acervos, bibliotecas, feiras, links, páginas ou sítios informáticos)” e quando busca “investigar, explorar e utilizar a diversidade de material existente na natureza e da produção industrial como meio de expressão”. Em Ciências esta pesquisa envolve “buscar e coletar informações por meio de observações direta e indireta, experimentação, entrevistas, visitas, leituras de imagens e textos selecionados”. Para a Geografia, a pesquisa de campo significa “registrar informações coletadas por meio de observações, entrevistas, leitura de imagens, visitas e textos diversos”; Em algumas disciplinas, como Língua Portuguesa e História, este tipo de pesquisa não aparece de forma explícita, mas somente como pré-requisito para desenvolver outras habilidades específicas de cada conteúdo.

5. Textos curriculares por disciplinas e competências

5.1. Arte

A arte não é apenas desejável, mas socialmente necessária. Se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolvermos a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade. (BARBOSA, A., 2005, p.5).

Na história da humanidade, a arte sempre esteve presente nas manifestações culturais. Desde os primórdios, o homem vem manipulando formas, cores, espaços, sons, corpo, com a intenção de se comunicar e dar sentido à sua existência.

A arte é uma das manifestações simbólicas do ser humano. Para Laraia (2006) a capacidade de produzir arte e conseqüentemente cultura é que diferencia o ser humano de outros animais. De acordo com Tylor (apud LARAIA, 2006) “cultura é todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (p.23). A arte, então, reflete o pensar, o sentir e agir das pessoas no mundo.

Nessa direção, Ana Mae Barbosa (1998, p. 16) diz que

através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedades e o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursiva e científica.

A contemporaneidade apresenta transformações no âmbito social, filosófico e cultural. O momento atual é representado também pelo avanço tecnológico e, atrelados às novas tecnologias, estão os fenômenos da mundialização e da

ampliação dos meios de comunicação, fazendo com que as informações nos cheguem de forma imediata.

A educação tem buscado se adequar a este panorama, deixando de ser um centro de repasse de informação e se tornando um espaço de encontro e de reflexão crítica na mediação entre a experiência do aluno e os conteúdos sistematizados e reconhecidos pela humanidade. Segundo Frange (apud Barbosa A., 2002), um dos papéis da Arte é preparar os novos modos de percepção largamente introduzidos pela revolução tecnológica e da comunicação de massa.

A arte é humanizadora e o ensino da arte na contemporaneidade tem a ver com os novos modos de se olhar e estar no mundo. Um mundo de ciência e arte, razão e sensibilidade. Olhar para o nosso passado e para o nosso presente, interpretando, refletindo de modo sensível, crítico e, através do ato criativo, transformar a realidade acerca dos desafios e necessidades, propicia o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e estimula a percepção crítica.

O ensino da arte contribui para esse novo olhar e nova forma de agir à medida que, através da construção desse saber, é possível conhecer-se e conhecer o mundo ao redor. Conhecer a história da arte da humanidade é conhecer a história da cultura humana.

Através do ensino da arte, é possível perceber a diversidade sócio-cultural, respeitar o homem no seu tempo e espaço, reconhecendo-o como um ser em constante transformação. À medida que ele se percebe como um ser sensível à própria realidade, se encarrega de agir no mundo com responsabilidade e ética.

Para Ana Mae Barbosa (1998, p. 13), “a educação deveria ser o mais eficiente caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento e apreciação da cultura local”. Conhecer e entender a arte produzida pelo grupo a que pertencemos e o contato com outras culturas é fundamental na construção da nossa identidade cultural. Conhecer a si mesmo

e aos outros traz questões necessárias à construção da nossa cidadania como o respeito e a valorização humana. O conhecer a si e ao outro se dá de modo poético, sensível, exercitando a liberdade, a autonomia, o prazer, o desejo, a criação.

Ana Mae Barbosa (1998, p. 16), lembrando Fanon, diz que “a arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence”. Segundo a autora, o ensino de arte “favorece o crescimento individual e o comportamento de cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação”.

Nos PCN (BRASIL, 1997), a Arte é citada como um modo privilegiado de conhecimento e aproximação entre indivíduos de culturas distintas, pois favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças expressas nos produtos artísticos e concepções estéticas, num plano que ultrapassa o discurso verbal.

Um dos grandes desafios do campo educacional na atualidade é tornar a escola um espaço onde a diversidade e multiplicidade culturais possam ser contempladas. O ensino de arte apresenta-se como uma das possibilidades de articulação destes elementos no âmbito escolar. Inseridos nesse contexto, os professores de arte são influenciados permanentemente, gerando mudanças em suas trajetórias e lançando novos desafios no processo de ensino-aprendizagem de Arte na escola.

As concepções que nortearam o ensino de Arte até uns vinte anos atrás eram ligadas ao paradigma da Ciência Clássica, ou melhor dizendo, ao Paradigma Cartesiano. Esse paradigma separa o sujeito do objeto do conhecimento reduzindo o todo à mínima parte. É o princípio da disjunção, anulando assim o todo e a diversidade. A contemporaneidade, por sua vez, remete a uma nova articulação com a cultura e a diversidade no campo da arte-educação. Enfim, evidencia uma nova lógica e não fragmenta o todo e suas partes.

A sociedade pós-moderna apresenta novos desafios com interesses relacionados à cultura e à identidade. Desafios que necessitam contemplar um mundo cultural diversificado e plural, onde a diversidade de gênero, etnias, raças, culturas híbridas, preferências sexuais sejam consideradas. Enfim, é preciso valorizar a “multiculturalidade” ou a “pluriculturalidade” e a “interculturalidade”. Os termos “multicultural” e “pluricultural”, segundo Ana Mae Barbosa (1998, p. 14), significam a existência de diferentes culturas na mesma sociedade e o termo “intercultural” significa a interação entre as diversas culturas e estes deveriam ser objetos de atenção da educação comprometida com o desenvolvimento cultural. A autora, ainda, faz uma crítica bastante pertinente no que diz respeito à cultura local, ao constatar que a escola somente tem admitido os códigos eruditos desta cultura e que as culturas das classes sociais desfavorecidas continuam sendo ignoradas.

Tais desafios exigem uma concepção crítica no ensino de arte ao conectar as práticas da arte-educação na atualidade com os problemas da sociedade contemporânea.

A arte pós-moderna é eclética e pluralista e resiste a qualquer tentativa de purismo, pensamento unilateral, verdade universal ou cultura única. Contesta a lógica da sociedade moderna que supervalorizava o novo e a novidade, negava o passado e impunha uma estética universal. Essa forma de pensar da sociedade moderna vem sendo questionada, uma vez que esses princípios já não respondem à demanda da sociedade pós-moderna.

A arte-educação, baseada em uma concepção pós-moderna e crítica, conecta o local com o global e estes com o resto da vida. Tudo e todos se tornam interligados construindo uma grande rede de informações, ações e proposições.

O ensino de arte, sob uma perspectiva crítica, contribui para a construção de uma sociedade que contemple os mais excluídos. É necessário incentivar o pensamento crítico para que os alunos se apropriem de suas histórias e se tornem, de fato, protagonistas em suas construções, sejam elas pessoais e/ou coletivas. A criticidade propicia ao aluno uma visão holística da realidade,

levando-o a posicionar-se e a resistir a uma visão fragmentada de si e do mundo.

Nessa direção, tanto para professores como para os estudantes, o ensino de arte pode ser um poderoso instrumento de resgate e construções de identidades na contemporaneidade e, conseqüentemente, valorização da diversidade cultural. Possibilita, ainda, romper gradativamente com as barreiras históricas impostas pela hegemonia de códigos brancos e de dominação, dialogar com as diferenças e atentar para as minorias excluídas dentro da sociedade.

Mason (2001, p. 13) afirma que

a arte-educação pós-moderna favorece as abordagens contextualistas, instrumentalistas, de fronteira de culturas e interdisciplinar para o estudo da arte; ela traz questões internas assim como externas para a discussão da qualidade artística e não considera a forma como o único propósito da arte.

A arte-educação contemporânea nos convida a rever os nossos preconceitos sobre como ensinamos, aprendemos e entendemos arte. Uma concepção crítica em arte, centrada na cultura, nos remete a uma educação voltada para a cidadania. Com tal posicionamento, no qual a diversidade humana seja considerada, desconfiaremos de verdades universais, de códigos dominantes, de sistemas que sufocam, oprimem, aprisionam tanto a criatividade como as identidades e as manifestações culturais.

A concepção pós-moderna do ensino de arte está relacionada aos movimentos do pós-guerra, tendo passado pela experiência da Educação Libertária (deixar fazer), pelo *Critical Studies* (Racionalismo), DBAE (disciplinas) e Proposta Triangular (Ações) e chegamos aos dias de hoje, com a proposta de Cultura Visual.

A inclusão da Arte no currículo escolar foi instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 5.692/71, com a denominação de Educação Artística, que era considerada atividade educativa e não uma disciplina.

Na década de 1990, o movimento brasileiro da Arte-Educação organizou-se para efetivar a presença da arte na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A obrigatoriedade da arte na escola regular, com a LDB de 1996, manifestou avanços conquistados após longo processo de discussões, debates, organização e mobilização por parte dos profissionais da Arte-Educação envolvidos neste movimento.

Na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDBEN 9394/96, no parágrafo 2º do artigo 26), a Arte é considerada obrigatória na Educação Básica: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. A partir dessa lei, a arte na educação se configura como área de conhecimento. No Ensino Fundamental, apresenta-se como disciplina autônoma, enquanto no Ensino Médio está inserida na área de Códigos, Linguagens e suas Tecnologias.

Em 1997, o Governo Federal estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que passaram a orientar os professores em suas respectivas disciplinas. As orientações para o ensino de arte nos PCN fundamentam-se na Proposta Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa, que defende uma concepção de construção do conhecimento baseada na conexão da experiência com a codificação e com a informação.

Essa proposta metodológica para o ensino de Arte parte de três ações básicas: “Ler obras de arte, fazer arte e contextualizar.”

O ensino da arte na educação transcende o fazer artístico, estimulando a reflexão através da contextualização histórica, social, antropológica e/ou estética do objeto artístico. É essencial que o aluno se aproprie da arte, lendo de modo sensível e crítico as produções artísticas em diferentes tempos e culturas (*apreciação interpretativa*), possibilitando a compreensão dos sistemas sócio-culturais que constituem esta produção. A apreensão desses conhecimentos favorece a construção do percurso de expressão e criação individual.

Nessa perspectiva, o ensino de arte, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (BRASIL, 1997, p. 25), envolve:

- a experiência de fazer formas artísticas e tudo que entra em jogo nessa ação criadora: recursos pessoais, habilidades, pesquisa de materiais, a relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte;
- a experiência de poder fruir (*ler*) formas artísticas, utilizando informações e qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer um contato, uma conversa em que as formas signifiquem coisas diferentes para cada pessoa;
- a experiência de refletir (*contextualizar*) sobre arte como objeto de conhecimento, onde importam dados sobre a cultura onde o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e os princípios formais que constituem a produção artística, tanto de artistas quanto dos próprios alunos.

Segundo Rizzi (apud BARBOSA, 2002, p. 69) a Proposta Triangular não indica um procedimento dominante ou linear na combinação das várias ações e seus conteúdos. Ao contrário, aponta para o conceito de *pertinência* na escolha de determinada ação e conteúdos e enfatiza a *coerência* entre os objetivos e a metodologia.

Quanto às imagens veiculadas pelas mídias, que condicionam comportamentos massificadores, vendem produtos e idéias, apresenta conceitos, Barbosa (1998, p. 17) diz que a

a educação deveria prestar atenção no discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo o tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com as imagens.

A autora afirma que

tal educação, capaz de desenvolver a auto-expressão, apreciação, decodificação e avaliação dos trabalhos produzidos por outros, associados à contextualização histórica, é necessária não só para crescimento individual e crescimento da nação, mas também é um instrumento para a profissionalização. (p. 19)

O ensino de arte atribui importância à atividade cognitiva do aluno, às interações humanas, à influência da cultura na aprendizagem, ao sentido que o aluno dá à aprendizagem, à diversidade de saberes e à marca pessoal e social que estão presentes no ato de aprender.

Sendo a arte, área de conhecimento específico, é importante a escola garantir a presença do professor com capacidade para abordagem da Arte, fundamentada nos princípios defendidos neste currículo. Para efetivação desse trabalho, é importante disponibilizar recursos, tempos e espaços adequados (sala-ambiente) para o desenvolvimento das diferentes atividades. É essencial que a escola tenha uma postura crítica e ampla diante do conceito de linguagem. A escola deve se preparar, também, para receber profissionais habilitados em todas as áreas artísticas, superando a idéia de polivalência.

As competências e habilidades construídas pelos professores da rede municipal de ensino de Betim, neste currículo de Arte, serão alcançadas a partir da leitura da obra de arte; da compreensão da arte como fato histórico contextualizado; da interação do aluno com os diversos materiais e procedimentos da arte; da capacidade de investigar e pesquisar; da percepção do aluno como produtor de cultura; da habilidade de se expressar e comunicar-se criativamente, possibilitando ao aluno um conhecimento em arte como manifestação cultural. O aluno é um ser integral e o conhecimento não pode acontecer de forma fragmentada. É necessário respeitar o tempo de desenvolvimento de cada um, procurando atender às suas particularidades, com trabalhos interdisciplinares, integrando e relacionando disciplinas e conteúdos.

Este documento apresenta Competências e Habilidades que os profissionais de Arte deverão desenvolver e alcançar, juntamente com seus alunos, até o final do 4º Ciclo, trazendo vários indicativos e tentativas de reflexão sobre as práticas profissionais na área do ensino de arte, procedimentos e metodologias, não com a intenção de padronizar ações, mas sim de ser um norteador ou referencial em suas práticas, na contemporaneidade.

ARTE

COMPETÊNCIAS INTEGRADORAS	HABILIDADES	CICLOS			
		1º	2º	3º	4º
A) Apropriação crítica do desenvolvimento da tecnologia como recurso disponível na construção do conhecimento e resolução de problemas.	1. Conhecer instrumentos tecnológicos e a utilização dos mesmos na construção do conhecimento artístico;	x	x	x	x
	2. Construir atitudes críticas em relação às imagens veiculadas pela mídia;	x	x	x	x
	3. Apropriar-se da tecnologia como meio de expressão;	x	x	x	x
B) Compreensão das identidades como construções sócio-históricas e diálogos com a diversidade.	4. Conhecer, identificar e analisar a diversidade cultural e artística de forma contextualizada;	x	x	x	x
	5. Conhecer elementos e formas visuais da cultura local (criações, estruturas, linguagem e os componentes que articulam o processo artístico);	x	x	x	x
	6. Compreender as dinâmicas da cultura, da arte e seus desdobramentos;	x	x	x	x
C) Compreensão e posicionamento diante de questões políticas, sócio-econômicas, culturais e ambientais da comunidade.	7. Identificar, respeitar e valorizar o patrimônio histórico artístico e cultural (material e imaterial);	x	x	x	X
	8. Reconhecer, na arte, qualidades técnicas, históricas, filosóficas, éticas em diversos espaços, tempos e culturas;	x	x	x	X
	9. Posicionar-se, com criticidade, diante de questões sócio-histórico-culturais em suas produções artísticas.	x	x	x	x
D) Fluência em língua oral e escuta de textos.	10. Expressar-se, com criticidade, diante de um objeto artístico;	x	x	x	x
	11. Discursar, refletir, comunicar e expressar-se em arte através da fala, escrita e registros (gráficos, sonoros, corporais e outros);	x	x	x	x
	12. Relacionar arte e realidade, refletindo, investigando, discutindo e argumentando;	x	x	x	x
E) Leitura em diferentes gêneros e linguagens.	13. Ler, interpretar e analisar imagens fixas e móveis da publicidade e da arte;	x	x	x	X
	14. Ler e interpretar obras de arte, produções próprias e dos colegas;	x	x	x	X
	15. Reconhecer a diversidade de sentidos existentes nas produções artísticas;	x	x	x	X
	16. Fazer inferências a partir de textos e imagens interpretadas;	x	x	x	x

COMPETÊNCIAS INTEGRADORAS	HABILIDADES	CICLOS			
		1º	2º	3º	4º
F) Prática sistemática da pesquisa na construção do conhecimento.	17. Conhecer, pesquisar, preservar, catalogar, divulgar o patrimônio artístico e cultural;	x	x	x	x
	18. Pesquisar e organizar informações sobre arte através de documentos, jornais, centros de culturas ou outras fontes;	x	x	x	x
	19. Interagir, em espaços artístico-culturais presentes em diversas culturas, por processos diretos ou virtuais (museus, exposições, acervos, bibliotecas, feiras, links, páginas ou sítios informáticos);	x	x	x	x
	20. Investigar, explorar e utilizar a diversidade de material existente na natureza e da produção industrial como meio de expressão;	x	x	x	x
G) Reflexão sobre hábitos e normas, como construções sócio-históricas culturais.	21. Construir uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e coletiva, sabendo receber e elaborar críticas;	x	x	x	X
	22. Construir conduta ética em suas produções artísticas e atitudes de respeito mútuo, solidariedade, diálogo, justiça;	x	x	x	x
H) Resolução de situações-problema a partir da compreensão e atuação nas diferentes situações vivenciadas.	23. Expressar as próprias sensações, sentimentos e pensamentos através de linguagens artísticas;	x	x	x	x
	24. Identificar linguagens artísticas e fazer combinações com as mesmas, utilizando processos criadores.	x	x	x	x
I) Uso de diferentes linguagens na produção de textos de gêneros variados adequados à finalidade, ao interlocutor e à situação comunicativa.	25. Refletir, argumentar, comunicar e expressar-se em arte através da fala, escrita e registros (gráficos, sonoros, corporais e outros);	x	x	x	X
	26. Integrar a imagem ou objeto artístico ao som, texto ou espaço;	x	x	x	X
	27. Construir formas de registro de pesquisa e informação de acordo com o contexto;	x	x	x	X

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA	HABILIDADES	CICLOS			
		1º	2º	3º	4º
J) Construir conhecimento em arte, reconhecendo-a como manifestação cultural.	28. Utilizar linguagens artísticas para expressar as próprias sensações, sentimentos e pensamentos;	x	x	x	x
	29. Articular percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento à produção artística (pessoal ou coletiva);	x	x	x	x
	30. Conhecer obras de arte e seu contexto histórico estabelecendo relações entre a obra e seu tempo;	x	x	x	x
	31. Reconhecer múltiplos sentidos e significados dos objetos artísticos;	x	x	x	X
	32. Identificar linguagens artísticas, articulando-as em suas produções;	x	x	x	x
	33. Compreender linguagens artísticas em suas dimensões estética, histórica e social;	x	x	x	x
	34. Conhecer a aplicabilidade de materiais (naturais e da produção industrial) explorando e pesquisando suas qualidades expressivas e intenções objetivas de comunicação;	x	x	x	x
	35. Valorizar a natureza e o meio ambiente no uso dos recursos naturais reconhecendo materiais benéficos e nocivos;	x	x	x	x
	36. Reconhecer a diversidade de sentidos existentes nas imagens, produções artísticas, veiculadas ou não nas mídias e suas conseqüências, posicionando-se criticamente;	x	x	x	x
	37. Criar representações e significações simbólicas no seu processo de construção artística e cultural;	x	x	x	x
	38. Relacionar arte e cultura, compreendendo os objetos estéticos dentro de sistemas simbólicos e culturais;	x	x	x	x
	39. Conectar arte com outras áreas de conhecimento (interdisciplinaridade);	x	x	x	x
	40. Vivenciar práticas artísticas da contemporaneidade;	x	x	x	x
	41. Criar, expressar e difundir produções artísticas de forma significativa;	x	x	x	x
	42. Conectar-se com a cultura local e contexto social;	x	x	x	x
43. Apropriar e ressignificar a imagem com diversas e novas várias tecnologias;	x	x	x	x	
44. Ter consciência do poder das representações simbólicas em textos e imagens no processo de construção de identidades;	x	x	x	x	
45. Identificar e valorizar a singularidade na diversidade através da arte;	x	x	x	x	

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA	HABILIDADES	CICLOS			
		1º	2º	3º	4º
J) Construir conhecimento em arte, reconhecendo-a como manifestação cultural.	46. Compreender os elementos que articulam o processo artístico (autores/artistas; objetos de arte/obras de Arte; divulgação/comunicação; público/ouvintes/espectadores);	x	x	x	x
	47. Reconhecer a arte como manifestação de sentimentos, pensamentos, valores e / ou manifestações sócio-culturais;	x	x	x	x
	48. Construir um olhar crítico sobre os elementos e formas que favorecem o desenvolvimento do pensamento artístico e estético;	x	x	x	x
	49. Experimentar, sentir e viver sua dimensão corpórea desenvolvendo sua consciência e seu potencial criador.	x	x	x	x

5.2. Ciências

5.2.1. Um pouco de história

O ensino de Ciências, entendido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) como Ciências Naturais, tem uma curta história no ensino fundamental. Na década de 60, era dominado pelo ensino tradicional, ainda que esforços de renovação estivessem em processo. A função do professor era a de mero transmissor do conhecimento, por meio de aulas expositivas, e cabia ao aluno reproduzir as informações sem questioná-las. A qualidade do curso era defendida pela quantidade de conteúdos trabalhados.

À medida que a Ciência e a Tecnologia foram reconhecidas como essenciais no desenvolvimento econômico, cultural e social, o ensino de Ciências Naturais foi também ganhando importância em todos os níveis, e as propostas para a renovação foram sendo objeto de inúmeros movimentos de reformulação e transformação do ensino, servindo de fundamento para tentativas e efeitos das reformas educacionais (BRASIL, 1998).

Com a necessidade de o currículo responder ao avanço do conhecimento científico e por influência do movimento denominado Escola Nova, a atividade experimental e as aulas práticas passaram a ser consideradas as grandes facilitadoras para a compreensão de conceitos. Nesta perspectiva, o aluno seria capaz de identificar problemas, a partir de observações de um fato, levantar hipóteses, testá-las, confirmá-las ou abandoná-las e tirar conclusões. Essa forma de trabalho conhecida como método científico, representava uma seqüência rígida de etapas preestabelecidas que acompanhou por muito tempo os objetivos do ensino de Ciências.

A crise do petróleo, na década de 70, por exemplo, associada às inovações tecnológicas e aos inventos técnicos mobilizou, entre empresários e cientistas, o uso de outros recursos energéticos, fato que desencadeou novos danos sociais e ambientais. Os problemas relativos ao meio ambiente e à saúde começaram a ter presença quase obrigatória em todos os currículos de Ciências Naturais, mesmo que abordados em diferentes níveis de profundidade e pertinência. A neutralidade e a visão ingênua do desenvolvimento tecnológico foram fortemente abaladas pela crise. Assim outras discussões eram necessárias como as implicações políticas e sociais da produção e a aplicação dos conhecimentos científicos e tecnológicos. Nesse contexto, iniciou-se a configuração de uma tendência do ensino chamada “Ciência, Tecnologia e Sociedade” (CTS), que foi marcante nos anos 80 e tem importância até hoje.

Segundo Krasilchik (2000), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692, promulgada em 1971, norteou claramente as modificações educacionais e, conseqüentemente, as propostas de reforma no ensino de Ciências ocorridas neste período. Mais uma vez as disciplinas científicas foram afetadas, agora de forma adversa, pois passaram a ter caráter profissionalizante, descaracterizando sua função no currículo. A nova legislação conturbou o sistema, mas as escolas privadas continuaram a preparar seus alunos para o curso superior e o sistema público também se reajustou de modo a abandonar as pretensões irrealistas de formação profissional no 1º e 2º graus por meio de disciplinas pretensamente preparatórias para o trabalho. As Ciências Naturais passaram a ter caráter obrigatório nas oito séries do primeiro grau.

De acordo com a autora citada acima, em 1996, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, parágrafo 2º do seu artigo 1º, a educação escolar passou a vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. O artigo 26 estabeleceu que “os currículos do ensino fundamental e médio deveriam ter uma base nacional comum a ser complementada pelos demais conteúdos curriculares especificados nesta Lei e em cada sistema de ensino”. A formação

básica do cidadão na escola fundamental exigia o pleno domínio da leitura, escrita e do cálculo, a compreensão do ambiente material e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade. O ensino médio teria a função de consolidação dos conhecimentos e a preparação para o trabalho, para a cidadania e para continuar aprendendo.

Mais recentemente toma-se também como base para a proposição de currículos na área de Ciências a natureza das relações estabelecidas pelas crianças e adolescentes com o conhecimento científico. Esta relação é explicada por diferentes teses. Uma delas defende que os conceitos intuitivos e as concepções espontâneas dos alunos se assemelham às concepções científicas de outros tempos. Algumas dessas concepções seriam: a) explicações lamarckistas para o surgimento e diversidade da vida na Terra, segundo as quais as características que os seres vivos adquirem durante a vida podem ser transmitidas hereditariamente; e b) concepções aristotélicas sobre o movimento dos corpos celestes no Universo, para as quais estes possuíam almas, ou seja, intelectos divinos que os guiavam ao longo das suas viagens, sendo, portanto, estes responsáveis pelo movimento do mesmo, são alguns exemplos.

Um movimento contrário a essas concepções é o modelo de aprendizagem por mudança conceitual, presente em algumas correntes construtivistas. Ele parte de pressupostos segundo os quais a aprendizagem provém do envolvimento ativo do aluno com a construção do conhecimento e as idéias prévias dos alunos têm fundamental importância no aprendizado, que só é possível com base no que já se sabe. Estes pressupostos não foram desconsiderados em currículos oficiais recentes (BRASIL, 1998).

Ao tratarmos das Ciências no currículo da Rede Municipal de Betim devemos considerar as várias concepções de aprendizagem que norteiam o trabalho dos professores da Rede, bem como os diferentes perfis de alunos que encontramos

nas escolas. Considerando a diversidade do trabalho realizado nas salas de aula, verificamos que essas concepções estão baseadas em diferentes correntes pedagógicas. Entendemos também que existe um conhecimento útil do ponto de vista prático que pode ser aplicado. Na ciência, por exemplo, esse conhecimento prático e aplicável pode ser visto quando usamos recursos da medicina popular, de infusões, etc. Porém, existem também conhecimentos acadêmicos que, inclusive, corroboram os conhecimentos práticos da medicina popular, por exemplo, por isso há que se fazer essa relação, entre um conhecimento prático (senso comum cotidiano) e o conhecimento acadêmico.

5.2.3. Tendências pedagógicas

As diferentes visões e teorias se relacionam a processos que constituem a própria história da humanidade, possuindo uma variedade de abordagem de um mesmo fenômeno de acordo com as possibilidades sócio-culturais de cada época. Não há, nesse sentido, uma acumulação linear, contínua e sucessiva de conhecimentos com pretensão de proximidade em relação ao verdadeiro. As teorias que se sucedem são elaborações de modelos com os quais os seres humanos interpretam o mundo, buscando o entendimento e a explicação racional da natureza, para nela intervir (BETIM, 1997).

Mostrar a Ciência como elaboração humana para uma compreensão do mundo é uma meta para o ensino. Seus conceitos e procedimentos contribuem para o questionamento do que se vê e se ouve, para interpretar os fenômenos da Natureza, para compreender como a sociedade nela intervém, utilizando seus recursos e criando um novo meio social e tecnológico. Desse modo, é necessário favorecer o desenvolvimento de postura reflexiva e investigativa, de não-aceitação, a priori, de idéias e informações, assim como a percepção dos limites das explicações, inclusive dos modelos científicos, colaborando para a construção da autonomia de pensamento e de ação (BRASIL, 2001).

Somos, então, convidados a experienciar um novo método de investigação e de conhecimento, e não aquele que se preocupa com um “programa” predeterminado. Romper com essa perspectiva significa um novo “que fazer” em Ciências no interior das salas de aula; uma vez que essa concepção pressupõe educadores e alunos imbuídos de espírito crítico, abertos à cooperação, ao questionamento, à dúvida, à pesquisa e ao estudo, num exercício de troca e participação coletiva. Tal concepção nos remete a uma proposta de ensino orientada pela teoria curricular crítica (KEMMIS apud PACHECO, 1996), presente nos projetos de escola pública voltados para uma educação inclusiva, como é o caso da Rede Municipal de Betim. A teoria curricular crítica contrapõe-se aos programas curriculares convencionais ao ensino de ciência.

No que se refere às teorias de currículo, novos temas, novos problemas e novas teorizações têm tentado, há mais de dez anos, responder aos persistentes e aos novos desafios enfrentados por todos que participam das decisões e práticas curriculares e se esforçam por melhor compreendê-las e por melhor atuar. Observe-se que a compreensão tornou-se palavra-chave no campo do currículo, desde os anos 1970, quando os teóricos envolvidos no processo de sua reconceptualização rejeitaram o caráter técnico até então dominante e fizeram da compreensão do currículo seu propósito central; nesse momento, emergiu de forma marcante a teorização crítica (MOREIRA, A. F., 2007a, p.109).

Nesse sentido é importante que o (a) professor (a) entenda que sua função não é falar de Ciência, dar conteúdos prontos e acabados aos alunos (as), repassar ou transmitir o conhecimento científico, mesmo porque, ao lidar com estes conhecimentos, as pessoas se deparam com idéias de coisas que não parecem reais, como genes, vírus, partículas, forças, campos e elétrons. O ensino de Ciências deve atender às necessidades cotidianas das pessoas comuns e, ao mesmo tempo, alargar seus horizontes e sua imaginação. Isso é indispensável, mas não é suficiente para a melhoria da qualidade da aprendizagem.

Como afirma Antônio Flávio Moreira (2007b, p. 287), ainda se faz necessário “considerar mais rigorosamente os processos de selecionar, organizar e

sistematizar os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na escola”, pois os significados e os padrões culturais do cotidiano não são suficientes para garantir o aprendizado dos estudantes e ampliar seus horizontes. Precisamos, além da imersão no cotidiano, do conhecimento dos padrões mais organizados e sistematizados das disciplinas escolares.

5.2.4. Fundamentação das competências conceituais

Ao desenvolver um currículo para o ensino de Ciências, deve-se levar em conta circunstâncias filosóficas, políticas, econômicas e socioculturais de cada situação. É preciso considerar também que está se tornando difícil ensinar todo o volume de conhecimentos produzido pelo ser humano. Discute-se então a necessidade de um ensino que prepare o estudante para a inovação, para o trabalho cooperativo e a aquisição de ferramentas de análise, de compreensão e de expressão. Para isso é necessário que o ensino de Ciências privilegie a aprendizagem de conceitos estruturadores e/ou “idéias-chave” que fundamentem o pensamento científico e que permitam ao estudante compreender e avaliar as inovações que surgem a cada momento (MILLAR, 2003).

Ao propormos diretrizes para a disciplina de Ciências, é preciso refletir a respeito da sua vasta abrangência nos diferentes segmentos da sociedade contemporânea e também sobre a influência que a mesma exerce sobre a cultura e os problemas sociais, éticos e filosóficos. A Ciência não só interfere, como tem alterado nosso modo de viver, pensar e agir. São incontestáveis os avanços tecnológicos na sociedade e o lugar que eles ocupam na vida e na cultura atual, refletindo no contexto escolar. Esse processo explicita a complexidade do ensino de Ciências, pois a cada momento nos deparamos com novas produções científicas veiculadas pelos meios de comunicação, revistas científicas, congressos, dentre outros que configuram novas dimensões para a disciplina.

Dessa forma, o ensino de Ciências, na atualidade, tem o desafio de oportunizar a todos os alunos, por meio de conteúdos, noções e conceitos, uma leitura crítica de fatos e fenômenos relacionados à vida, à diversidade cultural, social e à produção científica. Com essa abordagem marcada por significados, sentidos e aplicabilidade, a disciplina de Ciências favorecerá a compreensão das inter-relações e transformações manifestadas no meio (local, regional, global), bem como reflexões e a busca de soluções a respeito das tensões contemporâneas, como por exemplo: preservação do meio ambiente *versus* necessidades oriundas da produção industrial; ética *versus* produção científica (BRASIL, 1998). Sendo assim na proposta curricular de Ciências, as habilidades relacionadas às competências tendem ao equilíbrio entre a formação humana e a formação acadêmica, uma vez que ser competente é conhecer, agir e reagir (saber, saber fazer e fazer).

O desdobramento do currículo em habilidades nos remete ao desenvolvimento do conteúdo com uma intencionalidade. Por exemplo: na competência “reconhecimento do corpo humano, suas características e transformações...”, trabalhamos com a habilidade “observar e identificar o corpo humano e suas características percebendo as transformações e comportamentos que ocorrem nas diferentes fases da vida, respeitando as diferenças individuais”, que nos remete a conteúdos diversos como sistemas genitais, órgãos, ovulação, fecundação, etc.

Um outro aspecto a ser considerado no desenvolvimento das habilidades aqui propostas é o de que, quando o aluno reconhece determinados fatos, conceitos, teorias e adota atitudes em seu cotidiano que alteram/ transformam seu modo de vida em função de seu bem-estar e do bem-estar comum (social e ambiental), ele abandona velhas culturas, se apropria de novos saberes e elabora, cria novas culturas.

Devemos ainda considerar que a relevância de um conteúdo é determinada por diversos fatores, entre eles as características psicossociais dos alunos, seu grau de desenvolvimento intelectual, a capacidade do aluno em estabelecer relações entre os seus conhecimentos prévios e o conhecimento científico, as necessidades do seu dia-a-dia e o contexto cultural em que está inserido. Daí o apontamento dos ciclos em que as habilidades devem ser contempladas. Por isso é importante respeitar e considerar a autonomia da escola na gestão dos conteúdos, com o objetivo de atender as “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, LDBEN 9394/96, Art.26).

5.2.5. Orientações metodológicas

Nas orientações metodológicas para o ensino de Ciências são pontos fundamentais a problematização, o questionamento e a identificação das concepções alternativas dos estudantes sobre o objeto de estudo, mais importantes do que oferecer, ou até mesmo “impor” respostas prontas.

Dessa forma, nos deparamos com o princípio da contextualização, que propõe que os conceitos ensinados estejam no cotidiano dos (as) alunos (as), expliquem e se apliquem nos seus contextos de vivência e sejam capazes de promover aprendizagens significativas.

Segundo Lima (1990 apud BETIM, 1997, p. 13) “O saber que o aluno constrói no cotidiano - pela observação e por informações diversas – é o ponto de partida para a ação pedagógica. Entretanto, destaca a mesma...” ele precisa ser confrontado com o conhecimento científico. Mesmo que não seja com a última teoria científica, mas com alguma teoria que organize o conhecimento, desenvolvendo outras dimensões do pensamento.

Lima destaca também que

A partir de uma prática que considera o conhecimento existente na sala de aula, no sentido de organizá-lo, o professor passa a ver sua função de maneira diferente. Ele aprende a pensar de outras formas, a olhar para o objeto de ensino, para o conteúdo de outras maneiras que possibilitem novas dimensões de compreensão, libertando-se de formas antigas que não possibilitam construir um significado compreensivo. (p.13)

Explicita ainda que a intervenção do professor é crucial para a aprendizagem, pois

pode significar, em diferentes momentos, trazer novas informações, sugerir novos métodos de trabalho, colocar questões adequadas, levar os alunos a se colocarem questões pertinentes, ouvir as hipóteses, idéias e propostas dos alunos, refletir com eles os caminhos possíveis para o encaminhamento dessas hipóteses, idéias e propostas. Pode significar também introduzi-los às fontes de conhecimento, ajudá-los em seu aprendizado de entrar em contato e aprender a usufruir destas fontes (p.14).

Outro aspecto a considerar para o sucesso de um projeto educativo é o convívio em grupo produtivo e cooperativo. Dessa forma, são fundamentais as situações em que se possa aprender a dialogar, a ouvir o outro e ajudá-lo, a pedir ajuda, aproveitar críticas, explicar um ponto de vista, coordenar ações para obter sucesso em uma tarefa conjunta, etc. É essencial aprender procedimentos dessa natureza e valorizá-los como forma de convívio escolar e social.

A criação de um clima favorável a tal aprendizado depende do compromisso do professor em aceitar contribuições dos alunos (respeitando-as, mesmo quando apresentadas de forma confusa ou incorreta) e em favorecer o respeito, por parte do grupo, assegurando a participação de todos.

Assim, a organização de atividades que favoreçam a fala e a escrita como meios de reorganização e reconstrução das experiências compartilhadas pelos alunos ocupam um papel de destaque no trabalho em sala de aula. A comunicação propiciada nas atividades em grupo levará os alunos a perceber a necessidade de dialogar, resolver mal-entendidos, ressaltar diferenças e semelhanças, explicar e exemplificar, apropriando-se de conhecimentos.

Com relação ao tratamento do conteúdo de Ciências, é fundamental superar a fragmentação com que este conteúdo vem sendo tratado no Ensino Fundamental. Nessa perspectiva é importante estabelecer diálogos e conexões entre as abordagens de conteúdos químicos, físicos e biológicos. É comum separar por ano do ciclo o estudo dos ambientes, dos seres vivos, do corpo humano e de tópicos de Física e Química, o que dificulta o estabelecimento de relações. Por exemplo, ao separar, no ambiente, fatores abióticos – água, ar e solo - dos fatores bióticos, acaba-se por apresentar o estudo de ambientes sem vida e o estudo da vida dissociada dos ambientes. Esta concepção já vem sendo trabalhada no currículo de Ciências da Rede desde 1994, durante as discussões do PROCIGA (Programa de Ciências Grupo Aberto), através da metodologia do Mapa Conceitual.

A abordagem temática pode ser feita a partir do tratamento de alguns temas que, por sua natureza, requerem o diálogo entre saberes de Biologia, Química e Física e mesmo com outras disciplinas escolares, como a História, a Geografia e a Matemática. Considera-se assim o tratamento interdisciplinar dado aos conhecimentos científicos. É o que acontece quando se é levado, a mobilizar aquisições oriundas de várias disciplinas para resolver um problema complexo, como por exemplo, em situações de poluição de uma área ou em conflitos que não se pode explicar nem solucionar a não ser olhando de várias maneiras, de diferentes disciplinas.

Para finalizar, consideramos que todos estes aspectos instrumentalizam o educando, enquanto indivíduo, para que ele tenha autonomia ante seu próprio processo de construção de conhecimento, capacitando-o a continuar a desenvolvê-lo mesmo depois que complete seu período de permanência na escola.

Como cita Piaget (1976, p. 30), “O ideal da educação não é ensinar o máximo, maximizar os resultados, mas é acima de tudo aprender a aprender, aprender a se desenvolver, e aprender a continuar a se desenvolver, mesmo após deixar a escola”.

5.2.6. Sugestões de bibliografia para o professor

Os autores abaixo estão de acordo com o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) (FNDE 2008) e constituem sugestões de bibliografia para o trabalho do Professor:

CANTO, E. L. **Ciências Naturais**: aprendendo com o cotidiano. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

GEWANDSZNAJDER, F. **Ciências**: livro do professor. São Paulo: Ática, 2006.

CRUZ, José Luiz Carvallho da. **Projeto Araribá**: Ciências. 2 ed. São Paulo: Editora Moderna, 2007.

SANTANA, O. & FONSECA, A.. **Ciências Naturais**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

DIVISÃO PEDAGÓGICA DE ENSINO
Comissão de Reorganização Curricular

CIÊNCIAS

COMPETÊNCIAS INTEGRADORAS	HABILIDADES	CICLOS			
		1º	2º	3º	4º
A) Apropriação crítica do desenvolvimento tecnológico e dos recursos disponíveis na construção do conhecimento e resolução de problemas.	1. Conhecer o processo de produção e destinação do lixo (ex: aterro sanitário, aterro industrial, reciclagem, incineração e reutilização);	x	x	x	x
	2. Reconhecer nas inovações tecnológicas apropriações dos recursos naturais e culturais disponíveis para a resolução de necessidades sociais;	x	x	x	X
	3. Compreender a tecnologia como recurso que contribui para resolver as necessidades humanas, diferenciando os usos corretos e úteis daqueles prejudiciais ao equilíbrio da natureza e sua influência na vida das pessoas;	x	x	x	x
	4. Identificar e compreender diferentes formas de energias disponíveis, bem como processos de transformação (natural e tecnológico);		x	x	x
	5. Conhecer as profissões que a área tecnológica pode oferecer e suas aplicações práticas;		x	x	x
	6. Conhecer a evolução dos meios de comunicação e tecnológicos;		x	x	x
	7. Conscientizar-se da importância da utilização adequada dos recursos naturais que viabilizam as inovações tecnológicas;		x	x	x
	8. Perceber que as tecnologias são substituíveis e aperfeiçoáveis;	x	x	x	x
	9. Compreender as relações recíprocas entre o processo social e a evolução das tecnologias, associadas à compreensão dos processos de transformação de energia, dos materiais e da vida;			x	x
	10. Identificar diferentes tecnologias que permitem as transformações de materiais e de energia necessárias às atividades humanas essenciais hoje e no passado;			x	x
	11. Fazer uma leitura crítica do desenvolvimento tecnológico e a influência do mesmo sobre a vida das pessoas;			x	x

COMPETÊNCIAS INTEGRADORAS	HABILIDADES	CICLOS			
		1º	2º	3º	4º
B) Compreensão das identidades como construções sócio-históricas e diálogos com a diversidade.	12. Posicionar-se como sujeito reconhecendo que as diferenças são socialmente construídas;	x	x	x	X
	13. Compreender e respeitar a diversidade cultural, racial e sexual;	x	x	x	X
	14. Compreender como as relações de gênero, de afetividade e sexualidade são socialmente construídas para realizar escolhas relativas à própria trajetória pessoal;	x	x	x	X
	15. Reconhecer a própria sexualidade e a importância das relações afetivo / familiares na promoção do bem-estar individual e coletivo;	x	x	x	X
	16. Respeitar os diferentes comportamentos e orientações sexuais;		x	x	X
C) Compreensão e posicionamento diante de questões políticas, sócio-econômicas, culturais e ambientais da comunidade.	17. Desenvolver hábitos de saúde e cuidados corporais, concebendo a saúde pessoal, social e ambiental como bens individuais e coletivos que devem ser conservados, preservados e potencializados;	x	x	x	x
	18. Conhecer e posicionar-se a respeito das políticas públicas de prevenção de doenças e promoção da saúde;		x	x	x
	19. Conscientizar-se sobre os problemas de saúde coletiva (drogas, DST, doenças infecto-contagiosas) para cuidar-se adequadamente;		x	x	x
	20. Posicionar-se criticamente diante de temas relacionados à genética como clonagem, projeto genoma, transgênicos, etc.			x	x
	21. Reconhecer formas de captação, armazenamento e tratamento de água e formas de tratamento do lixo, relacionando-as aos problemas de saúde;	x	x	x	x
D) Fluência em língua oral e escuta de textos.	22. Interagir com os outros, expor as suas idéias e saber ouvir;	x	x	x	x
	23. Reconhecer na fala do outro (colega e professor) oportunidades de construção do conhecimento;				
E) Leitura em diferentes gêneros e linguagens.	24. Interpretar informações por meio de estabelecimento de relações de causa e efeito, dependência e seqüência;		x	x	x
F) Prática sistemática da pesquisa na construção do conhecimento.	25. Buscar e coletar informações por meio de observações direta e indireta, experimentação, entrevistas, visitas, leituras de imagens e textos selecionados;	x	x	x	x
	26. Utilizar os passos da pesquisa científica (observação, investigação, levantamento de hipóteses, experimentação, análise e conclusão) para a formação de conceitos;		x	x	x
	27. Utilizar as informações obtidas através de diversas fontes para justificar suas idéias.	x	x	x	x

COMPETÊNCIAS INTEGRADORAS	HABILIDADES	CICLOS			
		1º	2º	3º	4º
G) Reflexão sobre hábitos, normas, e costumes como construções sócio-históricas culturais.	28. Compreender e utilizar o conhecimento científico-tecnológico e seus instrumentos com base na ética e normas sócio-culturais;	x	x	x	x
H) Resolução de situações-problema a partir da compreensão e atuação nas diferentes situações vivenciadas.	29. Perceber-se como parte integrante, agente transformador e que interage no meio ambiente;	x	x	x	x
	30. Valorizar a biodiversidade contribuindo para sua preservação visando qualidade de vida e sustentabilidade;	x	x	x	X
	31. Reconhecer a importância da coleta seletiva e da reciclagem do lixo, adotando estas práticas no cotidiano;	x	x	x	X
	32. Identificar, na natureza, materiais renováveis e não-renováveis e perceber a necessidade da busca alternativa de uso dos mesmos;	x	x	x	x
	33. Estabelecer relações entre solo, água, ar e seres vivos, adotando atitudes de conservação e preservação do meio ambiente;	x	x	x	x
	34. Compreender que existem doenças humanas que podem ser adquiridas através da água, solo e ar, a fim de prevenir-se adequadamente;	x	x	x	x
	35. Adotar atitudes para prevenção de acidentes (domésticos, de trânsito e outros);	x	x	x	x
	36. Reconhecer e identificar a importância do conhecimento das propriedades gerais e específicas da matéria especialmente por sua utilização e aplicação em situações da vida comum;			x	x
	37. Relacionar e aplicar os conhecimentos da química e da física no cotidiano;		x	x	x
	38. Utilizar as informações obtidas através de diversas fontes para justificar suas idéias;		x	x	X
I) Uso de diferentes linguagens na produção de textos de gêneros variados adequados à finalidade, ao interlocutor e à situação comunicativa.	39. Organizar registros de informações por intermédio de desenhos, quadros, tabelas, esquemas, listas, resumos, textos e maquetes;	x	x	x	x

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	HABILIDADES	CICLOS			
		1º	2º	3º	4º
J) Reconhecimento da Terra e do universo como um sistema dinâmico, mantido pelo fluxo e transformação de matéria e energia e da diversidade de organismos em interação com o ambiente.	40. Perceber a formação do universo e a evolução dos seres vivos;			x	x
	41. Compreender a formação do sistema solar, da Terra e sua estrutura geológica;			x	X
	42. Conhecer o sistema solar, bem como a interferência deste na vida dos seres vivos;	x	x		
	43. Perceber os movimentos da Terra e suas conseqüências (dia, noite e estações do ano);	x	x	x	X
	44. Identificar as características e peculiaridades de cada estação e sua influência para os seres vivos;	x	x	x	X
	45. Perceber as diferentes formas de energia (luz, calor e eletricidade) presentes no ambiente;		x	x	X
	46. Distinguir matéria, energia e suas aplicações;		x	x	X
	47. Identificar os fenômenos que ocorrem no meio ambiente, relacionados com matéria e energia, através de observações e experimentos;		x	x	X
	48. Perceber semelhanças e diferenças entre ambientes naturais e modificados pelo homem;	x	x	x	
	49. Diferenciar ser vivo (bióticos) e não vivos (abióticos);	x	x	x	
	50. Compreender a célula como base da formação dos seres vivos;		x	x	X
	51. Compreender o funcionamento e a relação das estruturas celulares;			x	X
	52. Identificar e classificar os seres vivos (fungos, bactérias, protozoários, animais e vegetais) e os vírus, diferenciando suas características de alimentação, locomoção, sustentação, forma do corpo e reprodução, em relação às condições do ambiente em que vivem;	x	x	x	
	53. Entender a reprodução dos seres vivos como forma de garantir a perpetuação das espécies;		x	X	x
	54. Estabelecer diferenças entre a reprodução sexuada e assexuada;		x	x	x
	55. Compreender a respiração como processo de obtenção de energia dos seres vivos;	x	x	X	x
	56. Compreender o processo da fotossíntese como base da produção de energia e equilíbrio dos gases (O ₂ e CO ₂);			x	x
	57. Compreender o processo de formação das cadeias e teias alimentares e as possíveis conseqüências e reflexos do desequilíbrio no meio ambiente;	x	x	X	x
58. Identificar os seres decompositores no processo de decomposição da matéria orgânica;		x	x	x	

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	HABILIDADES	CICLOS			
		1º	2º	3º	4º
J) Reconhecimento da Terra e do universo como um sistema dinâmico, mantido pelo fluxo e transformação de matéria e energia e da diversidade de organismos em interação com o ambiente.	59. Estabelecer relações de interdependência entre os seres vivos e não vivos em diferentes ambientes para que haja equilíbrio ecológico;		x	X	x
	60. Conhecer e compreender o funcionamento dos diferentes ecossistemas e os problemas que afetam o equilíbrio desses ambientes;			x	x
	61. Conhecer características da água, do ar, do solo e sua importância para os seres vivos;	X	x	x	X
	62. Identificar causas e conseqüências dos diversos tipos de poluição (da água, do solo, do ar, sonora e visual);	X	x	x	X
	63. Identificar transformações nos ambientes, provocadas pela ação humana e o risco de extinção de espécies;	X	x	x	X
K) Reconhecimento do corpo humano, suas características e transformações, buscando um desenvolvimento saudável para a melhoria de qualidade de vida.	64. Observar e identificar o corpo humano e suas características, percebendo as transformações e comportamentos que ocorrem nas diferentes fases da vida, respeitando as diferenças individuais;	x	x	X	x
	65. Identificar os órgãos dos sentidos, suas funções e os cuidados com os mesmos;	x	x	X	x
	66. Reconhecer a importância de uma alimentação saudável e balanceada para manutenção, crescimento e o desenvolvimento humano;	x	x	X	x
	67. Compreender a boa alimentação como fonte de energia e matéria e suas transformações para a manutenção da saúde;			X	x
	68. Identificar as condições necessárias para um desenvolvimento saudável (higiene, saúde, saneamento básico, educação, lazer, sexualidade dentre outros);			X	X
	69. Entender a saúde como um todo integrado por dimensões biológicas, afetivas e sociais;			x	X
	70. Conhecer e identificar doenças da infância e a importância da vacinação;		x	x	X
	71. Conhecer e identificar as defesas do corpo, naturais e estimuladas (vacinas e soros);		x	x	X
	72. Compreender o corpo humano como um todo integrado, sua estrutura (morfologia) e funcionamento (fisiologia);		x	x	X
	73. Identificar e localizar os órgãos do corpo e suas funções;		x	x	X

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	HABILIDADES	CICLOS			
		1º	2º	3º	4º
K) Reconhecimento do corpo humano, suas características e transformações, buscando um desenvolvimento saudável para a melhoria de qualidade de vida.	74. Interpretar diferentes relações e correlações entre células, tecidos, órgãos e sistemas;			x	x
	75. Reconhecer a necessidade do funcionamento perfeito de todos os sistemas do corpo humano;			x	x
	76. Associar mudanças hormonais ao amadurecimento sexual durante a puberdade, surgimento de características sexuais secundárias e possibilidades de gravidez;		x	x	x
	77. Perceber e compreender as mudanças durante a puberdade (sistema reprodutor masculino e feminino), respeitando as diferenças individuais do corpo e do comportamento nas várias fases da vida;		x	x	x
	78. Conhecer as DST's e as suas formas de prevenção;		x	x	x
	79. Identificar e analisar os diferentes métodos contraceptivos;		x	x	x
	80. Reconhecer o que são drogas lícitas e ilícitas e seus efeitos no organismo;		x	x	x
L) Compreensão dos mecanismos da hereditariedade e sua importância para a diferenciação dos seres vivos	81. Reconhecer os prejuízos causados ao nosso organismo e à sociedade pelo consumo das drogas;		x	x	x
	82. Observar as diferenças entre os indivíduos da mesma espécie;	x	x	x	x
	83. Entender como são determinadas e transmitidas as características dos seres vivos;			x	x
	84. Reconhecer a estrutura do código genético (DNA, Genes, Cromossomos);			x	x
M) Reconhecimento da importância da Física e da Química tanto nos meios naturais como nas atividades humanas	85. Reconhecer diferentes tipos de herança genética (características, mutações, doenças, etc.);				
	86. Identificar os fenômenos químicos presentes no meio;		X	X	X
	87. Conhecer os elementos de estudo da química;				X
	88. Conhecer as aplicações dos conhecimentos da química nas diferentes tecnologias;			x	x
	89. Relacionar e aplicar os conhecimentos da química no cotidiano;		x	x	x
	90. Conhecer os termos relacionados à física e sua importância;			x	x
	91. Conhecer as aplicações da física nas diferentes tecnologias;			x	x
	92. Identificar os diversos tipos de matéria existentes na natureza;		x	x	x
	93. Reconhecer nos diversos objetos, suas características e etapas de transformação;		x	x	x

5.3. Educação Física

Na década de 80, período de abertura democrática em nosso país, um movimento renovador atingiu a Educação Brasileira e, conseqüentemente, a Educação Física, que vem, desde então, passando por grandes transformações.

A inclusão do referencial das ciências sociais e humanas nas análises sobre o corpo e o movimento humano foi determinante na crítica ao paradigma da aptidão física e esportiva predominante na área. Algumas perguntas foram insistentemente realizadas e debatidas, inquietaram e continuam instigando tanto pesquisadores como professores. Afinal, o que justifica a Educação Física dentro da escola? Quais as razões para o seu ensino? Parte dessa discussão foi apropriada por inúmeros professores que têm buscado, de forma criativa, fazer alterações em suas práticas pedagógicas.

Alguns estudos (SOUSA, 1994; VAGO, 2002; TEIXEIRA, 2004) têm demonstrado que, dependendo do momento histórico, a Educação Física atendeu a diversas finalidades e objetivos com o seu ensino. A sua inserção no Ensino Secundário de Minas Gerais, em 1890, e no Ensino Primário, em 1906, indica que o seu ensino esteve centralmente orientado e configurado sob o primado da correção e constituição dos corpos, traduzido pela crença na capacidade da Ginástica em endireitar e robustecer os corpos das crianças.

Segundo Vago (2002), havia a necessidade de operar uma transfiguração nesses corpos, moldando-os segundo padrões estéticos considerados adequados aos cidadãos republicanos. Para isso, a “gymnastica” foi um dos dispositivos que tornariam o corpo fraco, indolente e preguiçoso em um corpo forte, robusto e disciplinado. Dessa forma, a escola republicana assumia a finalidade de ser o meio pelo qual os alunos pudessem incorporar as novas referências que o momento político exigia: disposição para servir e amar a Pátria de forma incondicional.

A ginástica foi o conteúdo por excelência da Educação Física escolar até a primeira metade do século XX. Isso não quer dizer ausência de outras práticas como os jogos, esgrima, exercícios militares ou os esportes. Esses últimos, presentes nos discursos de políticos e educadores, eram apontados como o que havia de mais moderno ou então visto com desconfiança por educadores. De um modo crescente o esporte foi ganhando espaço nas aulas de Educação Física até que esta e aquele chegassem às décadas de 60 e 70 como sinônimos. Isso significou a articulação da Educação Física aos princípios e valores do esporte de rendimento: a orientação para o resultado, a otimização da vitória, a referência às regras universais de cada modalidade; a exacerbação da competição, a seleção dos “melhores” e a exclusão dos “piores” (SOUSA, 2004, p. 41).

Nesse processo de “esportivização” da Educação Física, a escola teria responsabilidade de detectar e fornecer talentos para a base da pirâmide esportiva nacional. Dali saíam aqueles que iriam representar a cidade, o estado e o país. Sabemos dos limites desses projetos, no passado ou no presente, quando nos lembramos da precariedade física e material da maioria das escolas brasileiras. Entretanto, isso não impediu que os elementos e princípios presentes no esporte de rendimento orientassem, em certa medida, a vivência dessa prática cultural nas aulas de Educação Física (SOUSA, 2004).

Além do esporte, duas outras concepções ganharam espaço nas aulas de Educação Física a partir do final da década de 70, a psicomotricidade e desenvolvimento e aprendizagem motora. Ambas se apresentaram como alternativas ao trabalho nas séries iniciais da Educação básica. Na primeira, as aulas de Educação Física teriam como objetivo desenvolver as chamadas condutas motoras: lateralidade, coordenação, equilíbrio, percepção sonora, tátil, visual. A segunda proposta enfoca a aquisição, combinação e aprimoramento das habilidades motoras básicas ou movimentos fundamentais, como base para o

aprendizado de diferentes modalidades esportivas e outros movimentos do cotidiano.

A crítica a essas abordagens recai no caráter instrumental que o movimento adquire. Ele sempre se apresenta como “meio” para ajudar na aprendizagem da matemática ou do esporte. Aquilo que é ensinado tem a finalidade de preparação para o futuro e, conseqüentemente, uma desconsideração pelo presente; além disso, é externo aos interesses da criança. A criança não brinca, ela faz um exercício, cumpre uma tarefa. A tônica terapêutica ou “normalizante” está na base da perspectiva psicomotricista, cujo objetivo está centrado na necessidade de resolver os problemas de outras aprendizagens escolares ou de buscar um comportamento considerado “normal” pela criação de uma prontidão corporal para conhecimentos mais complexos. O movimento tem como referência padrões genéricos e universais, desdobramento de uma consideração meramente “natural” do corpo, indicando uma hierarquização no chamado domínio motor (SOUZA JUNIOR, 2005).

Para Tarcísio Mauro Vago, as práticas corporais (dentre elas as que nos interessam diretamente: jogos, brinquedos, danças, esportes, ginástica) só existem porque são criações humanas, porque envolvem seres humanos em relação, partilhando experiências, expressando sentimentos, materializando intencionalidades — por tudo isso é que estão envolvidas em circunstâncias culturais. Não é de nenhum modo admissível reduzir tamanho envolvimento humano a um ‘comportamento motor’. Há toda uma experiência cultural sendo aí vivida, que merece ser centralmente considerada (VAGO, 2006⁴⁸).

A Educação Física também se justifica na escola sob vários argumentos. Um deles é o da promoção da saúde. Essa justificativa, presente em todos os

⁴⁸ Trecho da palestra proferida por Tarcísio Mauro Vago, no curso de Capacitação dos Professores da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Canto da Siriema – fevereiro de 2006 (informação verbal).

momentos da história da Educação Física, permanece ainda hoje arraigada na prática escolar. Consideramos que estudar a relação entre saúde, qualidade de vida e as práticas corporais são conhecimentos legítimos de serem abordados não só pela Educação Física como por toda a escola. Compreendemos a saúde como direito social e que por isso vai além da responsabilidade individual. Só o esporte ou a ginástica não garante a saúde. É necessário que haja, concomitantemente, políticas públicas que garantam, por exemplo, saneamento básico, emprego, áreas de lazer e segurança. É importante considerar que cada uma dessas abordagens de Educação Física tem como referência um conceito de homem, de movimento e de mundo. Por isso é necessário, ao fazer uma opção, considerarmos essas questões mais amplas, visto que em cada ato pedagógico ensinamos algo.

Quando, em uma aula, o aluno não só pratica uma atividade física, mas estuda sobre a mesma, estamos contribuindo para que ele tenha conhecimento para agir de forma autônoma com relação ao próprio corpo. Essa abordagem se diferencia daquela que considera a Educação Física como mera atividade destituída de saber, em que o aluno é levado a “suar a camisa” como forma de combater a obesidade ou o sedentarismo. Além dos aspectos técnicos, culturais, sociais e históricos, consideramos importante abordar as alterações fisiológicas, os benefícios, as contra-indicações, problematizar os valores, significados sócio-culturais, a ética e a estética corporal dessas práticas.

Pretendemos que os nossos alunos não só pratiquem exercícios ou esportes, mas que compreendam o porquê de determinados movimentos. É necessário também criar e recriar outras práticas corporais, como um jogo, um brinquedo, uma brincadeira, uma dança, um esporte, com um sentido próprio para cada escola.

Temos que ter consciência de que algumas práticas precisam ser superadas, revistas ou então ampliadas. Não podemos lutar pela permanência da

Educação Física na escola apenas com o argumento do cumprimento de uma exigência legal. Sua legitimidade será construída na prática por professores e professoras que irão transformá-la, efetivamente, em componente curricular e área do conhecimento.

Na Rede Municipal de Betim, os conteúdos programáticos de Educação Física Escolar estão relacionados com competências e habilidades pretendidas para cada ciclo, de modo que o ordenamento das idades constitui um aspecto singular para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Contudo, consideramos fundamental que os ciclos iniciais também sejam contemplados por uma ação pedagógica sistematizada e contextualizada em projeto que abranja todo o Ensino Fundamental, posto em ação por professores de Educação Física, envolvidos e comprometidos com essa proposta.

A referência didático-pedagógica com vistas à concretização de uma aula de Educação Física Escolar passa pelo entendimento que uma aula é diferente de treinamento desportivo ou simplesmente “momento de lazer”, embora nela estejam presentes elementos dessas manifestações. Assim, é fundamental a vivência das práticas corporais como fenômenos inseridos numa determinada cultura que lhe dá sentido.

Consideramos que a Educação Física é aquela que trata pedagogicamente das práticas corporais construídas por homens e mulheres ao longo de sua história cultural. Não ensinamos tudo que está presente na cultura, mas a escola ensina aquilo que da cultura escolheu ensinar. No caso da Educação Física da Rede Municipal de Betim nos interessa ensinar sobre os jogos, brincadeiras, esportes e as ginásticas. Outras possibilidades como as danças, a capoeira, as lutas, dentre outras, podem ser tematizadas pelos professores de acordo com os interesses e necessidades dos alunos e da própria escola.

Quanto aos princípios norteadores da prática pedagógica em Educação Física destacamos:

- 1- Princípio da Inclusão: Os professores devem fazer intervenções com o objetivo de garantir a igualdade de oportunidades, como também propor metodologias que acolham as diferentes necessidades.
- 2- Respeito à corporeidade: cada aluno participa das aulas de Educação Física em sua singularidade. Carregamos em nossos corpos a nossa história e nele também inscrevemos os nossos traumas, dificuldades, medos e desejos. Independente do desempenho ou tipo físico, todos os alunos e alunas devem ser respeitados e acolhidos. O professor deve estar atento para promover e assegurar um ambiente onde cada um possa se expressar e desenvolver com segurança e livre de preconceitos ou discriminação.
- 3- Ludicidade: a alegria e o prazer são características de uma vivência lúdica. Ainda que não estejam contemplados em todos os momentos de uma aula, é importante que os alunos tenham a possibilidade de manifestar essas qualidades. Nosso compromisso não é com a alegria fugaz advinda de um desejo ou vontade satisfeita. Queremos que nossos alunos tenham a alegria e o prazer no contato com o novo e com o conhecimento.

No momento de definir objetivos específicos e critérios de avaliação, é importante contemplar as naturezas procedimentais, conceituais e atitudinais dos conteúdos (ZABALA,1998). A natureza procedimental se refere aos fazeres/vivências das diferentes práticas educativas: jogar, fazer exercício físico, dançar, ler, escrever, desenhar, dentre outras do fazer. Ao avaliá-los, devem-se estabelecer critérios que permitam visualizar a participação do aluno nas atividades propostas.

A natureza conceitual engloba as informações e fundamentos básicos para a aprendizagem dos porquês, da importância, dos limites e possibilidades das vivências corporais. São exemplos desses conteúdos os conceitos de corpo, organismo, saúde, esporte, técnica, tática, qualidade de vida e beleza. A aprendizagem desses conteúdos não se mostra apenas quando o educando repete a definição do conceito, mas quando é capaz de utilizá-lo para a

interpretação, compreensão, exposição, análise ou avaliação de uma situação. No aspecto conceitual é interessante saber se o aluno ou a aluna tem domínio de informações que irão auxiliar no desempenho das atividades.

Finalmente, do ponto de vista atitudinal, Zabala (1998) se refere aos conteúdos relacionados à aprendizagem de valores (princípios ou idéias éticas), atitudes (predisposições relativamente estáveis para atuar de determinada maneira) e normas (padrões ou regras de comportamento segundo determinado grupo social). Esses conteúdos são configurados por componentes cognitivos (conhecimentos e crenças), afetivos (sentimentos e preferências) e de conduta (ações e intenções). Exemplos: respeito ao colega, cooperação, autonomia, solidariedade, adoção de hábitos saudáveis. Assim, aprende-se uma atitude quando a pessoa pensa, sente e atua de forma coerente diante uma situação concreta. Em todos esses aspectos o professor poderá construir seus critérios avaliativos, assim como formulários e legendas de modo que facilite a atribuição de conceitos no dia-a-dia escolar.

Enfim, sabemos que são muitos os desafios. Convivemos com limitações de todas as ordens. Temos aquelas que são frutos de uma formação divorciada da realidade. Temos também dificuldades de ordem física e material. Não podemos é perder de vista o nosso alvo e, dia após dia, caminhar um pouco mais nessa direção.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

*DIVISÃO PEDAGÓGICA DE ENSINO
Comissão de Reorganização Curricular*

EDUCAÇÃO FÍSICA

COMPETÊNCIAS INTEGRADORAS	HABILIDADES	CICLOS			
		1º	2º	3º	4º
A) Apropriação crítica do desenvolvimento tecnológico e dos recursos disponíveis na construção do conhecimento e resolução de problemas.	1. Conhecer e comparar, reflexivamente, os diferentes recursos disponíveis para construção e ou desenvolvimento do conhecimento das práticas corporais.	x	x	x	x
B) Compreensão das identidades como construções sócio-históricas em diálogo com a diversidade.	2. Participar de diferentes atividades corporais sem discriminar os colegas por nenhum motivo ou razão;	x	x	x	x
	3. Conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar das diferentes manifestações culturais a começar pelas de sua comunidade;	x	x	X	x
C) Compreensão e posicionamento diante de questões políticas, sócio-econômicas, culturais e ambientes da comunidade.	4. Compreender, criticamente, as relações referentes à inclusão e exclusão, vitória e derrota, entre outras existentes nas práticas corporais.	x	x	X	x
	5. Compreender como o hábito alimentar saudável e a atividade física contribuem para a melhoria e manutenção da saúde;				
D) Fluência em língua oral e escuta de textos	6. Utilizar o diálogo para favorecer a troca de conhecimentos;	x	x	x	x
E) Leitura de textos pertencentes a diferentes gêneros.	7. Utilizar a leitura de periódicos (jornais e revistas), de anúncios, panfletos e cartazes como fonte de informação, possibilitando um posicionamento crítico e reflexivo perante a situação analisada;		x	x	x
F) Prática sistemática de pesquisa na construção do conhecimento	8. Investigar os códigos, sentidos e significados atribuídos pelas sociedades às práticas corporais;	x	x	X	x
G) Reflexão sobre hábitos, normas e costumes como construções sócio-históricas culturais.	9. Participar de brincadeiras e jogos, respeitando e compreendendo as regras estabelecidas pelo grupo;	x	x	x	x

COMPETÊNCIAS INTEGRADORAS	HABILIDADES	CICLOS			
		1º	2º	3º	4º
H) Resolução de situações-problema a partir da compreensão e atuação nas diferentes situações vivenciadas.	10. Adotar atitudes de respeito mútuo e cooperação buscando solucionar os conflitos, entendendo-os como possibilidade de aprendizagem;	x	x	x	x
	11. Enfrentar desafios e solucionar problemas no contexto das práticas corporais;	x	x	x	x
	12. Identificar limitações individuais e coletivas e a possibilidade de superá-las por meio das práticas esportivas;	x	x	x	x
I) Uso de diferentes linguagens na produção de textos de gêneros variados adequados à finalidade, ao interlocutor e à situação comunicativa.	13. Organizar as informações decorrentes de eventos escolares e de conteúdos programáticos, utilizando os diferentes recursos e meios adequados à proposta de trabalho.	x	x	x	x
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	HABILIDADES	1º	2º	3º	4º
J) Compreensão das múltiplas dimensões do corpo: biológica, psicológica, sociológica, cultural, artística, lúdica, dentre outras, nas práticas corporais;	14. Organizar, autonomamente, esportes, jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais, valorizando-as, principalmente, como meio de educação para o lazer;	x	x	X	x
	15. Qualificar o próprio movimento para atuar melhor dentro de suas possibilidades individuais;	x	x	X	x
	16. Estabelecer objetivos pessoais, qualitativos e quantitativos, para controle de suas atividades corporais, valorizando-as como recurso para manutenção de sua própria saúde;			x	x
	17. Analisar, construir e reconstruir regras mediadoras de jogos, brincadeiras e esportes de acordo com as necessidades do próprio grupo;	x	x	x	x
	18. Compreender os aspectos biológicos e fisiológicos relacionados às práticas corporais;	x	x	x	x
	19. Vivenciar diversos papéis assumidos no contexto esportivo (árbitro, jogador, torcedor, dirigente esportivo, entre outros);		x	x	x
	20. Compreender e vivenciar os aspectos técnicos e táticos do esporte no contexto escolar.		x	X	x
	21. Identificar e compreender a importância do vestuário adequado à prática de atividade física.	x	x	x	x
22. Compreender a importância dos exercícios físicos na promoção de saúde e qualidade de vida.		x	x	x	

5.4. Ensino Religioso

O processo de escolarização do Ensino Religioso está intimamente ligado ao processo de constituição do Estado. Na história de formação do Estado Nacional, vemos que esse processo se encontra atrelado à Igreja Católica e, só posteriormente (a partir do século XVIII e, no Brasil, com a reforma pombalina), se dá paulatinamente à criação do Estado laico. A Igreja Católica colocou-se à frente da catequização, crendo que se tratava de uma forma não só de educar, como também de trazer os indígenas à civilização. Assim, podemos afirmar, de acordo com Pauly (2004), que o Ensino Religioso possui um caráter de cristianização e de evangelização dos “gentios”, passando, posteriormente, “à idéia do respeito à diversidade da população” em projeto redigido por Rui Barbosa, cuja principal defesa era a não-imposição de uma crença pelo Estado.

A instauração do regime republicano em 1889 acirra o processo de defesa da escola laica, pública, universal e obrigatória e o pensamento tanto iluminista, quanto liberal e positivista retoma a questão da liberdade religiosa e da liberdade de escolha do credo. O ensino religioso utilizou-se da catequização para a defesa da unidade nacional. Embora o projeto de formação de um território nacional (como no caso do Brasil) tenha sofrido fortes influências da unidade religiosa do povo (assim como da unidade lingüística), percebe-se o atravessamento de outras influências e de pensamentos baseados na cientificidade, na valorização do ensino profissional.

Assim, o processo de escolarização do Ensino Religioso é atravessado por interesses e discussões sobre o papel educativo dessa disciplina, sua ligação com a tradição cristã, sua ligação com os interesses políticos do Estado, das instituições religiosas, assim como sua função de refletir questões relacionadas à liberdade individual. Essas questões adquirem maior relevância com os projetos de lei, tanto na Constituição de 1988, quanto na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96,

que adotam o princípio de que o “Ensino Religioso é parte integrante essencial do ser humano, como pessoa e cidadão, estando o Estado obrigado a promovê-lo (...), possibilitando aos educandos o acesso à compreensão do fenômeno religioso e ao conhecimento de suas manifestações nas diferentes denominações religiosas”, conforme Gil Filho e Junqueira (2005, p.109).

Nesse contexto, torna-se relevante refletir sobre o Ensino Religioso como um campo atravessado pelas instituições políticas, religiosas, pela laicidade do ensino e pela emergência da apropriação de conceitos como pluralidade cultural e religiosa.

O ensino religioso, assim, deve ser tratado no processo de escolarização como uma área do conhecimento. Nesse aspecto, este currículo busca responder quais os principais conceitos que fundamentam essa disciplina escolar, quais devem ser as principais orientações e procedimentos para que possamos atuar com o ensino religioso nas escolas, considerando que a relevância da disciplina está atravessada por discursos e interesses de grupos políticos, religiosos, intelectuais e acadêmicos.

Para tanto, vimos que, etimologicamente, o termo *religião* vem do verbo *religare* (re-ligare). Para Cury (2004, p. 187) “o religar supõe ou um momento originário sem a dualidade sujeito/objeto ou um elo primário (ligar) que, uma vez desfeito, admite uma nova religação (re-ligar)”.

As histórias das sociedades têm nos demonstrado que há opressão, miséria, desastres ecológicos, discriminação, guerras, fatos que se chocam com o princípio da igualdade entre os indivíduos, uma vez que os próprios seres humanos impõem e submetem uns aos outros a situações de violência. Por outro lado, todos estamos sujeitos a uma consciência e condição de finitude, de limitações físicas (envelhecemos, somos acometidos por doenças), por limitações intelectuais (não podemos conhecer tudo, o conhecimento é somente uma visão

provisória das coisas). Convivemos ainda com uma certa ambigüidade do ser, pois somos, por vezes, criadores capazes de dominar técnicas e tecnologias que transformam a natureza e, ao mesmo tempo, nos modificam e somos criaturas que buscam respostas para as questões ontológicas: de onde viemos? Para onde vamos?

A partir desse paradoxo, podemos afirmar a existência de um desejo de *re-ligação* (um novo elo de ligação entre os humanos supostamente iguais em sua essência), sendo essa uma das razões para o ensino religioso nas escolas. De acordo com Gil Filho e Junqueira (2005, p.110), o ensino religioso nas escolas

tem um papel importante na formação do indivíduo como cidadão, no respeito ao outro, na busca da dignidade, da igualdade e da justiça, direcionando o indivíduo para uma melhor forma de viver e nortear os princípios como solidariedade, amor ao próximo e a justiça, tendo a finalidade de garantir o respeito às normas, às regras e aos valores da moralidade estabelecida pela sociedade

Se o conteúdo primordial do ensino religioso está diretamente relacionado ao entendimento da palavra *religião* (re-ligar), e se partimos da premissa de que existe uma determinada “natureza” humana que, independentemente de nossas histórias, clama pela *re-ligação*, com o desejo de responder a questões de caráter existencial e ontológico, a exemplo da finitude, da mortalidade ou do desejo de imortalidade, por exemplo, poderíamos inferir que, desse ponto de vista, somos todos iguais. Por sua vez, se cremos que é verdade a existência de uma essência humana igual, como corolário, acreditaremos que a dimensão da *re-ligação*, ou o desejo de *re-ligação* dos humanos, consigo mesmos, com os outros e com o mundo, pode ser capaz de eliminar discriminações, violências contra o outro, ou mesmo fratricídios.

Para Cury (2004) a dimensão da *re-ligação* supõe um vetor crítico que “ora se denominou o fim das desigualdades, das discriminações de qualquer natureza pelo reconhecimento da essência universal igualitária entre todos os entes humanos, ora se denominou o fim da exploração e opressão alheias” (p.187). O

autor ainda nos demonstra que vários documentos internacionais expressam a dignidade igualitária da pessoa humana. Assim, “todo ente humano é, em sua individualidade, uma pessoa moral e, neste ponto, reside o caráter ao mesmo tempo universal e igualitário de todos” (CURY, 2004, p.187). É bastante provável que os textos de justificativa para o ensino religioso nas escolas estejam pródigos de tais premissas. Em síntese, para fundamentar e justificar o ensino religioso nas escolas públicas, como dever do Estado e facultativo aos estudantes, há o entendimento de que existe uma essência humana “naturalmente” inata. Essa essência leva todos os humanos em quaisquer contextos históricos e sociais a buscarem a dimensão da transcendência como possibilidade de respostas às suas questões existenciais.

A **transcendência** é, desse modo, um conceito fundante para a disciplina de ensino religioso. Por sua vez, se é verdade que a mesma essência humana (finita, mortal, frágil, dependente) produz o sentido da transcendência, como conseqüência, no plano da realidade concreta da história e do tempo histórico, são também produzidas diferentes formas de traduzir as vivências e experiências da *re-ligação* ou da *religião*. Daí decorre a história das religiões.

Assim, colocam-se duas questões complexas: por um lado, a crença de que a consciência da realidade fundante (igualdade entre os seres humanos) poderá combater as desigualdades, as discriminações e explorações produzidas e reproduzidas nas relações sociais e históricas; por outro lado, a afirmação e proposição de que existe, de fato, uma pluralidade de formas e caminhos da *re-ligação*, do *re-encontro* dos humanos com suas origens.

Essas questões representam dilemas para a expressão da pluralidade religiosa e, conseqüentemente, para a discussão do multiculturalismo e interculturalismo (outro aspecto a ser incorporado na compreensão do ensino religioso como área do conhecimento), pois, de acordo com Cury (2004, p. 188),

Para uns, a religião é um retorno ampliado a uma comunhão cósmica e telúrica. Para outros, o surgimento da vida, o encantamento com o céu estrelado e com a consciência interior de cada qual postula a passagem do universo terreno ao universo da transcendência ou, em outros termos, ao encontro com o Outro. Essa passagem – para uns, uma questão de argumento lógico, para outros, um salto na fé – significou o aparecimento de múltiplas modalidades de expressar a religião do homem com O Transcendente. Ao mesmo tempo, tal religião foi a oportunidade para que muitos também expressassem um humanismo radical no âmbito exclusivo da terrenalidade e da temporalidade.

Acredita-se, desse modo, que a religião é um caminho de reencontro e religião mútua entre os humanos consigo mesmos e entre os humanos e seu criador. Assim, não se trata de tomar como área do conhecimento qualquer religião, mas aquelas baseadas no princípio de que existe um Deus único e também não de qualquer humanismo, mas de um humanismo que reconhece esse princípio, isto é, um humanismo cristão.

Não podemos deixar de apontar que a base dessa concepção é essencialista, sendo que a escola e, conseqüentemente, o currículo não pode deixar de discuti-la, por diversas razões: (1) partimos do entendimento de que deve prevalecer a liberdade religiosa e a liberdade de expressão, pois o Estado é laico e a sociedade é secular; (2) buscamos insistentemente compreender que o respeito às diferenças deve ser um valor e um objetivo a ser alcançado, porque a sociedade expressa a pluralidade cultural e religiosa que lhe é inerente. Em contrapartida, cremos que o conhecimento do ensino religioso tem como objeto o Transcendente. Aqui, há um grave dilema epistemológico, pois acredita-se que a vivência e a experiência com o transcendente podem ser objeto cognoscível; (3) Também, parte-se do princípio de que, para a formação integral do estudante, é do seu direito dialogar e reconhecer as diferentes e variadas formas de se relacionar com o Transcendente e logicamente com a perspectiva da *re-religação* (religião). Assim, é de fundamental importância discutir, com profundidade, questões como verdade, fundamentalismo, multiculturalismos; (4) O ensino religioso nas escolas tem sido justificado como uma disciplina que poderá se integrar à formação do cidadão, desenvolvendo compreensões de solidariedade e

de respeito mútuos, de ética, valores morais, por exemplo. Ao se atrelar o ensino religioso à formação da cidadania, supõe-se que uma pessoa que reconhece a transcendência, isto é, experimenta a religião, pode ser melhor cidadã. Essa hipótese aí implícita pode caracterizar a discriminação dos agnósticos, céticos ou ateus, por exemplo. Desse modo, o vínculo entre ensino religioso e formação da cidadania é também complexo e carece esforço no sentido de explicitá-los.

Os discursos que visam justificar o ensino religioso como área do conhecimento escolar originam-se desses debates e campos de lutas que buscam amalgamar conceitos como transcendência, ética, moral, cidadania, identidade e multiculturalismo.

Contudo, essas colocações não podem ser tomadas de forma acrítica e tampouco a-histórica, especialmente, por se tratar de escolhas, de definições, de conceituações sobre o que deve constar do currículo. Já sabemos que os currículos expressam as relações de poder existentes na própria sociedade, refletidas, muitas vezes, no contexto de escolarização. Não poderia ser diferente com o ensino religioso.

Também, colocam-se, para nós, questões epistemológicas e pedagógicas de grande complexidade, ao buscarmos traduzir o ensino religioso do ponto de vista de uma disciplina escolar. Nosso currículo pretende argumentar a respeito dessas questões, buscando compreender qual a justificativa pedagógica para a adoção do ensino religioso nas escolas, visto a necessidade de constante recontextualização dos discursos pedagógicos que, de acordo com Gil Filho e Junqueira (2005, p. 111) estão baseados na seguinte premissa

Nas instituições sociais, mais especificamente na escola, o educando experimenta e vivencia valores que o orientarão para a vida. Ele sistematiza o conhecimento científico e se capacita para a participação como cidadão, no trabalho, na política, na cultura, na religião e no lazer. Cabe ao Estado, por incumbência da sociedade, preocupar-se com a educação de todas as dimensões do ser humano, garantindo o respeito ao pluralismo de idéias. Também é seu dever garantir as condições para educação da dimensão religiosa dos cidadãos, tendo a escola como

lugar onde se cultivam na pessoa as razões transcendentais, por serem fontes de cultura e força propulsora para o ser humano assumir seu engajamento na história e fortalecer a ação cidadã.

Para colocar em discussão a questão do pluralismo religioso, o artigo 33 da Lei 9475, de 1997, busca abrir a mediação do Estado com as instituições civis, a fim de estabelecer o diálogo inter-religioso. De acordo com Filho e Junqueira (2005), diversos discursos de líderes religiosos trouxeram suas contribuições indicando variados e específicos prismas a respeito da questão. Mas, basicamente, três discursos se sobressaíram: (1) das representações legitimadas, com destaque para a Igreja Católica Romana que busca centralizar as ações da política de diálogo inter-religioso católico, isto é, mantém características do discurso ecumênico quando a Igreja Católica se coloca como a Igreja Mater responsável em chamar todos os cristãos para o diálogo. Essa é uma questão delicada no que tange à perspectiva multicultural, pois se parte da premissa de que todos dialogam, mas a verdade é única, ou seja, a verdade última é resultante da versão hegemônica, católica apostólica romana; (2) as representações de resistências expressas pelos grupos minoritários, como, religiões afrobrasileiras, islamismo, judaísmo e, grupos religiosos protestantes que escapam às hegemônias; (3) representações projetadas, articuladas por grupos Pentecostais, Neopentecostais, Budistas, Kardecistas e Baha'is. Esses grupos se caracterizam, de modo geral, pelo questionamento às representações hegemônicas (compreendendo como hegemônica a doutrina cristã baseada na igreja católica apostólica romana), e podem tanto adotar ideais missionários (como pentecostais), quanto crer na reencarnação e nas conseqüências desta base doutrinária na visão de mundo, caso dos budistas e kardecistas.

Nesse contexto, priorizou-se a abordagem de que as diversas experiências religiosas são a base de um questionamento existencial, de acordo com Gil Filho e Junqueira (op.cit). Contudo, permanece o dilema de lidar e de dialogar com a pluralidade religiosa, uma vez que se busca um conceito uno para o que é vivido

de maneira plural, baseado na crença de que o questionamento existencial é inerente a todos e que é “natural” aos indivíduos a busca consciente do fenômeno religioso, como resposta às questões existenciais e humanas. Assim, o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, redigidos por membros do FONAPER⁴⁹, sugere que “o fenômeno religioso é uma questão dada à consciência do homem diante da busca do Transcendente”. O fenômeno religioso, compreendido assim, é singular e único, pré-existente à experiência humana, isto é, como afirmação, verdade ou conhecimento que a experiência não pode explicar, portanto, a-histórica. O grande dilema dessa perspectiva é a busca das respostas para o existencialismo, para a transcendência e para o fenômeno religioso, quando, na realidade, esses questionamentos são dados pela articulação no plano do discurso, conforme Gil Filho e Junqueira (2005).

No plano dos discursos teológicos e filosóficos, tais questionamentos são passíveis de relativização; por outro lado, na prática, para as instituições religiosas, o fenômeno religioso é fenômeno de fé e isso não implica necessariamente um conhecimento sobre a religião, sendo essa uma verdade dada. Na realidade, não existe um conceito fundador que permita, universalmente, reunir a diversidade de experiências individuais e coletivas do fenômeno religioso, sendo incoerente com a perspectiva da pluralidade religiosa querer afirmar isso.

Percebe-se a complexidade de se conceituar o fenômeno religioso enquanto objeto de estudo e de tomá-lo como experiência única e singular. Contudo, sendo o fenômeno religioso uma base conceitual para o estudo das religiões, podemos perceber que religião é um fenômeno multifacetado e complexo, no qual pelo menos três aspectos se entrelaçam, de acordo com Gil Filho e Junqueira (2005, p 115-116), sendo: (1) o plano individual, a partir da

⁴⁹ O FONAPER (Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso), criado em 1995, busca acompanhar, organizar e subsidiar o trabalho de professores, associações e pesquisadores nesse campo disciplinar. Participam representantes de instituições religiosas, acadêmicas, professores do ensino básico e médio. O fórum ocupou-se de atividades relacionadas à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, simultaneamente à produção do Parâmetro Curricular Nacional do Ensino Religioso. Elabora diretrizes para a formação inicial e continuada dos profissionais da área.

experiência pessoal do sagrado; (2) o plano conceitual ou doutrinário, cujo pressuposto é a idéia universal de uma “Realidade Última” e a relação do homem com esta Realidade; (3) o plano social, na qual a religião é associada a fatores de maior ou menor coesão social e integração do indivíduo, bem como a criação de ordens sociais e institucionais, responsáveis pelos aspectos éticos e sociais da religião.

Redimensionar, pois, o ensino religioso nas escolas é tarefa necessária. Realizar uma discussão aprofundada e séria a respeito da pluralidade cultural é tarefa imprescindível.

O respeito às diferentes manifestações religiosas tem forte acento em uma sociedade globalizada, tecnológica, individualista, consumista e, ainda, uma sociedade em que, ao mesmo tempo, emergem novas demandas, como: cuidado com o meio ambiente, marcado pelo surgimento do sujeito ecológico, pelas lutas por ampliação dos direitos sociais, como a discussão a respeito de políticas afirmativas, baseadas nos conceitos de igualdade e de equidade, como também pela defesa das identidades de gênero, raça, etnia, sexualidade.

Desse modo, a disciplina ensino religioso deve se ocupar da ética, da história das religiões, do estudo das manifestações religiosas, como fruto da cultura em diferentes contextos históricos. É interessante, ainda, que o faça numa perspectiva baseada no multiculturalismo crítico, isto é, na ênfase em que os grupos constroem suas identidades, muitas vezes, em relações desiguais de poder e que a diferença (sexual, de gênero, de classe, etnia) é sempre produto da história e das ideologias.

5.4.1. O ensino religioso na sala de aula: proposições metodológicas

Diante do desafio de integrar o Ensino Religioso ao currículo escolar e do desafio para desenvolver discussões sobre as possibilidades desta disciplina se tornar

parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, podemos afirmar que Betim, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, sempre buscou construir propostas no que diz respeito à formação dos professores.

Na década de 90, os professores de educação religiosa do município de Betim, em suas redes municipal e estadual, implementaram a dinâmica de trabalho caracterizada pela formação contínua. Numa opção clara de trabalho e estudo, com apoio da Secretaria Municipal de Educação, os professores passaram a se reunir com o objetivo de socializarem experiências e construírem material didático. O resultado desse trabalho e esforço foi a conquista do concurso público para a área. Betim transforma-se, então, nos últimos anos, na única cidade da grande BH a ter um número expressivo de professores concursados, o que, sem dúvida, motivou outras prefeituras a fazerem o mesmo.

Neste sentido, todo esforço foi feito para superar os desafios impostos. Não seria necessário ressaltar todos os desafios enfrentados, porque muitos deles foram resolvidos dando maior credibilidade e condição de trabalho aos professores. Mas vale, aqui, ressaltar alguns que ainda interferem no trabalho e dinâmica da disciplina. Um grande desafio a ser enfrentado é a quase inexistência de material voltado para o trabalho de ensino religioso na escola pública e, numa escola em que, mesmo em meio às dificuldades, propõe uma estrutura de ciclos. Quase todo material existente e publicado parte das editoras católicas e as experiências e materiais organizados pelas secretarias municipais e estaduais de educação são pouco publicados e divulgados. A consequência disso é, obviamente, a presença quase que maciça e hegemônica de um tipo de discurso, de uma verdade sobre o que se deve trabalhar nas salas de aula.

Cientes de que é ainda contemporânea a discussão sobre a formação continuada, sobre a construção dos materiais didáticos e sobre a experiência escolar dos alunos e professores no ensino religioso, esta organização curricular propõe, para início do debate, apontar orientações metodológicas para o professor, partindo da

seguinte questão: o que se espera do educador de ensino religioso, considerando que a escola é laica e aberta a um projeto de participação democrática e inclusiva?

Acreditamos que é necessário o professor estar aberto e atento às transformações que ocorrem no mundo e na cultura. Que como bom pesquisador e leitor não só de livros, mas também da realidade, possa conhecer a diversidade cultural que é cada sala de aula, e assumir o papel de ser o grande idealizador do diálogo que deve acontecer nesse espaço.

A sala de aula, nesta perspectiva, tornar-se-á o espaço para aprendizagem, espaço esse atravessado pela existência de outros (a rua, a comunidade, a igreja, o bairro) capazes de influenciar, sobremaneira, a seleção e a escolha do que queremos ensinar. Assim, percebemos que o professor precisa trabalhar numa perspectiva de integração das realidades entre a dinâmica social e a dinâmica do espaço escolar.

Outro fato relevante é que a proposta do ensino religioso, enquanto área do conhecimento, dentro da estrutura dos ciclos só se fortalecerá e terá sua legitimidade se trabalhada de forma interdisciplinar. Isto é, se integrado às outras áreas do conhecimento, o ensino religioso poderá contribuir para a formação do ser humano em sua totalidade.

Diante do exposto, o que podemos propor? Reiteramos que a presente proposta é o ponto de partida para o diálogo entre os profissionais da área. Sabemos que existem múltiplos contextos de sala de aula e múltiplas realidades de escola, sendo que as variadas experiências dos educadores na construção cotidiana não podem ficar suprimidas e tampouco submetidas ao que expomos. Devemos, sim, trabalhar no sentido de ampliar nossas experiências e reconhecer nelas fundamentos metodológicos, didáticos e conceituais para o desenvolvimento da disciplina nas salas de aula. Portanto, esse texto se propõe a dar início a esse

diálogo. Não se trata de pensar que é necessário construir algo novo, mas ter como ponto de partida possibilidades já apontadas, nascidas do consenso da área.

Uma dessas possibilidades, por exemplo, é desenvolver a discussão sobre a ética. No mundo atual, marcado por transformações de ordem política, social e cultural, e também pela produção da mídia e das tecnologias, pelo individualismo, pelo consumo, faz-se necessária a reflexão sobre os valores, como liberdade, felicidade, respeito ao outro. Naturalmente, tais valores podem também ser contextualizados, à luz dos fundamentos históricos, pois o sentido de liberdade e de felicidade, por exemplo, pode variar não apenas pelo juízo de valor que cada indivíduo lhes atribui, como também pela sociedade. Os educadores devem buscar nesse aspecto caracterizar a ética enquanto reflexão sobre o comportamento humano, como busca para melhorar a convivência humana, onde cada pessoa se sinta bem dando sua contribuição independentemente do lugar em que esteja, buscando sempre o respeito pelo outro e as grandes questões éticas propostas para nossos dias: liberdade, responsabilidade, bem, mal, justiça, virtude, etc.

Outro aspecto que poderá ser desenvolvido na disciplina é a compreensão da cultura, enquanto hábitos, costumes e formas de vivência entre as sociedades, conforme o tempo e o espaço. Cultura entendida amplamente como os modos de vida de uma sociedade. Os educadores podem, com isso, pesquisar as formas de organização da cultura em diversas épocas e contextos com seus diferentes significados: na linguagem cotidiana, na Grécia Antiga, entre os grupos de jovens hoje, para os grupos populares, dentre outros. Desse modo, os educadores podem ter os seguintes objetivos: (a) caracterizar a cultura e também os elementos que a definem; (b) caracterizar o mundo criado pelo homem por meio da cultura; (c) desconstruir preconceitos: cultura superior e inferior; (d) investigar a capacidade do ser humano de se adaptar a um número maior de ambientes, ao contrário dos animais.

Uma das marcas da sociedade contemporânea é a complexidade no que diz respeito aos grupos religiosos existentes. Grupos estes que carregam sua originalidade através de suas práticas, ritos, tradições, costumes que foram conservados e transmitidos pela oralidade ou pela tradição escrita. Sendo assim, não podemos negar a presença destes grupos na sociedade. Caberá, então, aos professores juntamente com seus alunos criar um ambiente de estudo e pesquisa dos diversos grupos religiosos (religiões antigas, religiões afro-brasileiras, grandes religiões do oriente, etc) bem como sua influência na sociedade. Assim, pesquisando, o aluno transformar-se-á num sujeito crítico e conhecedor da realidade que o cerca.

O estudo e a pesquisa dos agrupamentos humanos nos permitem conhecer que todos eles possuem, na sua gênese, a presença do substrato religioso, isto é, a abertura para a dimensão do sagrado. O ser humano utiliza diversas formas de linguagem para expressar a sua existência. A música, a dança, as festas, os diversos ritos de passagem (tanto em sociedades tradicionais, quanto nas sociedades complexas) utilizam-se dessas formas. A religiosidade é também uma forma de linguagem, mítico-simbólica, na qual os humanos querem expressar criativamente a condição de seus limites (finitude, tragédias pessoais e comunitárias, etc.) e em contrapartida querem expressar também o desejo de manter a continuidade da vida. As formas que cada grupo religioso encontra para expressar e definir essas relações são bastante diversas, o que pode ser visto, por exemplo, na história das religiões. Por isso, as manifestações do sagrado devem ser compreendidas a partir da pluralidade cultural e como formas diversas de linguagem.

Nesta perspectiva, a sala de aula, enquanto ambiente de pesquisa e debate, contribui, de forma atuante, na formação de sujeitos críticos que, independente daquilo em que acreditam, se transformam em sujeitos conhecedores dos elementos presentes e constitutivos de todo e qualquer agrupamento humano.

O Ensino Religioso tem a principal função da formação de atitudes, mas também de formação pelos educandos da opinião crítica e reflexiva. Assim, a leitura, a escrita e a oralidade podem permitir que os alunos expressem suas opiniões, dúvidas e participem junto aos outros, desenvolvendo atitudes de respeito pelas diferentes manifestações de crenças e valores, assim como embasem suas opiniões, não apenas no senso comum, mas nos textos e nas pesquisas realizadas.

Nesta nova perspectiva pedagógica, o papel do professor de ensino religioso é fundamental. Sendo assim, a sua tarefa, enquanto educador, consistirá em não avaliar as atitudes de seus alunos a partir das possibilidades de bem ou mal, certo ou errado, mas contribuir para que o aluno cresça, enquanto pessoa, de forma crítica, reflexiva e consciente de ser agente transformador da sociedade, tornando-a mais justa e humana.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

DIVISÃO PEDAGÓGICA DE ENSINO

Comissão de Reorganização Curricular

ENSINO RELIGIOSO

COMPETÊNCIAS INTEGRADORAS	HABILIDADES	CICLOS			
		1º	2º	3º	4º
A) Apropriação crítica do desenvolvimento da tecnologia como recurso disponível na construção do conhecimento e resolução de problemas.	1. Reconhecer que as tecnologias representam e transmitem diferentes linguagens presentes na mídia, por exemplo, e que essas linguagens expressam valores que tanto podem alienar, quanto podem servir ao aprimoramento da crítica.	x	x	x	x
	2. Compreender, reconhecer e apropriar-se dos recursos da tecnologia diante de situações e desafios cotidianos.	x	x	x	x
	3. Reconhecer que a tecnologia modifica as relações sociais e as relações de produção, podendo tanto melhorar e aprimorar os modos de vida, quanto excluir aqueles que não têm acesso a ela.	x	x	x	x
B) Compreensão das identidades como construções sócio-históricas em diálogo com a diversidade.	4. Compreender e respeitar a diversidade cultural, as diferenças étnicas, de orientação sexual, de idades e gerações, de gênero, de classes sociais.	x	x	x	x
	5. Compreender que as diferenças são historicamente produzidas, refletem relações desiguais de poder entre grupos sociais e pessoas em diferentes tempos e espaços.	x	x	x	x
	6. Posicionar-se criticamente frente às relações desiguais de poder.	x	x	x	x
	7. Compreender as representações que temos em relação “ao outro” da cultura, geralmente associadas às minorias, como por exemplo, os indígenas, os homossexuais, as classes menos favorecidas, as mulheres, dentre outros.	x	x	x	x
	8. Reconhecer e respeitar a pluralidade religiosa como a base para a convivência democrática.	x	x	x	x
	9. Compreender que as manifestações culturais são diferentes e que, por meio delas, as pessoas se identificam como uma comunidade, não existindo, portanto, dicotomias do tipo: cultura inferior x cultura superior.	x	x	x	x

COMPETÊNCIAS INTEGRADORAS	HABILIDADES	CICLOS			
		1º	2º	3º	4º
C) Compreensão e posicionamento diante de questões políticas, sócio-econômicas, culturais e ambientais da comunidade.	10. Posicionar-se criticamente diante do mundo, realizando escolhas éticas.	x	x	x	x
	11. Analisar criticamente as questões sociais presentes no contexto local e relacioná-las aos contextos globais.	x	x	x	x
	12. Reconhecer nos valores da justiça e da fraternidade as possibilidades de transformação da sociedade;	x	x	x	x
	13. Reconhecer que sentidos como visão, olfato, audição, tato são formas de se entrar em contato consigo mesmo, com os outros e com o mundo, sendo que essas formas podem despertar para os valores: convivência, respeito ao outro, respeito com o meio ambiente.	x	x	x	x
	14. Refletir sobre desigualdades sociais, ecologia, concentração de rendas, direitos humanos.	x	x	x	x
	15. Posicionar-se criticamente em relação às questões sociais.	x	x	x	x
D) Fluência em língua oral e escuta de textos.	16. Apresentar textos (de forma oral) objetivando sínteses sobre pesquisas realizadas.	x	x	x	X
	17. Estar aberto ao diálogo, a fim de acolher por meio da escuta as diferentes opiniões, crenças e valores de outras pessoas.	X	x	x	x
	18. Expressar de forma clara e coerente suas próprias idéias, princípios e valores.	x	x	x	x
E) Leitura em diferentes gêneros e linguagens.	19. Utilizar o domínio da língua, da leitura, interpretação e síntese nos diferentes gêneros textuais: filmes, histórias em quadrinhos, artigos, obras de arte, dentre outros.	x	x	x	x
F) Prática sistemática da pesquisa na construção do conhecimento.	20. Utilizar a capacidade investigativa para o estudo da história das religiões, das culturas e da ética.	x	x	x	x
	21. Perceber que o conhecimento é produzido social e historicamente, sendo a prática da pesquisa uma forma de reflexão, de crítica e de socialização de um saber, capaz de transformar a sociedade e a pessoa humana.	x	x	x	x
G) Reflexão sobre hábitos, normas e costumes como construções sócio-históricas culturais.	22. Compreender homens e mulheres como seres de relações, interdependentes entre si e em relação ao ambiente.	x	x	x	x
	23. Reconhecer e refletir sobre os valores (justiça, igualdade, liberdade, bem, felicidade, moral) considerando os fatores sócio-históricos.	x	x	x	x
	24. Valorizar a vida em todas as suas expressões e dimensões.	x	x	x	x
	25. Valorizar o diálogo na convivência em diferentes situações do cotidiano.	x	x	x	x

COMPETÊNCIAS INTEGRADORAS	HABILIDADES	CICLOS			
		1º	2º	3º	4º
H) Resolução de situações-problema a partir da compreensão e atuação nas diferentes situações vivenciadas.	26. Reconhecer no exercício da cidadania as possibilidades para a resolução de questões cotidianas relacionadas, por exemplo, à conquista dos direitos sociais.	x	x	x	x
I) Uso de diferentes linguagens na produção de textos de gêneros variados adequados à finalidade, ao interlocutor e à situação comunicativa.	27. Usar a capacidade criativa e a necessidade da comunicação para dialogar com diferentes grupos.	x	x	x	x
	28. Produzir diferentes textos em relação ao uso social que fazemos deles (cartas, bilhetes, curriculum vitae, memorial, dentre outros).	x	x	x	x
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	HABILIDADES	CICLOS			
J) Compreender que a natureza do ser humano (finita e limitada) pode levá-lo a uma aproximação com a transcendência, com a religião (religião).	29. Reconhecer que a concepção da transcendência é característica da condição humana.	x	x	x	x
	30. Perceber na transcendência a possibilidade de superação dos limites humanos, centrando-a no homem e não no divino.	x	x	x	x
K) Identificar, reconhecer, pesquisar a história das religiões.	31. Conhecer a historicidade dos movimentos das religiões considerando outros tempos históricos e outros espaços sociais.	x	x	x	x
	32. Identificar os aspectos e características das diversas religiões e movimentos religiosos a partir de sua comunidade.	x	x	x	x
	33. Reconhecer que todas as religiões têm suas linguagens, símbolos, ritos.	x	x	x	x
	34. Posicionar-se criticamente em relação a atitudes preconceituosas e juízos prévios em se tratando de diferentes manifestações religiosas.	x	x	x	x
	35. Perceber no ensino religioso a formação do cidadão.	x	x	x	x

5.5. Geografia

O objeto de estudo da Geografia é a relação da sociedade com a natureza, mediada pelo trabalho que transforma as paisagens naturais em paisagens construídas pelas pessoas da sociedade. Esta relação – da sociedade com a natureza – se estabeleceu quando a espécie humana se organizou em grupos sociais para produzir o espaço e facilitar sua sobrevivência no planeta. A organização do espaço introduziu a questão do trabalho. O trabalho, portanto, permite às sociedades humanas a apropriação do meio natural e, conseqüentemente, a sua transformação, por meio do uso de técnicas e do aprimoramento tecnológico. Além disso, historicamente vimos que, das sociedades tradicionais às sociedades complexas ocorre, por exemplo, a organização social do trabalho, na qual homens, mulheres e crianças exercem funções específicas na divisão das suas funções.

Por isso, o trabalho é uma categoria fundamental para se compreender a relação dos humanos com as formações sociais e o seu poder de transformação da natureza. Ocorre que essa relação se dá em um espaço, em um tempo e varia de acordo com os contextos. Então, a relação que nós, humanos, estabelecemos com o trabalho é capaz de transformar a natureza, mas concomitantemente nos transformar também. De acordo com Marshall McLuhan⁵⁰ “os homens criam as ferramentas e as ferramentas recriam os homens”. Essa recriação é tão complexa que alcança os níveis da organização política, econômica, social e cultural. É dessa complexidade que se originam os modelos capitalistas ou socialistas, influenciando na organização dos territórios, das nações e dos povos.

Nesse aspecto, podemos tomar como exemplo a divisão internacional do trabalho que se (re)organiza, desde seu início, no século XIX, na Europa, com a

⁵⁰ McLuhan (1911-1980). Pensador e escritor canadense. Dedicou-se ao estudo do desenvolvimento tecnológico e da mídia social. Uma de suas obras publicadas no Brasil é: MCLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 1969.

emergência das nações e em função do desenvolvimento econômico sob a liderança do sistema capitalista.

Nos últimos séculos, o modelo econômico predominante de organização é o capitalismo que, iniciado por volta do século XIII, atualmente vive uma fase de revolução tecnológica e dos meios de comunicação. O modelo passou por várias fases de reorganização e, na década de 1980, começou a se delinear o atual momento de mundialização da economia. Ao final da referida década, o desmoronamento do chamado “mundo socialista”, contribuiu para acelerar esse processo em grande parte do mundo – processo caracterizado pelo aprofundamento da competitividade, agora em escala mundial, e pela revisão de direitos sociais adquiridos.

No Brasil e na América Latina, a implantação dessa política ocorreu principalmente na década de 1990. Neste período, foram privatizadas várias empresas estatais associadas a setores estratégicos da economia – energético, de telecomunicações, mineral, dentre outros –, consolidando, no País, a diminuição do tamanho do Estado Brasileiro. No mesmo período, outros países da América Latina adotaram a mesma política, a exemplo do Chile, da Argentina e do México.

Os resultados dessa política liberalizante produzem, hoje, seus efeitos mais nefastos. Nos países pobres e ricos, o corte nos orçamentos destinados à moradia, saúde e educação é fato consumado (fim do “estado de bem estar social” – *Welfare State*). As empresas aumentaram a produtividade, investindo na terceirização da produção, na mecanização e na informatização de sua cadeia produtiva. Essas medidas contribuíram para o aumento do lucro e para a redução de postos de trabalho. A consequência mais visível é a redução dos empregos formais – carteira assinada – e o aumento do trabalho informal que atinge as classes populares e, também, setores da denominada “classe média”, que passam a trabalhar como consultores temporários para empresas e instituições. Uma

segunda questão, hoje presente, está associada a uma série de mudanças nos sistemas de previdência mediante aumento do tempo de contribuição e idade do trabalhador para obtenção de sua aposentadoria. Essas medidas adotadas em vários países do mundo não são devidas apenas ao neoliberalismo, mas também, a uma reorganização da sociedade. Como exemplo, podemos citar o aumento da expectativa de vida da população brasileira que, atualmente, atinge a média de 70 anos, o que estica o tempo de vida ativa do brasileiro e foi um dos fatores das reformas previdenciárias recentes no país (AGB 2004).

A capacidade de leitura e compreensão dessa organização mundial – ou das diferentes ordens mundiais configuradas ao longo da história – é de responsabilidade da geografia escolar, contribuindo para que o aluno exerça sua cidadania plena e seja capaz de lutar pela melhoria de sua condição de vida. Na escola, a função específica da geografia é a de proporcionar ao aluno a apropriação do saber sistematizado, na condição de sujeito da produção desse conhecimento.

5.5.1. A ciência geográfica

A Geografia Escolar sofreu influência das diversas concepções que nortearam a produção geográfica mundial. A concepção positivista, principalmente a lablachiana – alicerçada em descrições detalhadas que trazem muitos dados sobre um determinado lugar –, foi bastante empregada pelos professores e livros didáticos em meados do século XX (SILVA, 1999). O fazer geográfico, baseado no francês Paul Vidal de La Blache, gerou um preconceito dos alunos que achavam a disciplina cansativa devido à exigência de memorizar muitos aspectos e características a respeito de diversos lugares da Terra. Os professores eram, muitas vezes, confundidos com *enciclopédias ambulantes*, as quais poderiam ser consultadas a respeito de assuntos diversos. A partir da década de 1980, com a abertura política do País, alguns geógrafos brasileiros como Milton Santos, por exemplo, passaram a produzir e publicar trabalhos com outra base filosófica. Essa

mudança gerou muitas críticas à Geografia da memorização excessiva – a *decoreba* – até então praticada nas escolas. Alguns autores de livros didáticos começaram a produzir material que atendesse à nova demanda por uma Geografia mais analítica, capaz de refletir a relação da sociedade com a natureza. Neste momento histórico, a discussão acerca da produção do espaço pelas sociedades, bem como do papel do capital como direcionador dessa produção, passou a estar presente nas coleções didáticas, bem como no cotidiano escolar de muitos professores de Geografia.

O fazer geográfico escolar valoriza, hoje, como prática pedagógica, o trabalho de campo que propicia ao aluno vivenciar a observação e a percepção espacial de forma prática e amplia a capacidade de decodificar – de *ver* – muitas coisas até então imperceptíveis ao olhar não educado para observar detalhes de uma paisagem natural ou produzida pelos seres humanos. Atualmente são encontrados profissionais que trabalham com diferentes concepções, muitas vezes, numa mesma escola. Alguns professores continuam com o trabalho enciclopédico da memorização excessiva, outros fazem da Geografia um instrumento de compreensão da sociedade atual; e outros, por outro lado, priorizam a questão cultural e sociológica, deixando de lado a relação da Geografia com a natureza.

As questões *O quê?, Para quê?, A quem?, E como?* ensinar estão na ordem do dia. A Geografia Escolar tem papel decisivo diante de um planeta mundializado, onde as relações virtuais agilizam os processos de comunicação e provocam uma redefinição da questão da territorialidade, da função das redes nas relações mundiais e das novas ações terroristas, bem como de muitas outras questões que exigem análises mais detalhadas, as quais podem contribuir para que possamos compreender para onde caminha a humanidade.

5.5.2. Desafios da disciplina frente à organização do ensino fundamental em ciclos

A discussão sobre a organização escolar em ciclos provoca, também, um repensar do ensino da Geografia. O ciclo é uma forma de organização escolar fundamentada no desenvolvimento humano, que exige da instituição educativa e dos educadores um conjunto de novas atitudes para que as transformações no processo de formação humana pretendidas sejam efetivadas. Relaciona-se a uma concepção de ensino em que a escola deve integrar os conteúdos à realidade do educando e à organização social vigente. Nesse processo pedagógico, é dada a oportunidade ao educando de construir um determinado conceito, compreender um sistema simbólico e utilizar os conceitos formais para a compreensão da vida cotidiana após muitas idas e vindas pelos caminhos da aprendizagem.

Essa proposta provoca uma reflexão sobre o que é importante ensinar em cada disciplina escolar. No caso da Geografia a questão está, também, presente. Na presente proposta, o papel da Geografia é de contribuir para que os alunos consigam compreender as diferentes sociedades que ora estão muito próximas, devido ao processo de mundialização que fez do Planeta uma *aldeia global*, e ora têm a distância social e econômica entre elas aprofundada, o que está criando um fosso cada vez maior entre as classes de maior poder aquisitivo e as classes populares.

Uma questão importante para a Geografia é assumir o papel de mobilizar o coletivo das unidades escolares para trabalhar os temas de forma coletiva, em especial a questão ambiental. Na abordagem dessa questão os trabalhos de campo funcionam como laboratório de aprendizagem. Outra questão fundamental, de responsabilidade da Geografia, é a localização espacial usando as convenções internacionais e as referências locais. A leitura, compreensão, análise e interpretação dos documentos cartográficos completam o conjunto de conteúdos que fazem a especificidade da Geografia Escolar.

Ressalta-se, ainda, a necessidade da discussão coletiva, nas unidades escolares, para garantir que os conteúdos sejam trabalhados, a partir de diferentes olhares, a respeito de um mesmo assunto. Esses diferentes olhares exigem dos educadores uma nova concepção pedagógica que abandone o fazer individual e incorpore profissionais com diferentes formações para desvendar os assuntos estudados na escola.

5.5.3. Competências e habilidades de geografia para o ensino fundamental

A proposta curricular de Geografia, apresentada em competências e habilidades, incorpora elementos da corrente do pensamento geográfico, denominada Geografia Crítica. Isso fica evidente na análise das diversas competências conceituais desta proposta, que se apóia no estudo dos conceitos/categorias essenciais da análise geográfica: ***lugar, paisagem, região, território e espaço geográfico***.

Tal organização procura contemplar os avanços pelos quais o ensino da geografia tem passado. De acordo com os PCNs, a Geografia

tem por objetivo estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem. [...] Assim, o 'espaço' deve ser o objeto central de estudo, e as categorias 'território', 'região', 'paisagem' e 'lugar' devem ser abordadas como seu desdobramento (BRASIL, 1998, MEC/SEF/Geografia, p.26-27).

Desta forma, as competências e habilidades registradas na proposta, consideram que a compreensão das relações entre sociedade e natureza, mediadas pelo trabalho, é um importante instrumento para a formação de pessoas que sejam capazes de transformar, conscientemente, o lugar em que vivem.

O documento apresenta competências específicas da Geografia e competências integradoras, isto é, que ultrapassam os “limites” da Geografia e estão presentes em todas as outras disciplinas, caracterizando assim, um currículo interdisciplinar.

Das competências específicas temos:

- Leitura, interpretação e análise de textos cartográficos;
- Capacidade de operar com os conceitos básicos da Geografia e suas representações espaciais em diferentes escalas;
- Compreensão do espaço a partir das múltiplas interações entre sociedade e natureza;
- Compreensão dos diversos fenômenos geográficos, considerando-os em suas dimensões de espaço e tempo;
- Relação entre as questões sociais e culturais e o modo de vida pessoal e a interação com a vida coletiva;
- Contribuição para a mudança de comportamento frente às questões ambientais.

Outro fator inovador da proposta curricular é a transversalidade. As competências integradoras nos permitem, além do trabalho interdisciplinar, explorar os temas transversais, assim definidos pelos PCNs: “temas relacionados com a Ética, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, que fazem parte do universo desse cotidiano [...]” (BRASIL, 1998, MEC/SEF/Geografia, p.38).

A contribuição da Geografia, através da análise social espacializada, que aponta contrastes no seio da sociedade, poderá ser um instrumento que abre caminhos para a formação cidadã do educando. Para isso, algumas orientações metodológicas podem auxiliar o trabalho docente na implementação desta proposta curricular.

O ensino da Geografia tornar-se-á mais interessante, mais dinâmico e prazeroso, quando:

- Levar em consideração a vivência do educando, aproximando o discurso geográfico do seu dia-a-dia. Deve ser, especialmente, valorizado tudo o que se apresenta de forma concreta e faz parte do seu cotidiano;
- Incorporar ao nosso “fazer pedagógico” as novas tecnologias que surgiram a partir da revolução técnico-científica. Utilizá-las como aliadas e não como concorrentes ou inimigas da aprendizagem;
- Adicionar à nossa linguagem específica (a cartográfica) outras linguagens como a literatura, poesia, música, charges, história em quadrinhos, fotografias etc, e os meios de comunicação pelos quais elas são veiculadas (televisão, jornal, internet), e também os locais onde essas manifestações aparecem: ruas, praças, feiras etc.;
- Valorizar os conceitos e procedimentos próprios da disciplina, desenvolvendo atividades que ajudem a concretizar os temas abordados e relacioná-los com a realidade local, levando à problematização dos conhecimentos prévios e ao desenvolvimento de conceitos e atitudes que permitam compreender o espaço geográfico e atuar sobre ele como sujeito consciente;
- Trabalhar os conteúdos numa abordagem em espiral e não linear. É importante compreender que, como resultado da revolução tecnológica, principalmente nas telecomunicações, os espaços local e mundial se interpenetram. Movimentar-se da perspectiva local para a mundial e vice-versa é um constante ir e vir. O *local* pode ser o ponto de partida e também de chegada. Deve-se manter sempre uma ligação da realidade social existente com fragmentos do passado, com vivências do presente e com projeções do futuro, para que, dessa forma, o ato de conhecer seja pleno de significado.

Esta proposta curricular possibilita ampla liberdade ao coletivo de educadores de cada escola no sentido de escolher os conteúdos que irão contribuir no desenvolvimento das habilidades necessárias. Os conteúdos não mais serão escolhidos por “pretexto”, mas sim dentro de um “contexto”.

Esperamos que o currículo seja objeto de constante discussão no cotidiano escolar e na prática pedagógica dos educadores. É importante ressaltar que o currículo não é estático, já que ele configura-se e reconfigura-se como processo e como movimento dialogal nos planejamentos escolares.

5.5.4. Subsídios a uma leitura do espaço mundial hoje

O presente texto pretende fazer uma breve análise das Ordens Mundiais a partir do século XX. Nesta fase da história, os avanços tecnológicos provocaram algumas (re)organizações espaciais, que estão intimamente ligadas ao modo de vida das sociedades que habitam o planeta. Um outro aspecto que pode ser ressaltado é que o tempo de duração de uma Ordem Mundial está sendo bem menor do que no início desta fase de globalização econômica.

A discussão curricular tem que estar muito atenta à leitura e compreensão destes momentos de Ordem Mundial e da transição de uma ordem para outra. Especialmente porque, no texto curricular, a ordem mundial vigente é sempre citada como justificativa para as escolhas e reorganizações do conhecimento e dos domínios escolares.

Primeiramente, devemos considerar que o processo de deslocamento territorial das comunidades humanas tem sido uma constante desde a antiguidade e mesmo anteriormente a ela. É essa capacidade de mudar-se de lugar e se apropriar de outros que coloca os seres humanos em constante processo de dispersão. Desse modo, podemos perceber que o contato com outros povos e culturas foi uma constante. Contudo, somente na modernidade com o advento das grandes

navegações, no período mercantilista, é que se inicia o fenômeno que conhecemos como globalização. Nesta época, Portugal e Espanha eram as grandes potências da Europa e dominavam os mares e oceanos. Estes países foram grandes dominadores do comércio internacional e dos novos territórios descobertos pelos navegadores que desbravaram os oceanos. O continente americano foi loteado e se tornou colônia, principalmente de três países: Portugal, Espanha e Inglaterra, que dominavam a tecnologia de ponta na arte de navegar.

Os estudiosos da história chamam este período de transição do Feudalismo para o Capitalismo. No século XVII novos inventos provocam uma (re)organização do espaço mundial. Este fato ocorreu devido ao início da Revolução Industrial na Inglaterra, depois se espalhou para outros países da Europa, em especial a França. A industrialização provocou a ascensão destes dois países como potências que dominaram o cenário mundial por muito tempo.

O capitalismo, como modelo econômico que orienta a organização territorial do espaço mundial, passa por algumas fases ou ciclos. O primeiro momento é o da formação ou da consolidação do modelo; o segundo é o empresarial ou da concorrência industrial; o terceiro é o monopolista ou imperialista; o quarto momento é o do capitalismo de Estado e o quinto momento é o atual, que se iniciou no final do Século XX com a revolução da informática, robótica e biotecnologia.

O modelo capitalista ocidental aplicava o liberalismo como suporte teórico para organizar o trabalho na fábrica. A indústria automobilística Ford criou um sistema baseado no crescimento individual do trabalhador, dentro da unidade de fabricação dos seus automóveis, que incentivava a concorrência e o aumento da produtividade individual. Este modelo ficou conhecido como fordismo, como mostrou Charles Chaplin, em “Tempos Modernos”, no qual o operário é tratado como uma máquina de produção que não deve parar nem para comer.

A crise desse modelo ocorreu quando na década de 1980 as fábricas de automóveis dos Estados Unidos e Europa entraram em crise devido à concorrência da indústria japonesa. A análise da organização do trabalho dos japoneses mostrou um outro modelo baseado nos princípios teóricos da chamada qualidade total. Neste modelo o trabalho é organizado em equipes e o trabalhador só crescerá dentro da fábrica se toda sua equipe melhorar a produtividade. A fábrica “mãe” passa a terceirizar diversos serviços para baratear os custos e diminuir os gastos com salários. As fornecedoras de autopeças devem se instalar próximas da fábrica “mãe” para chegarem com seus caminhões na linha de montagem em períodos de tempo definidos pela empresa durante todo o dia (Just in Time). Este procedimento evita o estoque de material dentro da montadora. Um outro aspecto dessa organização é que a linha de montagem sai da fábrica e ocupa o espaço da cidade. Este modelo foi aplicado pela Toyota e ficou conhecido como toyotismo.

Os estudos de Geopolítica Global têm tentado entender e explicar as relações de poder que ocorrem no âmbito da economia, política, tecnologia, ciência e cultura. Esta correlação de forças se concretiza sobre a territorialidade mundial. As palavras geopolítica e geoestratégia, que, inicialmente, estavam muito associadas à questão militar, atualmente são aplicadas a diferentes setores de estudos que se preocupam em planejar e atuar sobre o espaço. Os estudos inerentes a elas contribuem para a compreensão da Divisão Internacional do Trabalho e das Ordens e (Des)ordens Mundiais.

5.5.4.1. Início do século XX

O cenário mundial, no início do século em questão, foi de muita efervescência social. Os operários lutavam para melhorar as condições de vida e trabalho, através das leis trabalhistas. O conflito de classes estava instalado no mundo, sendo protagonizado pela classe operária e pelos donos dos meios de produção.

A indústria vivia uma fase de novos inventos, característicos da Segunda Revolução Industrial, e seriam a mola mestra da (re)organização dos territórios e do espaço mundial. O aparecimento do automóvel e do avião revolucionou os meios de transporte e o modo de vida das pessoas. O espaço rural foi perdendo sua população que se instalava nas periferias, principalmente, das grandes cidades. A força de trabalho rural foi substituída pelas máquinas. As grandes potências, Reino Unido e França, reinaram durante muitos anos, como donas do mercado mundial. Elas eram proprietárias de muitas áreas de colônias e neo-colônias, na África, Ásia e Oceania, e começavam a perder esse poder. Neste cenário começavam a despontar novos países disputando o mercado. Na América, chamada de Novo Mundo pelos europeus, emergiam os Estados Unidos, com uma indústria avançada que em pouco tempo superou os carros europeus. Na Ásia, o Japão emergia como país industrializado e expansionista, ocupando ricos territórios da China. A Rússia passava pelo processo da revolução socialista, a partir de 1917, liderada pelos bolcheviques que utilizavam como referência os teóricos Marx e Engels.

Na Europa, o clima de conflitos entre os países estava muito acirrado, e culminou com a eclosão da I Grande Guerra (1914-1918). O palco da guerra foi o território europeu. O confronto principal foi entre as duas potências mundiais e a Alemanha emergente que estava avançando muito na produção industrial, principalmente em relação à indústria bélica. O confronto entre os povos deu-se através de armas convencionais e enfrentamento corpo-a-corpo dos exércitos. O final do conflito não significou a solução do problema porque a Alemanha continuou avançando tecnologicamente, em especial na pesquisa e na produção da indústria bélica. Ela investia na preparação do país para um confronto maior e visava construir um Estado expansionista que dominaria o mundo. O capitalismo monopolista e imperialista, liderado pelas potências da época, também viveu uma crise cíclica muito séria. A culminância do problema foi em 1929, com a queda da bolsa de New York e uma “quebradeira” geral de diversas empresas espalhadas por vários

países. No Brasil, a crise afetou a burguesia do café que até então ditava os caminhos do país na economia e na política.

A crise europeia continuou, até que, em 1939, eclodiu a II Guerra Mundial, envolvendo um número maior de países do continente e se expandindo para outras áreas como a Ásia através do Japão e da Rússia. Na América, os Estados Unidos emergem como grande potência que fornecerá armamentos modernos e enviará tropas para lutar junto aos aliados que combatiam os alemães. A guerra foi diferente, do ponto de vista tecnológico, porque contou com armamentos modernos e, pela primeira vez na história da humanidade, foram usados os aviões nos ataques aéreos. O palco principal dos conflitos foi o território europeu. No primeiro momento, a Alemanha invadiu os vizinhos, começando a implantar sua geopolítica e geoestratégia na expansão de seu território, tornando-se o centro de poder da Europa e do mundo. Nos primeiros anos o país não enfrentou muita resistência porque a Itália a ele se aliou, o governo francês se entregou, permitindo a ocupação alemã, e os outros países continentais não ofereceram grande resistência. O Reino Unido, país localizado nas Ilhas Britânicas, foi o único que resistiu bravamente ao avanço alemão. A própria condição geográfica favoreceu a resistência britânica. As ilhas estão separadas do continente pelo canal da Mancha. Durante o conflito, restou aos alemães a alternativa dos ataques aéreos devido à dificuldade de tentar ocupar, por terra, o país. O segundo momento da guerra foi mais difícil para os alemães porque seus exércitos se deslocaram na direção leste para chegar a Moscou. O grande objetivo estratégico era destruir a URSS para ter o domínio de todo o território europeu. Os soviéticos também souberam resistir ao ataque alemão de forma relativamente simples: o inverno desta parte da Europa é muito rigoroso, o domínio é do clima temperado continental. As temperaturas podem chegar até vinte ou trinta graus negativos dependendo do local. A estratégia usada pelo povo soviético foi a de recuar para Moscou e destruir tudo que pudesse alimentar os soldados do exercito alemão. Esta tática, aliada ao rigor do inverno, funcionou e as tropas voltaram arrasadas para a Alemanha.

Internamente, os nazistas se apoiaram em teorias de estudiosos para justificar seu desejo de dominação e expansão territorial que provocou a guerra. Uma delas foi à teoria do espaço vital e a outra foi a teoria da superioridade da raça ariana. Eles conseguiram ocupar e dominar por alguns anos o território europeu e quase todos alemães acreditavam que eram invencíveis e que poderiam condenar outros povos ao genocídio, como fizeram com os judeus, que foram perseguidos e dizimados. A atitude dos nazistas destruiu quase todos os países europeus da época. Quando a guerra acabou, o continente estava arrasado.

Na Ásia, o Japão foi o grande aliado da Alemanha, invadindo a China e provocando a guerra no sudeste do continente. Sua ação ofensiva não estava encontrando resistência entre os vizinhos porque ele estava muito avançado tecnologicamente em relação aos outros países da região. A forma encontrada pelos Estados Unidos para vencer o país foi o uso das bombas atômicas em duas cidades japonesas. O domínio da tecnologia nuclear colocou os Estados Unidos como uma superpotência após o término da segunda Guerra Mundial.

O fim da guerra encerrou o período de transição entre o capitalismo monopolista e imperialista e o capitalismo monopolista de Estado. A Ordem Mundial de domínio das potências européias que detinham as colônias e as neo-colônias foi superada nesta época. Os centros de poder mundial se deslocaram pela primeira vez no sentido leste e oeste do continente europeu. As superpotências que emergiram foram os Estados Unidos, no continente americano, e a União Soviética, que tinha apenas uma parte do seu território na Europa. Os dois centros eram antagônicos e se estabeleceram também como dominadores de outros territórios mundiais. A dominação se dava no campo ideológico, político, econômico, social e cultural.

5.5.4.2. Ordem bipolar

Na década de 1950, o mapa político da Europa foi redesenhado, as fronteiras políticas de muitos países sofreram alterações. A Alemanha foi dividida em quatro regiões que ficaram sob o domínio dos aliados: França, Reino Unido, Estados Unidos (capitalista) e União Soviética (socialista). A cidade de Berlim, que se localizava na parte soviética, foi dividida em oriental e ocidental. Na década de 1960, foi construído o famoso muro de Berlim, ou “muro da vergonha”, que se tornou o símbolo da divisão entre o capitalismo e o socialismo na Europa. Os países do leste europeu foram se tornando socialistas, sob a orientação de Moscou que procurava ampliar sua influência sobre o continente. Alguns países como a Iugoslávia e a Tchecoslováquia abrigavam em seus territórios uma grande quantidade de etnias. Além destes, eram também socialistas a Hungria, Romênia, Bulgária, Albânia, Polônia e Alemanha Oriental.

A política externa dos Estados Unidos, no pós-guerra, para a Europa, foi de investir financeiramente nos países para que eles fossem reconstruídos. Uma outra medida para barrar o avanço soviético sobre a Europa foi a criação da OTAN (Organização do Tratado do Atlântico Norte) que instalou bases militares americanas no continente europeu. A União Soviética também criou instrumentos de controle militar, como o Pacto de Varsóvia, nos países do leste europeu, para frear a ação americana. Assim, estava instalada a disputa bipolar entre o capitalismo e o socialismo.

Nas décadas de 1960 e 1970, as duas superpotências estabeleceram algumas políticas externas voltadas para a disputa de espaços em todos os continentes. Um dos parâmetros destas políticas foi à corrida armamentista. Os dois países investiam muitos recursos na pesquisa e construção de armamentos cada vez mais sofisticados. Mísseis nucleares eram anunciados dos dois lados pela imprensa; aviões de alta tecnologia destinados à guerra eram construídos todos os anos. O sistema de espionagem entre os dois países era muito eficiente para

controlar o arsenal de guerra que eles espalhavam pelas suas bases militares em todos os continentes. Uma outra corrida que eles estabeleceram foi a espacial. A União Soviética foi o primeiro país a mandar uma nave tripulada para o espaço. O astronauta russo Yuri Gagarin ficou famoso porque foi o primeiro homem a viajar pelo espaço. No final da década de 1960 os Estados Unidos conseguiram mandar uma nave tripulada à lua, tendo sido esse feito transmitido ao vivo pela televisão no mundo inteiro. As disputas ocorriam também através da guerra fria que consistiu numa briga de palavras entre as superpotências, com ameaças dos dois lados pela imprensa mundial. A guerra convencional entre eles não ocorria diretamente, isto é, cada um fomentava um lado das guerras que eclodiam entre países ou dentro de um mesmo país. Quando a Coreia entrou num processo de guerra civil, a União Soviética fomentou um grupo de coreanos e os Estados Unidos fomentou o outro. O país está dividido em dois até hoje. Este tipo de guerra ocorreu na Ásia, África, América, etc. O mundo foi intensamente militarizado durante o período bipolar.

Os investimentos americanos induziram os países capitalistas da Europa a se organizarem em associação econômica, num primeiro momento, através do MCE (Mercado Comum Europeu). Após esta primeira fase, as trocas entre os países membros foram ampliadas para o campo social, do trabalho e político. Neste período, a associação entre os países passou a se chamar CEE (Comunidade Econômica Européia), e nos últimos anos, se transformou em UE (União Européia). Foi criado um parlamento europeu e uma moeda única entre os países membros. Esta união fortaleceu o grupo, que reconquistou um lugar de destaque na economia mundial, poucos anos depois do término da Segunda Guerra.

Na Ásia ocorreram várias mudanças neste mesmo período. No final da década de 1940, a China viveu um processo de revolução socialista liderada por Mao Tsé Tung. O socialismo chinês caminhou com suas próprias pernas e evitou a influência da União Soviética. O povo foi submetido a um processo de reorganização espacial e econômica que fixou as pessoas nas propriedades rurais

coletivas. Comunas populares foram implantadas a partir da década de 1950, pelo governo socialista. A característica principal da propriedade foi a autonomia de organizar a produção agrícola conjugada com pequenas fábricas e serviços de saúde e educação que atendiam à comunidade local.

Além da agricultura, a comuna tem criação de peixes, fábrica de roupas, fábrica de instrumentos de bambu, criação artificial de perolas, e cogumelos. Repararam suas próprias máquinas e produzem muitas. Cada equipe de produção tem sua creche (HENFIL, 1980, p. 191).

A preocupação com a produção agrícola e com a fixação da população no campo estava associada aos números exorbitantes da população que estava próxima de 1 bilhão de habitantes. Atualmente supera um bilhão e trezentos milhões de pessoas. A implantação das indústrias nas comunas preparou o país para sair do atraso e avançar na produção tecnológica. Após a morte do líder o país continuou a ser socialista. O Japão, depois de arrasado no final da segunda guerra, foi também financiado pelos Estados Unidos para ser reconstruído. A presença da China comunista foi mais um motivo para que os investimentos aumentassem. O grande objetivo era barrar o crescimento do socialismo na região. Em pouco tempo o Japão voltou a ser uma grande potência e dominou a tecnologia da informática superando até os Estados Unidos.

5.5.4.3. A crise do final do século

Nas décadas de 1970 e 1980, o capitalismo monopolista de Estado entra numa crise econômica séria. O modelo fordista de produção não estava mais funcionando, muitas empresas automobilísticas dos Estados Unidos e países europeus estavam quebrando. Enquanto isto, as indústrias japonesas de automóveis estavam disputando os mercados da Europa e dos Estados Unidos. O modelo de produção das fábricas do Japão era o toyotista (inserir nota para explicar) que usava princípios diferentes do modo de produção fordista. A crise facilitou a ascensão ao poder de políticos ortodoxos em relação à economia, nos

Estados Unidos e no Reino Unido. Eles promoveram a volta do liberalismo, suas políticas enfraqueceram os sindicatos, promoveram a redução de gastos públicos, através da retirada de benefícios sociais dos trabalhadores. Implantaram a filosofia do Estado mínimo que reduziu os gastos com saúde, educação e assistência social. As empresas também reestruturaram suas linhas de produção e implantaram o modelo japonês de organização da fábrica. As montadoras de automóveis americanas e européias associaram seus capitais com os das japonesas para superar a crise e continuar no mercado.

Do ponto de vista político, a Ordem Bipolar também entrou em crise. A União Soviética enfrentava sérios problemas internos na economia e na política. O país estava formado por um grande conjunto de etnias, além da eslava que é predominante na Rússia. As quatorze repúblicas que compunham com a Rússia o país estavam em conflito com o governo de Moscou. Entre as repúblicas havia povos de origem européia e povos de origem asiática. As que se localizavam próximas do Oriente Médio tinham muita influência do islamismo. Os hábitos religiosos e culturais desses povos conflitavam muito com a orientação ateísta do Governo de Moscou. Na década de 1980, os conflitos internos da União Soviética ficaram mais acirrados. Moscou comandou algumas invasões de seu exército nas repúblicas, mas o processo de revolução pela independência se espalhou por todas elas e para os países socialistas da Europa. O Governo de Moscou não conseguiu conter a onda revolucionária. A culminância da crise ocorreu no final de 1989, com a queda do muro de Berlim. Os alemães que viviam na cidade rumaram para o muro, dos dois lados, com ferramentas simples, e o quebraram em uma noite. Este muro simbolizava a divisão do mundo em dois pólos. A partir desse fato começou um processo de reunificação da Alemanha, as repúblicas foram se declarando independentes e o governo socialista de Moscou foi derrubado em 1991. Atualmente a antiga União Soviética se transformou em quinze países independentes. O maior deles é a Rússia que perdeu territórios importantes que permitiam que ela tivesse acesso aos mares Mediterrâneo e Báltico, além do oceano Atlântico.

O leste europeu foi muito afetado pelo desmonte do mundo socialista. Além da reunificação da Alemanha, o mapa de alguns países foi também redesenhado. Muitos conflitos internos, principalmente ligados às questões culturais, ficaram sufocados devido ao controle do governo de Moscou. Os conflitos afloraram e muitas regiões se tornaram países independentes. A Iugoslávia viveu uma revolução civil que dividiu o país inicialmente em cinco novos países (Eslovênia, Croácia, Bósnia-herzegovina, Macedônia e Iugoslávia); alguns anos depois, mais duas regiões se tornaram países independentes, Montenegro e Kosovo, o último dos quais ainda está tentando ser reconhecido como país. A Tchecoslováquia também foi dividida em dois países (República Tcheca e Eslováquia).

5.5.4.4. A ordem mundial atual

O final do século XX foi marcado pela consolidação de uma nova Ordem Mundial. O ano de 1989 passou para a história como símbolo do início desta nova articulação mundial. Os países socialistas, após o desmonte da URSS, introduziram princípios da economia de mercado em suas políticas oficiais de orientação econômica. Alguns exemplos são clássicos como é o caso de Cuba que se abriu para o turismo e permitiu a entrada de capital estrangeiro em suas empresas estatais. Um outro caso é o da China que também promoveu a abertura econômica do país. Nos dois casos, o partido comunista continua governando.

Alguns estudiosos da geopolítica global (LUTTWAK e THUROU apud VESENTINI, 2004) consideram que o século XXI começa com o desmoronamento da União Soviética em 1991. A partir deste momento histórico, o mundo começou uma grande transformação devido a uma série de acontecimentos. A globalização capitalista saiu da fase bipolar e passou a ser organizada numa multipolaridade complexa. Esta nova fase se distribui por quase todos os continentes. Os Estados Unidos continuaram como pólo de poder, mas deixaram de exercer o papel de “polícia do mundo” isoladamente. Nas duas guerras promovidas contra o Iraque,

eles se associaram aos países da Europa para invadir e destruir o governo local. As tropas americanas e aliadas permanecem, até os dias atuais, no país para dar sustentação a um governo local que não tem legitimidade nacional. A União Européia é um novo pólo de poder que disputa os mercados mundiais, mas permanece com a OTAN (Organização do Tratado do Atlântico Norte) e as bases americanas em seu território. O Japão continua como um pólo de poder da Ásia, mas enfrenta a emergência da China que vem crescendo rapidamente no cenário mundial. A economia chinesa, nos últimos anos, tem sido um fenômeno de crescimento que superou todos os pólos de poder. O país conseguiu, com suas mercadorias baratas, disputar o mercado de forma agressiva, inclusive não respeitando direitos autorais nem patentes. Nos últimos anos, os chineses estão tentando melhorar sua imagem internacional, atraindo grandes eventos para o país e assumindo mudanças em relação à sua política ambiental.

No cenário do chamado mundo subdesenvolvido, alguns países se destacam regionalmente. Na América Latina, Brasil, México e Argentina; na Ásia a Índia e na África a República Sul Africana. Estes países se industrializaram e conseguiram melhorar seu desempenho econômico, mas têm, ainda, sérios problemas sociais. Do ponto de vista político eles têm pouca influência mundial.

A geopolítica atual surge num momento em há um enfraquecimento dos Estados Nacionais e a entrada de novos atores nesse “tabuleiro de xadrez” que articula a relação do pólo de poder com a periferia. As grandes civilizações e suas culturas, as ONG’s, as empresas multinacionais e transnacionais, as organizações (ONU, FMI, OMC), os blocos de mercados regionais (Nafta, Mercosul, União Européia), novas questões como a Ambiental, em especial o aquecimento global, tudo isto está presente nas análises que procuram compreender a Ordem Mundial atual.

Do ponto de vista da produção, o momento é o da Terceira Revolução Industrial. É o domínio da informática, da robótica, da biotecnologia, da sociedade em rede, das relações virtuais, e de grandes mudanças nas relações de trabalho. A nova

organização multipolar suscita disputas e tensões: econômicas, culturais, político-territoriais, étnicas, ambientais etc. Alguns conflitos se espalharam e assumiram novas características, como os atentados terroristas de 11 de setembro de 2001 nos Estados Unidos, os atentados no metrô de Madri, ações menores em outros países da Europa. Uma outra questão que se tornou globalizada foi o poder do narcotráfico, representando, em muitos lugares, um Estado Paralelo que detém o poder de fato.

Huntington (1993) propôs um novo paradigma para estudar a questão geopolítica. Para ele os conflitos são culturais, da civilização ocidental contra a islâmica, desta contra a hinduísta e assim por diante. Outros autores dizem que a Nova Ordem é pós-moderna e que não está baseada em nenhum sentido. O “Novo”, nesta Nova Ordem, é que o leque de parâmetros a serem considerados se abriu e não é mais possível entender o mundo considerando apenas o econômico, o político e o militar. Os olhares têm que ser ampliados até para as questões subjetivas das representações do imaginário coletivo.

Em síntese, o conteúdo que largamente buscou-se explicitar até aqui representa “desafios à [nossa] imaginação sociológica” como bem expressa Boaventura de Sousa Santos em sua obra *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade* publicado no Brasil pela Cortez editora em 1997.

Nesta obra, o autor argumenta que as décadas de 80 e 90 foram décadas, para nós, de perplexidade e nos aponta cinco fatores para tanto: (1) apesar da inegável crise do Estado-Providência que agrava as desigualdades sociais e os processos de exclusão social a análise sociológica nessas décadas parece deslocar o seu foco analítico econômico, em detrimento das análises políticas, culturais e simbólicas. Com isso, há que se refletir: é possível abandonar as análises econômicas no entendimento da reprodução dessas desigualdades, ou devemos sim, realizar uma tentativa de reconstrução teórica na qual o econômico, o político, o simbólico e o cultural no seu conjunto se constituem como elementos daquilo que identificamos como “povos ricos”, “povos pobres”, “países periféricos”, “países centrais”?; (2) “a segunda perplexidade”, de acordo com o autor, a

internacionalização da economia e a intensificação das práticas transnacionais parecem retirar o Estado nacional de cena com a constante idéia de “descentralização”, da perda de sua autonomia e de capacidade de regulação social. Porém, há que se perguntar: “o Estado nacional é uma unidade de análise em vias de extinção, ou pelo contrário, é hoje mais central do que nunca, ainda que sob a forma artilosa de sua descentração”? (p.20). Essa é uma questão fundamental para os educadores que querem e acreditam na formação do sujeito cidadão. O conceito de cidadania sofre profundas alterações, à medida que, não mais o Estado está diretamente relacionado às mediações com a sociedade civil, e, sim intermediado pelas organizações não governamentais (ONG's), por exemplo. Então, há que se perguntar: como se estabelecem as relações entre as representações do Estado, das ONG's e da sociedade civil?; (3) outro desafio: a dimensão e o destaque que se dá para o indivíduo e para a vida privada. De acordo com Sousa Santos parece não haver mais lugar para a vida privada, pois “a vida íntima nunca fora tão pública”. Por isso, devemos também problematizar: não estaremos mantendo uma situação de alienação, quando “nossas escolhas são, muitas vezes, escolhas feitas por outros antes de nós”?; (4) durante quase todo o século XX convivemos com o entendimento de que havia uma ruptura entre os ideais socialistas e os ideais capitalistas e que ambas não se misturam como não se misturam água e óleo. Contudo, essas rupturas se atenuam, ao final da década de 80, e passa a existir um consenso de que a democracia pode promover o crescimento econômico e o bem-estar social no mundo inteiro, mobilizando as agências internacionais com o objetivo de vincular desenvolvimento à democracia. Mas há que se pensar: apesar do inquestionável poder da democracia na construção de uma sociedade mais justa, as suas formas de representação e de participação encontram-se ainda fragilizadas e despotencializadas pelos vícios de práticas paternalistas, clientelistas ou populistas. Além disso, será que em nome mesmo da democracia não estará se acirrando conflitos entre Norte-Sul, por exemplo?; (5) a quinta contradição: com a transnacionalização da economia e as interações globais, as relações sociais se desterritorializam fazendo que costumes, linguagens e culturas ultrapassem as fronteiras nacionais. Apesar

disso, mesmo se tratando de indivíduos “translocalizados” (por exemplo, um fundamentalista islâmico em Paris), reacende-se as lutas identitárias locais e regionais, (algumas com bases, inclusive, essencialistas) em prol da revalorização dos direitos às raízes étnicas e culturais. Essas lutas fundamentam-se na idéia de território (mesmo que imaginário ou simbólico). Ainda a divisão internacional do trabalho e a mobilidade transnacional parecem ocultar velhas formas de opressão de classe, mas não conseguem ocultar formas de opressão locais, como a origem étnica, sexual ou racial, por exemplo.

Para Boaventura de Sousa Santos, essas perplexidades e esses desafios resumem-se em uma questão: “em condições de aceleração da história como as que hoje vivemos é possível pôr a realidade no lugar sem correr o risco de criar conceitos e teorias fora do lugar”? (p.22).

Essas provocações buscam, por ora sintetizar nosso esforço de compreensão dos processos de globalização que vivemos e o papel do ensino de geografia nesse contexto de uma sociedade complexa.

Este é o cenário que se coloca para a reflexão do educador que pensa um currículo escolar. A tarefa é árdua e exige um esforço para que se consiga enxergar muito além das aparências espaciais e temporais.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

DIVISÃO PEDAGÓGICA DE ENSINO

Comissão de Reorganização Curricular

GEOGRAFIA

COMPETÊNCIAS INTEGRADORAS	HABILIDADES	CICLOS			
		1º	2º	3º	4º
A) Apropriação crítica do desenvolvimento tecnológico e dos recursos disponíveis na construção do conhecimento e resolução de problemas.	1. Refletir sobre as transformações tecnológicas e o impacto por elas provocado na sociedade;			X	X
	2. Compreender o papel do Sistema de Informação Geográfica (SIG) nas sociedades contemporâneas;				X
B) Compreensão das identidades como construções sócio-históricas em diálogo com a diversidade.	3. Fazer escolhas a partir de situações apresentadas em seu convívio na comunidade;	X	X	X	X
	4. Expressar-se e argumentar em situações diversas colocando-se em posição de diálogo;	X	X	X	X
	5. Reconhecer-se como sujeito no mundo, identificando o seu eu corporal nos diferentes espaços geográficos;	X	X	X	X
	6. Conhecer os conflitos de relações entre os diversos grupos sociais no Brasil e no mundo;	X	X	X	X
C) Compreensão e posicionamento diante de questões políticas econômicas, culturais e ambientais da comunidade.	7. Avaliar criticamente a organização social e política do país;				X
	8. Identificar as transformações da paisagem e do meio ambiente provocadas pela ação do homem (desmatamento, queimadas, etc) analisando os problemas e sugerindo soluções;	X	X	X	X
	9. Compreender os espaços de vivência social como espaços de trabalho, produção, circulação, cultura, lazer e conflitos sociais e ambientais;		X	X	X
	10. Conhecer a dinâmica dos conflitos sociais, inclusive religiosos;	X	X	X	X
	11. Conhecer, valorizar e preservar os patrimônios natural e sociocultural, reconhecendo as semelhanças e diferenças entre culturas;	X	X	X	X
	12. Correlacionar o processo de sua cidadania com a organização social e política;	X	X	X	X
D) Fluência em língua oral e escrita de textos.	13. Discutir, argumentar, posicionar-se frente aos diferentes conteúdos geográficos;	x	x	x	X

COMPETÊNCIAS INTEGRADORAS	HABILIDADES	CICLOS			
		1º	2º	3º	4º
E) Leitura em diferentes gêneros e linguagens.	14. Adquirir e compreender vocabulário geográfico;	x	x	x	X
	15. Fazer leitura de imagens visuais e de documentos cartográficos (globos, gráficos, tabelas e mapas) de diferentes fontes, de modo a interpretar, analisar, relacionar e sistematizar novas informações;			x	X
xF) Prática sistemática de pesquisa na construção do conhecimento.	16. Compreender e confrontar diferentes versões dos fenômenos sociais presentes em textos e fontes variadas;	x	x	x	X
	17. Registrar informações coletadas por meio de observações, entrevistas, leitura de imagens, visitas e textos diversos;	x	x	x	x
	18. Discutir o tema pesquisa, defendendo-o e utilizando várias formas de linguagem;		x	x	x
	19. Verbalizar com clareza o produto da pesquisa;	x	x	x	x
G) Reflexão sobre hábitos, normas e costumes como construções sócio-histórico-culturais.	20. Conduzir-se, eticamente, nos diferentes ambientes de aprendizagem;	X	X	X	X
	21. Demonstrar atitudes adequadas, em cada contexto de aprendizagem, respeitando o trabalho coletivo e sua individualidade;	X	X	X	X
	22. Fazer escolhas a partir de situações apresentadas em seu convívio na comunidade;	X	X	X	X
	23. Expressar-se e argumentar em situações diversas colocando-se em posição de diálogo;	X	X	X	X
	24. Reconhecer diferentes formas de organização espacial, sócio-política, econômica e cultural, respeitando o modo de vida e a linguagem de diferentes grupos em diferentes tempos;			X	X
	25. Reconhecer, analisar e respeitar os interesses de diferentes grupos sociais nas manifestações culturais e políticas;		X	X	X
	26. Identificar as formas como o ser humano atua sobre os espaços: região e território;			X	X
H) Resolução de situações-problema a partir da compreensão e atuação nas diferentes situações vivenciadas.	27. Relacionar-se com a comunidade, identificando os problemas e propondo soluções, juntamente com o poder público, para as devidas providências;			x	x
I) Uso de diferentes linguagens na produção de gêneros variados adequados à finalidade, ao interlocutor e à situação comunicativa.	28. Fazer registro de idéias com coesão e coerência, de acordo com o leitor, objetivos e gêneros;	x	x	x	X
	29. Representar, de formas variadas, o espaço geográfico, inclusive, as configurações espaciais próximas, como a casa, a escola e o bairro;	X			
	30. Utilizar as linguagens artísticas como forma de representação da realidade social e geográfica;	X	X	X	X

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	HABILIDADES	CICLOS			
		1º	2º	3º	4º
J) Leitura, interpretação e análise de textos cartográficos.	31. Dominar noções de lateralidade, horizontalidade e verticalidade;	X	X	X	X
	32. Localizar-se no espaço através de referências concretas e abstratas;	X	X	X	X
	33. Conhecer e utilizar a simbologia da construção do texto cartográfico;	X	X	X	X
	34. Produzir croquis ou roteiros simples, considerando características da linguagem cartográfica, como as relações de distância, proporção, direção, com o objetivo de sistematização do conteúdo cartográfico;	X	X	X	X
	35. Compreender os conceitos fundamentais da cartografia, relacionando-os com outras áreas do conhecimento;	X	X	X	X
	36. Localizar-se no espaço a partir da utilização de mapas;			X	X
	37. Localizar-se e orientar-se no espaço utilizando as direções da rosa dos ventos;	X	X	X	X
	38. Utilizar diferentes tipos de escala;			X	X
K) Capacidade de operar com os conceitos básicos da geografia e suas representações espaciais em diferentes escalas.	39. Relacionar o tema de estudo às questões do mundo atual, principalmente, as referentes à sua região;	X	X	X	X
	40. Observar, representar e descrever as paisagens atuando no seu espaço de vivência;		X	X	X
	41. Identificar e diferenciar paisagens naturais e culturais;		X	X	X
	42. Reconhecer as diversas regionalizações de unidades como o município, o estado, o país e o mundo; as características e os critérios utilizados para tais regionalizações;		X	X	X
	43. Conceituar e diferenciar elementos da paisagem natural: clima, relevo, solo, vegetação e hidrografia, percebendo suas interdependências;			X	X
	44. Conhecer os diferentes meios de transporte e comunicação identificando suas potencialidades;	X	X	X	X
	45. Avaliar criticamente a hegemonia de alguns países em detrimento de outros;				X

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	HABILIDADES	CICLOS			
		1º	2º	3º	4º
L) Compreensão do espaço a partir das múltiplas interações entre sociedade e natureza.	46. Conhecer os diferentes modos de relacionamento do homem com o espaço geográfico e as transformações decorrentes desses processos;	X	X	X	X
	47. Identificar, compreender, contextualizar as diferentes formas de ocupação territorial resultantes de questões naturais e sociais;			X	X
	48. Identificar os diferentes setores da atividade econômica e analisar as relações sociais de produção;	X	X	X	X
	49. Compreender o processo de globalização e seus reflexos na vida cotidiana;				X
	50. Compreender as diversas ordens mundiais;			X	X
M) Compreensão dos diversos fenômenos geográficos, considerando-os em suas dimensões de espaço e tempo.	51. Analisar o processo de formação histórica do território brasileiro e identificar os efeitos desse processo para a atualidade.			X	x
	52. Entender as causas e conseqüências das desigualdades sócio-econômicas;		x	x	X
	53. Conhecer e avaliar as diferentes formas de organização social, política e econômica presentes no mundo;			x	X
N) Contribuição para a mudança de comportamento frente às questões ambientais.	54. Identificar e comparar as grandes paisagens naturais;			x	X
	55. Compreender a reciprocidade existente entre as ações humanas e mudanças ambientais propondo soluções;	x	x	x	X
	56. Reconhecer a importância de uma atitude responsável em relação ao meio em que vive;	x	x	x	x

5.6. História

A ilha da página é um local de passagem onde se opera uma inversão industrial: o que entra nela é um “recebido”, e o que sai dela é um “produto”. As coisas que entram na página são sinais de uma “passividade” do sujeito em face de uma tradição; aquelas que saem dela são as marcas de seu poder de fabricar objetos. No final das contas, a empresa escriturística transforma ou conserva dentro de si aquilo que recebe do seu meio circunstancial e cria dentro de si os instrumentos de uma apropriação do espaço exterior. (CERTEAU, 2001, p. 226)

Através dessa reflexão, Michel de Certeau, importante historiador francês, nos permite introduzir a questão fundamental para o ensino de história nas escolas, ou seja: para que o ensino de história? Mas antes mesmo dessa pergunta, devemos nos indagar: Para que escrever um currículo sobre o ensino da disciplina? É para transformar ou conservar nosso meio cultural? Michel de Certeau nos faz pensar ainda que, ao escrever, procuramos tanto criar instrumentos sobre como nos apropriamos do mundo externo a nós, quanto desejamos mudar ou conservar, dentro de nós, o que recebemos.

Essas e outras questões têm que anteceder a relação “passiva” do sujeito mediante a tradição da escrita. Ainda, segundo Certeau, é preciso fazer da escrita uma tática⁵¹ para dialogar com as práticas cotidianas dos sujeitos, principalmente, professores e alunos. Sem isso o texto curricular não conseguirá apreender o movimento individual e coletivo, próprio da história, na qual, cotidianamente, os sujeitos “arranjam” “maneiras de fazer”, recriando seus modos de ser, de viver, de habitar, de existir, de alimentar, de cozinhar, de vestir, de conversar.

⁵¹ De acordo com Certeau, táticas ou (operações táticas) representam um movimento de fuga em relação às operações de poder que controlam o espaço social, por intermédio da língua e da linguagem. Desse modo, os significados recebidos estão sujeitos a diferentes usos em diferentes situações. O que está em jogo é a pluralidade de referências que vão interferir em um uso específico, no qual cada um, individualmente (professor em sua sala de aula) e em seu grupo (escola), criará uma proliferação de significados, a exemplo do currículo em questão. Ressalta-se, portanto, que os usos deste currículo estão acima do seu registro escrito. Serão os usos que representarão a experiência real de professores e de alunos nas salas de aula e, assim, esse documento será infinitamente recriado e re-significado a partir dos seus enunciados.

Aqui, queremos, já em princípio, admitir as limitações deste texto curricular e de quaisquer outros que tenham por objetivo trazer à tona a dimensão do vivido. Nesse aspecto, qualquer texto curricular só pode ser profícuo se lido, não como algo “prescrito”, mas sim, como táticas a partir das quais os sujeitos nas escolas realizam suas experiências reais de ensino e aprendizado.

Tendo como objetivo central discutir algumas possibilidades metodológicas para o ensino de história nas salas de aula, consideramos, ainda, que o saber histórico escolar é multifacetado devido às inúmeras apropriações e novos significados que os sujeitos constroem a partir do diálogo com outros campos, a exemplo da teoria da história e da didática. Cientes dessa complexidade, trataremos, sucintamente, a seguir, de alguns aspectos, tanto da teoria da história, quanto da didática, buscando estabelecer uma relação dialógica com os quadros de competências que o documento curricular apresenta.

5.6.1. A sala de aula e a formação da consciência histórica crítica: alguns apontamentos

O espaço da sala de aula é, quem sabe, um dos mais delicados do ambiente escolar, posto que é reconhecido como o lugar do ensino. Geralmente, quando pensamos no contexto da sala de aula, o associamos às possíveis estratégias de ensinar, assim como também à natureza dos papéis de “ser professor” e de “ser aluno”. Quando afirmamos que a sala de aula é um lugar voltado para o ensino, estamos nos referindo, sobretudo, aos educadores, e à sua atividade profissional.

A sala de aula está em constante articulação com o mundo social e cultural, daí a sua complexidade. A aula, como objeto de trabalho do educador, pode ser representada como sendo “o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer ao seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade que edificou este conhecimento”, conforme Schmidt e Garcia (2005 p.57). A relação entre o método

de ensino e o método de produção do conhecimento deve mediar questões sobre as finalidades e os objetivos do ensino de história aproximando-a do campo da Didática.

Uma das vertentes historiográficas reconhecidas pelos professores e intelectuais defende que uma das finalidades da história é o estudo da *experiência humana no tempo*. As competências específicas representadas neste texto curricular partem dessa premissa. Podemos afirmar que a experiência humana no espaço/tempo está compreendida em nosso texto curricular em quatro perspectivas: a experiência de si em relação ao coletivo, a experiência da comunidade em conexão com outros espaços, a experiência de si e dos grupos sociais como experiências humanas variadas e diversas em relação ao contexto espaço-temporal, e a experiência humana historicamente construída vista sob uma perspectiva de continuidades e de rupturas.

Organizar tais competências e selecionar a experiência humana como conceito específico da disciplina, permite-nos assinalar que o critério adotado por nós, é o consenso de que “a história estuda os homens e mulheres, com a preocupação de recuperar o sentido das experiências individuais e coletivas”, de acordo com Schmidt e Garcia (2005, p.229). Trata-se de compreender que a experiência histórica começa com o nascimento do indivíduo que, uma vez inserido em seu meio familiar, social e cultural, é informado (educado) durante o processo de sua vida sobre todos os elementos da sua cultura. Isto é, a pessoa ao nascer não dispõe dos aspectos da consciência de si (seu nome é dado pelos pais, por exemplo) e durante sua vida vai inscrevendo junto aos outros (a sua comunidade) uma experiência que tem, inclusive, uma data marcada, a do seu nascimento, e uma única certeza, a de seu fim.

Além disso, os indivíduos, quando nascem, não escolhem as circunstâncias nas quais querem nascer e estão, inescapavelmente, ligados ao passado dos outros pelos quais foram gerados. Caberá aos indivíduos romper com as tradições do

passado por uma escolha em relação ao que pensam sobre esse passado. É o caso da idéia de revolução. Um pensamento revolucionário ou uma ação baseia-se em um desejo de ruptura com o passado trazendo à tona uma ordem temporal não apenas diferente, mas também inovadora.

Se a existência humana (vida e morte) é mediada pelas experiências no tempo, a consciência de tais experiências (tanto para os indivíduos, quanto para as sociedades) é uma característica específica de uma parcela da humanidade, portanto, uma meta, ou é um fenômeno inerente à existência humana? Essa é uma questão importante porque coloca a “tomada de consciência” histórica em contraposição a um estado de “alienação” ou “inconsciência”. Essa questão perpassa os debates entre historiadores e filósofos. De acordo com Cerri (2001), por exemplo, Gadamer, filósofo alemão, acredita na “tomada de consciência” pelo homem moderno, e assim, estabelece a dicotomia entre “consciência” e “alienação”. A saída da alienação, para esse filósofo, tem a sua possibilidade no trabalho especializado do historiador que é capaz de, por meio do “senso histórico”, “olhar” para outros tempos e culturas e desnaturalizar a experiência presente. Ainda assim permanece a idéia de que, exceto para o homem moderno, a consciência histórica inexistente e depende do olhar de um pesquisador para existir. Cerri (2001) afirma que, para autores como Gadamer (filósofo) e Ariès (historiador) “a consciência histórica é um estágio ao qual se chega, principalmente por conta de um processo de modernização de todos os âmbitos da vida humana” (p.98).

Ainda de acordo com Cerri, Agnes Heller, historiadora que trata especialmente da história cotidiana, acredita que a consciência histórica é inerente a todos seres humanos. Existem, porém, diferentes estágios de consciência histórica de acordo com a autora. Para Heller (apud CERRI, 2001, p. 99), “mobilizar a consciência histórica não é uma opção, mas uma necessidade de atribuição de significado do fluxo sobre o qual não tenho controle: a transformação através do presente, do que está por vir no que já foi vivido continuamente”. Sendo assim, não se trata de

debater se algumas sociedades humanas têm ou deixam de ter consciência histórica. Importa mesmo o sentido das ações humanas orientadas pelas experiências adquiridas no decorrer do tempo.

A produtividade dessas questões está na possibilidade de aprofundarmos a perspectiva do ensino de história nas escolas. Parece-nos que a principal função do ensino de história é a formação histórica do educando e, conseqüentemente, de sua consciência histórica em relação ao seu tempo, suas experiências e a dos grupos sociais contemporâneos, assim como de outros no passado.

Alinhamo-nos, portanto, à asserção de que a consciência histórica é, portanto, um fenômeno inerente ao ser humano. A espécie mobiliza a própria consciência histórica devido à necessidade de atribuir significado a um fluxo das experiências no tempo quer seja passado, presente e futuro (tempo sobre o qual não temos controle). Sem a atribuição desses significados e dessas interpretações, deixaríamos de existir como humanos.

Contudo, além da interpretação das experiências, também agimos intencionalmente. Cerri (op. cit), baseado em Rüssen, afirma que “o homem tem que agir intencionalmente, e só pode agir no mundo se interpretá-lo e a si mesmo de acordo com as intenções de sua ação e paixão” (p.99). O ensino de história parece instalar-se nessa tensão entre a experiência temporal e a ação intencional em relação a um conhecimento do tempo passado, da vida presente e da projeção futura. Essa relação temporal entre a experiência e a consciência histórica deve, a nosso ver, fomentar as razões para o ensino de história, principalmente, quando o associamos à cidadania, à consciência crítica, por exemplo, fundamentados numa perspectiva freireana.

Assim, o estudo da história tem por principal objetivo recuperar a vivência pessoal e coletiva dos alunos como participantes da realidade histórica. Essa vivência deve ser convertida em auto-conhecimento, que possibilite aos sujeitos o sentido

de pertencimento, “numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas na unidade e diversidade do real”, de acordo com Schmidt e Garcia (2005, p.300).

A experiência histórica de homens e de mulheres no tempo passado e presente é o fio condutor para o ensino de história na perspectiva do currículo na rede municipal de Betim. Ao conceber o ensino dessa forma, tocamos em diferentes aspectos, como as narrativas que contam dessa experiência que, aliás, não é singular, e sim, plural. Tocamos também nos artefatos culturais (técnicas e tecnologias) que permitem aos humanos a transformação de seus modos de vida em diferentes tempos e espaços. Não poderíamos deixar de assinalar as instituições políticas e econômicas (família, igreja, associações, sindicatos) que também assumem formas diferenciadas conforme o contexto histórico. Por se tratar de instituições, essas se realizam a partir de “acordos, conflitos e relações de poder”, conforme o texto curricular da rede de Betim.

O ensino de história, visto como leitura da experiência histórica no tempo e formação da consciência crítica, traz à tona a questão da identidade. Isso porque “a consciência histórica tem uma “função prática” de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem numa dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica”, de acordo com Schmidt apud Rüsen (2001, p. 201).

Se as questões “de onde viemos” e “para onde vamos” são inerentes aos seres humanos independentemente de sua localização no tempo e no espaço (essas questões são as mesmas para o homem de Neanderthal e para o contemporâneo), de acordo com Heller, as formas de respostas são diferentes, pois as culturas são diferentes. Assim, antigas sociedades as respondiam através de um mito fundador transmitido pela tradição oral. Já as sociedades contemporâneas mantêm instituições sociais organizadas para essa finalidade, como as escolas, museus, igrejas e outras. Isso nos leva a afirmar que também

outra função do ensino de história é trabalhar para a formação da identidade histórica.

Para Cerri (2001) “mais complexos são os pré-requisitos para herdar a consciência: além de ouvir e dizer, torna-se necessário saber ler e escrever, interpretar uma variada iconografia, memorizar uma plêiade de referenciais, aprender e ensinar várias seqüências de gestos rituais, e assim por diante” (p.102). Além disso, a mobilização de tais conhecimentos e saberes se estabelece, muitas vezes, em torno da generalização de uma consciência homogeneizadora e dominante. Mas, na realidade, existem variadas formas de respostas às perguntas identitárias e o ensino de história, principalmente nos dias atuais, deve se articular aos elementos da consciência histórica dos diferentes grupos sociais, mediada pelas suas narrativas, lembranças e intenções.

Para Fonseca (2003, p.31), se temos o objetivo de diminuir as distâncias entre a oferta da escolarização como direito e o acesso aos bens culturais, devemos nos perguntar: “quais são os elementos da cultura que devem ser transmitidos”? “O que vale a pena ser transmitido da cultura comum”? “Que conteúdos e práticas as escolas devem desenvolver para que as minorias culturais se sintam acolhidas”?

De acordo com a autora, desde a década de 80, o movimento curricular no ensino de história tem apontado para a perspectiva de que a diversidade cultural deve ser incorporada aos processos nos quais professores e alunos no espaço da sala de aula assimilem e incorporem maneiras de agir, ser e viver como conhecimentos históricos. Não se trata, pois, de aceitar o jargão de que “tudo é história”, mas sim, de apresentar os conteúdos que fazem parte da chamada cultura comum, permitindo a todos os alunos uma igualdade de acesso ao que há de mais universal e permanente nas produções do pensamento humano, mas também conhecimentos de experiências históricas específicas dos grupos e projetos representativos para a história de cada um (p.35).

Para Fonseca (2003, p. 37), a linguagem dos professores, seus exemplos e atitudes em relação aos alunos de diferentes culturas, as relações entre eles, os estereótipos e preconceitos transmitidos, as formas de agrupar os alunos e outros devem ser considerados nesse sentido. Ainda, os valores culturais, as crenças, comportamentos e atitudes são parte da experiência real e cotidiana de professores e alunos. Como o professor não opera no vazio, outros artefatos da cultura devem ser incorporados, como: histórias em quadrinhos, cinema, TV, literatura, imprensa, as múltiplas vozes dos cidadãos e os acontecimentos cotidianos. Portanto, se trata de dinamizar as práticas de ensino, as fontes e as diferentes visões que evidenciam a complexidade da cultura e da experiência histórica.

Cerri (2001) complementa os dizeres de Fonseca, a nosso ver, pois para esse autor

a formação histórica dos alunos depende apenas em parte da escola, e (...) precisamos considerar com interesse cada vez maior o papel dos meios de comunicação de massa, da família e do meio imediato em que o aluno vive se quisermos alcançar a relação entre a história ensinada e a consciência histórica dos alunos (p.107).

A relação entre o meio em que vivem os alunos, a comunicação de massa e a escola deve ser, a nosso ver, objeto da prática do ensino de história em todos os ciclos. Obviamente a adequação da linguagem, da profundidade do tratamento aos temas, os exemplos trazidos pelos professores também devem se adequar às idades propostas por cada ciclo. Contudo, em linhas gerais, o ensino de história deve servir à formação da consciência histórica e “só se pode falar de consciência histórica quando, para interpretar experiências atuais no tempo, é necessário mobilizar a lembrança de determinada maneira: ela é transportada para o processo de tornar presente o passado mediante o movimento da narrativa”, de acordo com Schmidt e Garcia (2005, p.302).

É desse modo, portanto, que a autora afirma: quando buscamos documentos entre os familiares, ao identificá-los, analisá-los e interpretá-los, os alunos podem estabelecer relações entre a história por eles vivenciada e outras narrativas históricas presentes no passado. É a articulação entre a história vivida e a história percebida que deve ser o objeto de apreensão do domínio do conhecimento histórico.

Assim, o currículo por competências da Rede Municipal de Ensino de Betim tem por objetivo principal a busca dos indícios da experiência humana no cotidiano, nas tradições, na memória das famílias e das instituições, na comunidade, na cidade e na sua relação com outros lugares, reconhecendo que diferentes narrativas perpassam e constroem a pluralidade de experiências e que, para a formação da consciência histórica a articulação entre o percebido e o vivido, devem ser perseguidas.

Quando afirmamos que se trata da formação da consciência histórica crítica, estamos nos alinhando ao pensamento de autores como Paulo Freire. Compreendemos que questões como injustiças, relações desiguais de poder, diferenças oriundas das desigualdades sociais, econômicas; culturas tomadas como inferiores a partir de uma narrativa hegemônica e dominante devem se tornar percebidas pelos alunos. A percepção de mecanismos de produção dessas narrativas pode desvelar e possibilitar a consciência crítica, a fim de que os sujeitos reconheçam melhor o seu meio, como também possam transformá-lo.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

DIVISÃO PEDAGÓGICA DE ENSINO

Comissão de Reorganização Curricular

HISTÓRIA

COMPETÊNCIAS INTEGRADORAS	HABILIDADES	CICLOS			
		1º	2º	3º	4º
A) Apropriação crítica do desenvolvimento da tecnologia como recurso disponível na construção do conhecimento e resolução de problemas.	1. Desenvolver amplo conceito de tecnologia, que inclua toda a criação humana destinada a mediar a relação homem/ambiente e não apenas as tecnologias eletrônicas e informacionais contemporâneas;	X	X	X	X
	2. Refletir sobre a temporalidade do desenvolvimento tecnológico e sobre as construções tecnológicas em diversos tempos históricos;	X	X	X	X
	3. Utilizar adequadamente diferentes tecnologias nas práticas escolares: fontes de informação impressas, visuais, digitais, sonoras; formas tecnológicas de comunicação das idéias: escrita, cartazes, maquetes, fantoches, processadores de textos, imagens e sons;	X	X	X	X
	4. Refletir criticamente sobre os processos de inclusão/exclusão, produção/reprodução da vida social operados pelas novas tecnologias da informação e da comunicação;	X	X	X	X
	5. Considerar os problemas éticos ligados ao desenvolvimento tecnológico atual (desemprego, abusos, violência e propaganda criminosas, alienação, etc.);	X	X	X	X
B) Compreensão das identidades como construções sócio-históricas em diálogo com a diversidade.	6. Construir e reconhecer os elementos constitutivos da própria identidade (pertencimento a grupos sociais, escolhas, orientações e preferências pessoais);	X	X	X	X
	7. Reconhecer e respeitar semelhanças e diferenças entre os sujeitos, bem como sua relação com o meio sócio-cultural;	X	X	X	X
	8. Reconhecer os elementos que constituem as identidades coletivas dos grupos a que pertencem (sociais, econômicos, culturais e religiosos);	X	X	X	X
	9. Desenvolver atitude de respeito e valorização das experiências sociais diversas das suas, isto é, pela pluralidade cultural;	X	X	X	X

COMPETÊNCIAS INTEGRADORAS	HABILIDADES	CICLOS			
		1º	2º	3º	4º
C) Compreensão e posicionamento diante de questões políticas, sócio-econômicas, culturais e ambientais da comunidade.	10. Conceituar e contextualizar historicamente a cidadania e seus processos de desenvolvimento;	X	X	X	X
	11. Conhecer os direitos e deveres consensados pela comunidade como constituintes da cidadania;	X	X	X	X
	12. Atuar no contexto escolar e no seu entorno, adotando posturas de participação e responsabilidade em relação à vida política e social;	X	X	X	X
	13. Avaliar criticamente contextos amplos, como o regional, o nacional e o global, considerando noções de cidadania;	X	X	X	X
D) Fluência em língua oral e escuta de textos.	14. Expor oralmente resultados e sínteses de estudos e pesquisas sobre temas históricos, utilizando adequadamente apoios à fala (esquemas, slides, cartazes, palavras-chave);	X	X	X	X
	15. Desenvolver fluência nas apresentações públicas que envolvam a oralização (dramatizações, apresentações musicais, recitais, debates);	X	X	X	X
E) Leitura em diferentes gêneros e linguagens.	16. Explorar a linguagem cartográfica na leitura dos mapas, bem como as diversas formas de representação cartográfica historicamente construídas;	X	X	X	X
	17. Apropriar-se em profundidade dos textos escritos, com ênfase na compreensão dos conceitos e processos históricos;	X	X	X	X
	18. Ler imagens e esquemas que representem a temporalidade histórica, atentando para elementos da linguagem visual e para aspectos da experiência histórica de diversas épocas;	X	X	X	X
	19. Acessar elementos próprios das linguagens musical e cinematográfica, percebendo as representações das diversas épocas realizadas por elas próprias e por épocas posteriores;	X	X	X	X
F) Prática sistemática da pesquisa na construção do conhecimento.	20. Adotar procedimentos metodológicos de pesquisa na produção do conhecimento histórico escolar: elaboração de questões, localização e seleção de fontes, confronto das fontes, construção de sínteses;	X	X	X	X
	21. Buscar informações em diferentes tipos de fontes: livros, produções, impressas ou não, dos veículos de comunicação de massa, internet, imagens, entrevistas, museus, monumentos, músicas, filmes, etc.);	X	X	X	X
	22. Posicionar-se criticamente acerca do tema pesquisado, considerando as diferentes versões apresentadas pelas fontes;	X	X	X	X

COMPETÊNCIAS INTEGRADORAS	HABILIDADES	CICLOS			
		1º	2º	3º	4º
G) Reflexão sobre hábitos, normas e costumes como construções sócio-histórico-culturais.	23. Desenvolver a percepção de que a busca da realização pessoal precisa considerar a presença e o respeito ao outro;	X	X	X	X
	24. Participar de diferentes grupos de convívio, considerando suas características próprias e a adequação das condutas a cada situação de convívio e ambiente social;	X	X	X	X
	25. Refletir criticamente sobre e atuar na preservação ou transformação das normas, costumes, hábitos e valores socialmente construídos;	X	X	X	X
H) Resolução de situações-problema a partir da compreensão e atuação nas diferentes situações vivenciadas.	26. Refletir sobre dilemas emergentes na comunidade local ou em outros contextos, considerando as soluções historicamente construídas pelas diversas sociedades (Exemplos: trabalho infantil, relações familiares, gravidez precoce, uso de drogas, etc.);	X	X	X	X
I) Uso de diferentes linguagens na produção de textos de gêneros variados adequados à finalidade ao interlocutor e à situação comunicativa.	27. Produzir sínteses escritas de temas históricos estudados, destinando-as a públicos reais e determinados: jornais murais para o público escolar, rádio escolar, cartas aos familiares, colegas ou personalidades da comunidade, etc.;	X	X	X	X
	28. Produzir documentários, exposições fotográficas, paródias, poemas, maquetes, mapas, dramatizações, coreografias, como forma de representação e comunicação dos temas históricos estudados.	X	X	X	X
J) Reconhecimento e valorização da própria experiência como parte de construção coletiva da história, na perspectiva de que todos somos sujeitos históricos.	29. Relacionar a experiência pessoal e familiar com os processos históricos mais amplos;				
	30. Aplicar os conceitos históricos à experiência vivida;	X	X	X	
	31. Reconhecer a si e aos demais como sujeitos históricos que atuam nos processos de preservação e transformação da vida em sociedade, independentemente de sua posição na organização social;	X	X	X	X
	32. Construir conceitos alusivos aos diferentes sujeitos históricos: indivíduos e a forma como assumem destaque histórico, a exemplo de pensadores, cientistas, líderes e heróis; classes ou outras formas de agrupamento social (clãs, estamentos, tribos); instituições e organizações; religiões, nações, etnias, etc;	X	X	X	X

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	HABILIDADES	CICLOS			
		1º	2º	3º	4º
K) Conceituação do conhecimento histórico como socialmente construído, considerando seu objeto de estudo, procedimentos, fontes e produção de versões e narrativas.	33. Construir o conceito de história, como conhecimento produzido no embate entre diversos grupos, gerando interpretações, valorização ou silenciamento de determinados fenômenos, processos ou acontecimentos;	X	X	X	X
	34. Reconhecer e comparar diferentes tipos de documentos e fontes sobre o mesmo tema, relacionando-os ao(s) sujeito(s) que os produziram;	X	X	X	X
	35. Compreender que o estatuto da verdade na história é provisório, na medida em que diferentes grupos podem oferecer novas versões e o presente pode apresentar novas preocupações para pesquisa;	X	X	X	X
	36. Reconhecer o objeto de estudo da história – homens/mulheres no tempo – superando a visão da história como passado;	X	X	X	X
	37. Construir noções dos procedimentos de pesquisa e construção do conhecimento histórico e adotá-los nas práticas escolares (localização e seleção de documentos e fontes, confronto das versões, construção das narrativas);	X	X	X	X
L) Percepção das semelhanças e diferenças que caracterizam a experiência humana tomada no tempo e no espaço.	38. Conhecer a experiência histórica de diferentes sociedades humanas numa perspectiva comparativa em relação à experiência atual;	X	X	X	X
	39. Identificar e refletir sobre os aspectos de semelhança e diferença entre as diversas sociedades, construindo a percepção das diferentes escolhas sociais para problemáticas semelhantes (por exemplo, como as diversas sociedades resolvem as questões da posse da terra, da renovação ambiental, das relações políticas, etc.);	x	x	x	x

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	HABILIDADES	CICLOS			
		1º	2º	3º	4º
M) Percepção das mudanças e das permanências na experiência histórica humana.	40. Relacionar a própria noção de historicidade à ideia de que acontecem continuamente mudanças sociais.	X	X	X	X
	41. Perceber que as mudanças fundamentam a percepção da “passagem” do tempo;				
	42. Reconhecer aspectos duradouros da experiência humana.	X	X	X	X
	43. Reconhecer esferas que parecem perpassar a experiência histórica humana independentemente do tempo (política, trabalho, arte, religiosidade, etc.);	X	X	X	X
	44. Perceber o equilíbrio tênue entre as mudanças e permanências (por exemplo, o trabalho escravo atravessou milênios, porém com mudanças na forma de conceber a escravidão – ver civilizações antigas; África pré-expansão européia, América Colonial e atualidade);	X	X	X	X
	45. Reconhecer mudanças e permanências nas experiências históricas estudadas;	X	X	X	X
N) Conhecimento da experiência histórica da comunidade local, em conexão com as dimensões regionais, nacionais e global.	46. Caracterizar a comunidade local, suas instituições e grupos de convívio (família, escola, bairro, regiões, grupos religiosos, etnias, grupos culturais, imprensa, organizações políticas, empresas e atividade econômica, configurações urbanas e rurais, problemas sociais, etc.);	X	X	X	X
	47. Investigar a história da localidade, estabelecendo conexões entre a experiência atual e a trajetória histórica tanto local quanto regional, nacional e global;	X	X	X	X
	48. Investigar os modos de vida das sociedades ocupantes do espaço local em outros tempos (povos indígenas, sociedade mineradora, sociedade imperial, formação do núcleo tradicional da cidade (famílias, grupos de poder), processos de industrialização, comunidades quilombolas, etc.);	X	X	X	X

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	HABILIDADES	CICLOS			
		1º	2º	3º	4º
	49. Considerar, para a pesquisa da experiência histórica local, a memória e os relatos das pessoas da comunidade, os documentos de família e oficiais locais, os diários, os móveis e utensílios, o traçado urbano, os monumentos e prédios, as fotografias, etc.;	X	X	X	X
	50. Investigar a história dos agentes e/ou sujeitos relevantes para a comunidade (lideranças, partidos, sindicatos, grupos culturais, inclusive populares, como os carnavalescos, desportivos, congados, etc.);	X	X	X	X
	51. Conhecer os processos pelos quais certos lugares da cidade se tornaram referências para a comunidade (pontos turísticos, museus, monumentos, parques, prédios, praças, bairros, etc.);	X	X	X	X
	52. Conhecer e avaliar a infra-estrutura do município (planejamento, saneamento, equipamentos e serviços públicos);	X	X	X	X
	53. Identificar e refletir criticamente sobre as influências dos processos sociais globais, nacionais e regionais sobre o contexto local;	X	X	X	X
O) Percepção da temporalidade como construção histórica que pode ser traduzida em medidas e na vivência culturalmente diferenciada dos ritmos temporais, épocas e períodos.	54. Desenvolver conceitualização do tempo e refletir sobre os diferentes padrões de medida temporal construídos pelas sociedades humanas (calendários, formas de observação da passagem dos dias, noites, estações, relógios de sol, ampulhetas, etc.);	X	X	X	X
	55. Conhecer e utilizar os padrões de medida do tempo correntes em nossa sociedade (segundo, minuto, hora, dia, semana, mês, ano, década, século, milênio, era, etc.);	X	X	X	X
	56. Refletir criticamente sobre os efeitos da construção linear do tempo, expressa em formulações como ontem, hoje, amanhã, antes, depois, causas e conseqüências, comparando-a com outras arquiteturas temporais (círculo, espiral, ciclo);	X	X	X	X
	57. Refletir sobre as diferentes vivências histórico-sociais do tempo (experiências de aceleração, de estabilidade, de aguda percepção das mudanças ou de valorização apenas do perpétuo ou permanente), com vistas a avaliar a vivência do tempo contemporânea em nossa sociedade;	X	X	X	X
	58. Perceber nos processos históricos estudados diferentes níveis de temporalidade: a curta, a média e a longa duração;	X	X	X	X

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	HABILIDADES	CICLOS			
		1º	2º	3º	4º
P) Reconhecimento das formas historicamente construídas de relações sociais, incluindo os consensos, acordos, o conflito e o poder.	59. Reconhecer as diferentes formas, historicamente construídas, das relações sociais ambientais: como os homens/mulheres lidam com a natureza nas diversas sociedades (alimentos, fontes de energia e água, transportes, preservação/utilização predatória dos demais seres vivos e reservas naturais, etc.);	X	X	X	X
	60. Reconhecer as diferentes formas, historicamente construídas, de relações de uso, posse e propriedade;	X	X	X	X
	61. Reconhecer as diferentes formas de relações sociais de trabalho historicamente desenvolvidas (ocupações e profissões nos diferentes tempos, diferentes formas de divisão do trabalho, o trabalho no espaço doméstico, o desenvolvimento técnico e tecnológico, características do mundo do trabalho hoje e em outros tempos, trabalho e direitos sociais);	X	X	X	X
	62. Desenvolver a valoração da liberdade e da autonomia como fundamentos das relações sociais;	X	X	X	X
	63. Reconhecer que as relações de poder acontecem em redes ou teias nas quais todos os sujeitos históricos exercem e sofrem ações de poder;	X	X	X	X
	64. Reconhecer as múltiplas divisões sociais em classes, estamentos, clãs, tribos, gêneros, etnias, idades, grupos profissionais, religiosos e outros;	X	X	X	X
	65. Perceber que o pertencimento simultâneo a diversos grupos sociais constitui as múltiplas identidades dos sujeitos;	X	X	X	X
	66. Conceituar ideologia e identificar seus aspectos nas diferentes formas de relações de poder;	X	X	X	X
	67. Perceber as formas históricas de resistência ao poder e sua potencialidade de produção (ou não) de rupturas superficiais e/ou profundas;	X	X	X	X
68. Reconhecer formas associativas da sociedade civil (organizações não-governamentais, movimentos sociais, associações comunitárias, igrejas) como mecanismos de promoção dos interesses de grupo e de pressão sobre as instituições políticas;	X	X	X	X	

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	HABILIDADES	CICLOS			
		1º	2º	3º	4º
Q) Valorização e preservação dos artefatos culturais da memória – documentos, monumentos, patrimônio – não apenas aqueles oficialmente legitimados e protegidos, mas também aqueles que testemunham a experiência histórica humana.	69. Identificar artefatos da memória na comunidade local e em outros espaços (arquivos, monumentos, prédios antigos, museus, símbolos referenciais das comunidades locais (bens tombados, como a Casa da Cultura, a Igreja de N. Sra. do Rosário, o marco da criação do município, a Colônia Santa Isabel), regional (a imagem de Tiradentes e os monumentos à Inconfidência, o Rio São Francisco ou a Pampulha) e nacional (o Cristo Redentor, a Amazônia, o Pelourinho, Brasília) e da humanidade (as pirâmides egípcias, a Torre Eiffel, etc.);	X	X	X	X
	70. Refletir sobre os processos de constituição dos marcos de memória (sua articulação com as relações sociais de poder);	X	X	X	X
	71. Reconhecer os elementos de memória dos “grupos silenciados” (os grupos de cultura popular, os excluídos e marginalizados, como quilombos, cangaço, guerrilhas, etc.);	X	X	X	X
	72. Valorizar e preservar os elementos representativos da memória social, tanto a oficial quanto a marginal ou alternativa, inclusive o patrimônio imaterial (carnaval, futebol, culinária, festas religiosas, etc.).	X	X	X	X

5.7. Língua Estrangeira

Aprender uma língua estrangeira é um empreendimento essencialmente humanístico e não uma tarefa afecta às elites ou estritamente metodológica, e a força da sua importância deve decorrer da relevância de sua função afirmativa, emancipadora e democrática (GIROUX, 2004, s/p)

O ensino de uma língua estrangeira em escolas públicas no Brasil e, em especial no município de Betim, requer do professor, além das competências que a profissão lhe impõe, a habilidade de conviver com as carências características da área, como a falta de material didático específico, o número reduzido de aulas, entre outros.

No entanto, a Rede Municipal de Ensino, através da SEMED e da Câmara Curricular, tem se empenhado em proporcionar aos docentes deste município, estrutura básica para oferecerem aos seus alunos uma aprendizagem de LE condizente com as metodologias e correntes pedagógicas que norteiam o ensino das Línguas na atualidade. Um exemplo disso é o currículo participativo, que vem sendo desenvolvido há mais de uma década, no intuito de abarcar o fazer diário do professor e diminuir-lhe os entraves no exercício da função. O referido documento, construído com a participação de um grupo de professores de LE da Rede, oferece diretrizes para desenvolvimento, durante o Ensino Fundamental, das competências⁵² básicas necessárias ao conhecimento de uma segunda língua.

De acordo com o PCN de Língua Estrangeira, o processo de construção de significados de natureza sociointeracional se dá por meio da *competência comunicativa* ou *competência na comunicação*. Tal competência é a junção de três tipos básicos de conhecimento, os conhecimentos sistêmicos, os conhecimentos de mundo e o conhecimento da organização dos textos.

⁵² O conceito de competência está aprofundado no item 4 deste documento.

O movimento comunicativista no ensino de línguas começou no Brasil em 1978, focando a interação com intenção comunicativa real, como um instrumento básico de envolvimento e aquisição de competência comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2005). Esse processo envolve o estudo da Língua como objeto cultural, compreendendo suas estruturas sistêmicas, habilidades comunicativas (leitura, escrita, fala e audição) e aspectos relacionados ao modo de vida do seu falante.

Hymes (1991), um dos precursores do estudo da dimensão social no uso da língua, afirma que a competência comunicativa centraliza o ensino da língua estrangeira na comunicação. Trata-se de ensinar o aluno a se comunicar em língua estrangeira e adquirir uma competência de comunicação. Segundo ele, um falante, para ser comunicativamente competente, não deve apenas dominar as estruturas lingüísticas, mas saber, também, como a língua é usada pelos membros de uma comunidade de fala. Ou seja, esse falante deve ser capaz de produzir enunciados adequados ao contexto.

De acordo com Hymes, não é bastante que o indivíduo saiba e use a fonologia, a sintaxe e o léxico da língua para que seja caracterizado como competente em termos comunicativos. É preciso que, além disso, esse indivíduo saiba e use as regras do discurso específico da comunidade na qual se insere. O indivíduo demonstra possuir *competência* se sabe quando falar, quando não falar, e a quem falar, com quem, onde e de que maneira.

Na opinião de Canale e Swain (1980) a competência comunicativa é entendida como sistemas subjacentes de conhecimento e habilidades requeridas para comunicação (por exemplo, conhecimentos de vocabulário e habilidade de usar as convenções sociolingüísticas da língua). Os autores consideram quatro dimensões para a competência comunicativa: *a gramatical, a sociolingüística, a discursiva e a estratégica* (às quais retornaremos adiante).

Nesta direção, Almeida Filho (1997, p.15) define que o processo de aquisição de língua estrangeira é aprender a significar numa nova língua e isso implica entrar em relação com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subseqüentes.

Os estudos sobre aquisição da linguagem contribuem para a formação do novo paradigma metodológico que, atualmente, orienta todas as atividades de ensino de línguas estrangeiras, chamado *abordagem comunicativa*.

Enquanto nos Estados Unidos ainda se dava ênfase ao código da língua, ao nível da frase (Bloomfield, lingüística estruturalista, e Chomsky, gramática gerativo-transformacional), na Europa os lingüistas enfatizavam o estudo do discurso. Esse estudo propunha não apenas a análise do texto oral e escrito, como também as circunstâncias em que o texto era produzido e interpretado. A língua é, então, analisada como um conjunto de eventos comunicativos (LEFFA apud BOHN; VANDERSEN, 1988, p.31).

A Abordagem Comunicativa desenvolveu-se, a partir daí, como resultado da mudança na concepção e formulação do conceito de “Língua”, quando ela deixou de ser entendida como uma estrutura, uma hierarquia organizada de elementos e unidades lingüísticas e passou a ser vista e entendida como um veículo de construção de significados e de interação social. Em linhas gerais, essa abordagem advoga que o aluno deve aprender a se comunicar na língua estrangeira através de um processo de interação com outros alunos e com o professor.

A Abordagem Comunicativa parte dos pressupostos de que, para aprender a língua alvo, há necessidade de praticá-la constantemente, e de que os processos comunicativos são tão importantes quanto as formas lingüísticas, que, por sua vez, estão subordinadas ao significado. Os objetivos devem refletir as necessidades dos aprendizes em termos tanto de habilidades funcionais como de objetivos lingüísticos. Portanto, o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira baseada na Abordagem Comunicativa ressalta a necessidade de ir além da simples transmissão e aquisição de conhecimentos gramaticais, pois

se tem como objetivo permitir ao aluno comunicar-se na língua estrangeira nas diversas situações comunicativas (VILAS BOAS; SANTOS VIEIRA; FERREIRA COSTA, s/d.)

No currículo de Língua Estrangeira da Prefeitura Municipal de Betim, de acordo com os pressupostos teóricos citados, estão relacionadas competências a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental que atendem às dimensões citadas por Canale e Swain (1980). São elas:

- *a gramatical*, que está relacionada com o domínio do código lingüístico (verbal ou não-verbal), onde se incluem as características e regras da linguagem como o vocabulário, a formação de palavras e frases, a pronúncia, a ortografia e a semântica;
- *a sociolingüística* que permite escolher a forma lingüística adequada de acordo com as condições do ato de fala: a situação e os objetivos e intenções do falante;
- *a discursiva*, ou o modo como se combinam as formas gramaticais e os significados para conseguir um texto falado ou escrito em diferentes gêneros;
- *a estratégica* ou compensatória, que ajuda o falante a preencher lacunas nas outras competências. Ou seja, como a comunicação não é algo estático e programado, existem situações das quais o indivíduo precisa ter um “esquema” para ser eficaz em sua comunicação. Nestes momentos, ele recorre a *estratégias* para concluir a comunicação, como a utilização de recursos verbais ou não-verbais para remediar uma situação.

O documento também abrange o desenvolvimento de competências relacionadas ao componente **sócio-cultural**, que prevê o conhecimento das particularidades do comportamento social e verbal dos falantes nativos da língua que se estuda e seu uso adequado na comunicação. Cabe destacar, ainda, que este currículo está de acordo com a definição de enfoque sociointeracional da linguagem e da aprendizagem, o qual “indica que, ao se engajarem no discurso,

as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado. É determinante nesse processo o posicionamento das pessoas na instituição, na cultura e na história” (BRASIL, 1999, p.15).

Relacionar competências, porém, não basta para que a aprendizagem de Língua Estrangeira se dê eficientemente. Diversos fatores se conjugam para que o aluno alcance a competência comunicativa. A postura do professor em relação à Língua que leciona e como ele motiva os alunos a “aprender a aprender” continua sendo um dos principais fatores que influenciam este processo. Paiva (2005) e Portela (s/d) argumentam que os idiomas são distintos de qualquer outra matéria que se ensina em sala de aula, no sentido de que implicam aquisição de destrezas e pautas de conduta que são características de outra comunidade. Como conseqüência, o êxito na hora de aprender uma língua estrangeira será influenciado, especialmente, pelas atitudes que se tem ante a comunidade de falantes desta língua. Todo campo da linguagem está profundamente implicado na comunicação entre as pessoas, nas relações sociais entre os indivíduos e grupos de pessoas e nas normas sociais de conduta. Fica claro que aprendizagem de idiomas se verá também afetada pela globalidade composta pela situação social, o contexto e a cultura na qual tem lugar a aprendizagem.

Gomes (2002), em consonância com estudiosos citados acima, ressalta que a motivação dos alunos é de fundamental importância na questão da aquisição de uma nova língua, partindo-se do pressuposto de que a aprendizagem não se controla, mas sim se constrói a cada dia. E, neste processo de construção, o estímulo do ambiente material de ensino e, principalmente, uma relação professor-aluno baseada na afetividade, são fatores determinantes para o sucesso.

Além da motivação, Donyei (2004) também aponta outras três características básicas do professor que favorecem a aprendizagem: empatia, congruência e aceitação.

- A empatia se refere à habilidade de se colocar no lugar do aluno e, assim, ser sensível às suas necessidades, sentimentos e perspectivas;
- a congruência implica ser coerente e autêntico;
- a aceitação diz respeito à habilidade no trato das diversidades e diferenças, próprias do ser humano.

O ambiente das aulas de LE deve incentivar o uso da Língua e das habilidades comunicativas. Ou seja, o estudante deve ser exposto à comunicação oral, escrita, à audição da língua em estudo e à leitura. Uma leitura voltada à expansão cultural, ao reconhecimento das diferenças como fato inerente à humanidade, à preservação do meio ambiente e outros focos direcionados e embasados nos temas transversais propostos pelos PCN. Esses fatores não são explicitados no presente currículo, mas devem ser levados em consideração pelo professor de Língua Estrangeira, ao planejar suas aulas e avaliações, criando atividades e situações em que o aluno se integre, compartilhe e se interesse.

Na realidade, sabe-se, que não há uma fórmula para o sucesso na aquisição de uma segunda língua. No entanto, coexistem teorias e estudos diversos, como evidenciado ao longo do texto, que servem de suporte aos professores da área para que desenvolvam seu trabalho. Além disso, os professores poderão buscar recursos, metodologias, abordagens e estratégias que melhor se adaptam às suas aulas e às necessidades específicas da comunidade em que atuam.

A Prefeitura Municipal de Betim, através deste currículo, também objetiva fundamentar o exercício dos seus docentes. No entanto, não se pretende que este seja *um fim*. Ao contrário, as teorias expostas e as competências apontadas pelo documento são apenas diretrizes rumo à excelência no ensino de língua estrangeira nas escolas do município.

LÍNGUA ESTRANGEIRA

COMPETÊNCIAS INTEGRADORAS	HABILIDADES	CICLOS			
		1º	2º	3º	4º
A) Apropriação crítica do desenvolvimento da tecnologia como recurso disponível na construção do conhecimento e resolução de problemas.	1. Utilizar a língua estrangeira estudada para viabilizar a manipulação de recursos tecnológicos;	x	x	x	x
	2. Utilizar diferentes recursos tecnológicos na busca de informações e em situações comunicativas reais;	x	x	x	x
B) Compreensão das identidades como construções sócio-históricas em diálogo como a diversidade.	3. Compreender a existência de outras línguas estrangeiras como forma de comunicação;	x	x	x	x
	4. Conhecer, por meio da LE, outras formas de expressão e manifestações culturais;	x	x	x	x
C) Compreensão e posicionamento diante de questões políticas, sócio-econômicas, culturais e ambientais da comunidade.	5. Identificar, por meio de reportagens internacionais (retiradas de jornal, revista ou televisão), os diferentes pontos de vista acerca de acontecimentos diversos como o terrorismo, a segregação racial, a existência de grupos radicais, os acordos internacionais sobre o meio ambiente, os órgãos internacionais (ONU, UNESCO, UNICEF), entre outros;	x	x	x	X
D) Fluência em língua oral e escuta de textos.	6. Conhecer os fonemas da Língua Estrangeira em estudo;			x	X
	7. Desenvolver conhecimentos em relação ao vocabulário da língua em estudo;			x	x
	8. Ouvir o interlocutor, reconhecendo expressões, palavras e entonações usadas;			x	X
	9. Diferenciar o discurso formal do informal;			x	X

COMPETÊNCIAS INTEGRADORAS	HABILIDADES	CICLOS			
		1º	2º	3º	4º
E) Leitura em diferentes gêneros e linguagens.	10. Relacionar os elementos iconográficos (símbolos não-verbais) e o formato do texto para identificar o tipo ou função do texto;	x	x	x	x
	11. Inferir o significado das palavras ou expressões desconhecidas, escolhendo dentre os significados possíveis, o que melhor se encaixa ao contexto;			x	X
	12. Identificar o tema central do texto, o contexto e os personagens envolvidos para entender, opinar sobre as informações nele contidas;			x	x
F) Prática sistemática da pesquisa na construção do conhecimento.	13. Utilizar diferentes instrumentos na busca de informação (internet, dicionários, panfletos, folders e mídias);	x	x	x	x
	14. Selecionar informações necessárias ao momento;	x	x	x	x
G) Reflexão sobre hábitos, normas e costumes como construções sócio-histórico-culturais.	15. Compreender as festas, as datas comemorativas, as religiões, dentre outras manifestações como representativas de que os valores, costumes e hábitos são construções sociais específicas de cada país. É importante perceber que não estão ligados apenas à língua, mas a contextos históricos e culturais;	x	x	x	x
H) Resolução de situações-problema a partir da compreensão e atuação nas diferentes situações vivenciadas.	16. Compreender mensagens em Língua Estrangeira, estudadas em situações comunicacionais reais (chats, messenger, cartas, entre outros) ou aplicativos (manuais de instrução que não estejam escritos em português, mensagens em computador sobre algum procedimento que, geralmente, aparece em inglês, entre outros);			x	X
I) Uso de diferentes linguagens na produção de textos de gêneros variados adequados à finalidade, ao interlocutor e à situação comunicativa.	17. Escolher palavras considerando a função do texto, o destinatário e o nível de formalidade da produção;				X
	18. Apresentar o texto na estética adequada à situação comunicativa;				X
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA	HABILIDADES	CICLOS			
		1º	2º	3º	4º
J) Compreender e aplicar os conhecimentos do sistema lingüístico utilizando-os em situações de leitura e de escrita	19. Estabelecer diálogo, adequando a escolha lexical ao contexto da situação comunicativa;				X
	20. Utilizar os conhecimentos sistêmicos relativos à gramática da LE estudada para estabelecer relações entre as idéias do texto;				X
	21. Conhecer as relações gramaticais entre as palavras do texto a ser produzido;				X
	22. Utilizar os tempos verbais adequados ao objetivo do texto.				X

5.8. Língua Portuguesa

As principais correntes teóricas da Lingüística e as respectivas pesquisas desenvolvidas nesses campos são a principal fonte de que se alimentam as propostas curriculares de ensino de Língua Portuguesa. Trata-se de ciências relativamente recentes sob o ponto de vista histórico – a maior parte delas surgida no século XX – mas que provocaram profundas mudanças tanto no modo de se conceber o objeto língua, como nos desdobramentos relativos a seu ensino. Podem ser consideradas como ciências primárias que fundamentam o ensino do Português as seguintes: Lingüística, Sociolingüística, Lingüística textual, Semântica, Pragmática, Análise do Discurso.

Além dessas, pelo menos outras quatro também dão relevantes contribuições ao ensino da Língua Portuguesa e podem ser consideradas secundárias, já que correm paralelamente às primárias e delas derivam. São elas: História da leitura e da escrita, Sociologia da leitura e da escrita, Antropologia da leitura e da escrita, Psicologia da aprendizagem. O surgimento dessas últimas se deu quando a História, a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia voltaram seus olhares para a linguagem e nela perceberam possibilidades de ampliação de seu campo de atuação.

Desde o surgimento das ciências acima citadas, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil vem passando por uma série de mudanças de paradigma, a lapsos cada vez menores de tempo. Entretanto, essas mudanças não ocorrem exclusivamente em função de fatores internos, como a natureza dos conhecimentos disponíveis sobre a língua, mas também, segundo Soares (2002), se devem a fatores externos, que dizem respeito às condições sociais, econômicas e culturais.

Basicamente três concepções de língua orientaram o ensino do Português até hoje, no Brasil. Até as décadas de 1950 e 1960 (SOARES, 1998) a língua era

concebida como um sistema de signos. O conhecimento do sistema lingüístico era então objetivo central do ensino de Português na escola que, para alcançá-lo, fazia uso de técnicas metalingüísticas a partir das quais pretendia “ensinar” a gramática da língua. A análise gramatical era a tônica desse processo, no qual os textos eram utilizados apenas como pretextos para atividades de metalinguagem.

Durante os anos 1970, mudanças no quadro sócio-político – fatores externos, como já aludido – aliadas ao surgimento da teoria da comunicação – fator interno – trazem nova orientação ao ensino do Português, que passa a considerar a língua como instrumento de comunicação. Essa nova concepção diminui a ênfase no conhecimento do sistema lingüístico e centra o foco nas habilidades comunicativas do aluno, visto como um potencial codificador e decodificador de mensagens. Esse novo contexto dá novo nome à disciplina, que passa a ser chamada “Comunicação e expressão” e “Comunicação em Língua Portuguesa”.

A partir da segunda metade dos anos 1980, o ensino de língua passa a sofrer forte influência de novas teorias lingüísticas e isso, novamente, faz mudar o enfoque dado à disciplina, trazendo implicações para as propostas curriculares de todo o Brasil.

Em Betim, a preocupação institucional com o currículo de Língua Portuguesa vem desde a década de 1990, quando as novas teorias chegaram às escolas do município, disseminadas por cursos de capacitação fomentados pela Secretaria Municipal de Educação. Isso gerou uma urgente necessidade de adequação do currículo.

Em 1997, foi feita uma reformulação do programa de ensino de Língua Portuguesa que até então vigorava no município. Naquela oportunidade, já sob os efeitos da chegada das teorias lingüísticas mais recentes, mormente a Lingüística Textual, tomou-se como base o programa vigente e a ele acrescentaram-se orientações metodológicas e sugestões de atividades. Tais acréscimos tiveram como objetivo

tornar a proposta curricular mais dinâmica e interativa, de modo que o documento oficial, que traça diretrizes para o ensino no município, passasse a ser utilizado como fonte de consulta dos professores em sua prática cotidiana.

Ao definir novas bases para o ensino de Língua Portuguesa no município, era mister explicitar o modo como se concebia o fenômeno língua. A proposta curricular de 1997, antecessora da que ora se propõe, já trazia de modo claro e inequívoco a concepção de língua como forma e lugar de interação verbal. Já na introdução daquele documento era citado Bakhtin (1995), que criticava a compreensão da língua meramente enquanto sistema de signos. Para ele, a “substância da língua” não deveria ser considerada como um sistema abstrato de formas, mas sim como fenômeno social de interação lingüística.

Apesar de terem sido feitos na década de 1920, os estudos e reflexões de Bakhtin (1995), juntamente com os de outros teóricos, alicerçam os estudos lingüísticos desde então. Este documento, que traça novas diretrizes para o ensino de Português no município, não podia, portanto, ser embasado por outra concepção. Trata-se de focar a língua como discurso, o que implica considerar o texto como um evento comunicativo no qual estão implicadas ações lingüísticas, cognitivas e sociais (BEAUGRANDE, 1997). Por essa nova ótica, a língua passa a ser vista como enunciação, como interação verbal, não apenas como comunicação. Segundo Soares (2002), isso inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada e com as condições sociais e históricas de sua utilização.

Costa Val (1999) faz referência ao processo enunciativo, no qual as significações são co-construídas pelos interlocutores. Estes, segundo a autora, levam em conta seus objetivos e expectativas, as crenças e valores que partilham, bem como as circunstâncias físicas em que as produções ocorrem. A produção de significações no discurso está, portanto, vinculada às relações entre os interlocutores, às

representações que fazem um do outro, todas elas determinadas pelas condições sócio-históricas que envolvem a relação interlocutiva.

A partir das considerações feitas acerca da concepção de língua com que se pretende trabalhar neste documento curricular, pode-se definir, também, o papel que cabe à disciplina Língua Portuguesa no mundo contemporâneo. O fenômeno da globalização e o desenfreado desenvolvimento tecnológico por que vimos passando nos últimos anos criam novas demandas sociais que não podem ser ignoradas pela escola. Conceber a língua, objeto de disciplina curricular, como discurso traz implicações diretas nas relações dos falantes-ouvintes/produtores-leitores com novos gêneros textuais que surgem a cada dia e que requerem diferentes habilidades para sua produção e processamento.

Galli (2005) postula que os avanços tecnológicos situam-se no processo evolutivo da comunicação humana e conduzem para uma maior democratização do saber e da informação, o que implica descentralização da informação e, portanto, maior possibilidade de acesso a ela. A reboque dessas mudanças, surgem também novas demandas profissionais. O mercado de trabalho passa a valorizar sobremaneira profissionais que têm facilidade de comunicação, que demonstram capacidade de interagir com seus pares e assumem posições diante de situações-problema.

Globalização e tecnologia provocam um aumento significativo na diversidade textual e na pluralidade de discursos. Tal fato faz com que a escola reflita sobre seu papel e envide esforços para o desenvolvimento da competência lingüística e textual dos estudantes, de modo a favorecer sua competência comunicativa.

Coerentemente com os princípios teóricos e educacionais expostos, o Currículo de Língua Portuguesa para o Ensino fundamental, do município de Betim, está formulado em torno de competências e habilidades a serem conquistadas e dominadas pelos alunos, e não de conteúdos a serem ministrados pelos

professores. Assumir esse eixo de formulação significa compreender a educação como um processo em que a figura central é o sujeito aprendiz. Essa é a postura condizente com a organização do Ensino Fundamental em ciclos na rede municipal, para favorecer o respeito aos processos individuais de aprendizado e compatibilizá-los com a convivência necessária e saudável entre sujeitos diferentes.

Nesse sentido, a proposta curricular se compõe de competências em que se distribuem as habilidades referentes ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. A seguir, apresentamos cada uma dessas competências e algumas orientações metodológicas como forma de ilustrar o tipo de procedimento pedagógico que poderá ser adotado pelo professor para o desenvolvimento de tais competências.

5.8.1. Fluência em língua oral e escuta de textos.

Espera-se que o professor propicie aos alunos tornarem-se usuários competentes da língua oral, fazendo uso de diferentes variedades e registros adequados a variadas intenções e situações comunicativas, considerando os diversos interlocutores. Além disso, também é importante que o aluno se conscientize da liberdade de expressão, que deve ser respeitada e incentivada, a fim de que não se sinta inferior ou superior de acordo com a variedade lingüística que utiliza.

Para desenvolver a fluência em língua oral e escuta de textos, pode-se privilegiar, por exemplo, atividades de “contação” de histórias inventadas ou produzidas; saraus literários; relato de acontecimentos; debates; emissão de opiniões; entrevistas; críticas de pontos de vista dos outros; coleta de informações; apresentação de trabalhos etc.

É importante discutir com os alunos a necessidade de planejamento da fala pública, levando em conta os papéis dos interlocutores, os propósitos

comunicativos e a escolha da variedade lingüística adequada a cada situação de interlocução. A participação do aluno em variadas atividades de interação oral, como as propostas aqui, favorece também o desenvolvimento da escuta, uma vez que o professor pode chamar a atenção desse aluno para o desenvolvimento de atitudes e procedimentos adequados a uma participação ativa nas atividades propostas.

5.8.2. Construção do princípio alfabético.

Considerando as particularidades da alfabetização, optamos por tratar desse processo em uma seção específica, buscando ressaltar as relações com o processo de letramento. Na seção 3.1.2 deste documento, portanto, são apresentadas algumas orientações para a construção do princípio alfabético.

5.8.3. Leitura em diferentes gêneros e linguagens.

A leitura em diferentes gêneros e linguagens leva o aluno a perceber a multiplicidade de usos e de funções da língua portuguesa e a variedade de situações em que ela acontece. Para isso, cabe ao professor propor atividades de leitura, a partir de objetivos definidos, que permitam ao aluno: (a) comparar informações apresentadas em diferentes gêneros e em diferentes condições; (b) desenvolver habilidades de estudo; (c) refletir sobre o caráter multissignificativo do texto literário; (d) reconstruir a coesão e a coerência do texto; (e) fazer previsões, antecipações e inferências a partir de seus conhecimentos prévios.

Espera-se, com esses procedimentos, contribuir para a formação de um leitor capaz de analisar criticamente os textos lidos. A fim de que se forme esse leitor proficiente, é fundamental abordar textos de diferentes gêneros: histórias em quadrinhos; fábulas; contos; cartazes; crônicas; editoriais; folhetos; panfletos; anedotas; mapas; tabelas e gráficos; anúncios; esquemas; resumos etc.

Além disso, para estimular a leitura, o professor pode, por exemplo, ler poemas, capítulos de livros, reportagens, notícias, comentários sobre obras recém-adquiridas pela biblioteca da escola, etc. Esses procedimentos podem contribuir para o desenvolvimento de uma relação mais livre e lúdica com a leitura.

5.8.4. Compreensão e aplicação os conhecimentos do sistema lingüístico utilizando-os em situações de leitura e escrita.

Como a ortografia foi abordada especificamente na seção 3.1.2.1.2 deste documento, nesta seção, vamos tratar particularmente da abordagem de aspectos morfossintáticos e textual-discursivos também importantes para o funcionamento dos textos escritos. No entanto, reiteramos a necessidade de construção de um espaço sistemático para reflexões sobre o sistema ortográfico do português em todos os ciclos, tomando como referência o texto produzido pelo aluno.

As concepções nas quais esta proposta curricular se ancora direcionam o professor naturalmente a uma prática de ensino que privilegia o uso da língua em situações concretas de leitura e escrita. Deve-se pensar, portanto, em atividades que proporcionem aos estudantes fazer uso do sistema lingüístico em função da atividade na qual estão engajados.

Antunes (2003, p.31-33) critica as atividades metalingüísticas⁵³ desenvolvidas nas aulas de português ao longo dos anos e ilustra o quão distante essa gramática está de uma prática voltada para o uso. A autora considera que, sob essa perspectiva, a gramática se apresentava descontextualizada, fragmentada, irrelevante, excêntrica, classificatória, inflexível e prescritiva. Propõe, então, uma distinção entre o que considera “regras de gramática (de uso)” e “regras que não são de uso”. Segundo a autora, essas últimas “são apenas questões metalingüísticas de definição e classificação das unidades da língua” e podem ser

⁵³Atividades metalingüísticas são as que envolvem o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos lingüísticos característicos das práticas discursivas. (cf. GERALDI, 1996 e PCN (BRASIL,1998, 2001)).

exemplificadas por atividades tais como a “subdivisão das conjunções e os respectivos nomes de cada uma”, a identificação da função sintática de termos da oração, ou ainda a subclassificação das orações coordenadas e subordinadas.

Ao contrário dessas, as regras de uso “são orientações acerca de como usar as unidades da língua, de como combiná-las, para que se produzam determinados efeitos, em enunciados funcionalmente inteligíveis, contextualmente interpretáveis e adequados aos fins pretendidos na interação”. Para que se alcancem esses objetivos, Antunes explicita algumas regras de uso, que se constituem em orientações metodológicas para a compreensão e aplicação dos conhecimentos do sistema lingüístico: (a) a descrição de como empregar os pronomes; (b) de como usar as flexões verbais para indicar diferenças de tempo e de modo; (c) de como estabelecer relações semânticas entre as partes do texto (relações de causa, de tempo, de comparação, de oposição, etc.); (d) de quando e como usar o artigo indefinido e o definido; (e) de quando e de como garantir a complementação do verbo ou de outras palavras; (f) de como expressar exatamente o que se quer pelo uso da palavra adequada, no lugar certo, na posição certa. (ANTUNES, op.cit.)

Essas sugestões metodológicas confirmam que é equivocada a idéia de que as novas concepções de língua e linguagem preconizam o abandono do ensino da gramática. Ao contrário, trata-se de adotar uma nova perspectiva na qual o enfoque deixa o produto para se centrar no processo. Este se caracteriza por práticas efetivas de leitura e produção de textos orais e escritos, no interior das quais deve ocorrer a análise lingüística.

5.8.5. Uso de diferentes linguagens na produção de textos de gêneros variados adequados à finalidade, ao interlocutor e à situação comunicativa.

No processo de produção de textos orais e escritos, as escolhas léxico-gramaticais do produtor são feitas em função de vários fatores, tais como as

relações que este estabelece com seu interlocutor, os conhecimentos partilhados entre ambos, o contexto imediato de interação, o grau de formalidade envolvido na interação etc. Esses fatores determinam também a escolha do gênero textual a ser utilizado. Nesse sentido, sugere-se, além da leitura de textos de gêneros variados, também a produção dos diferentes gêneros. Entretanto, é necessário que o professor observe que nem todos os gêneros tomados como referência para as práticas de leitura podem ser explorados nas práticas de produção oral e escrita. Por exemplo, é importante que o aluno discuta o funcionamento de uma bula, mas não é recomendável solicitar que o estudante produza um texto do gênero bula. Em resumo, é fundamental que o professor leve em conta os usos sociais mais frequentes dos textos para selecionar os gêneros a serem trabalhados nas diferentes práticas de linguagem no contexto da sala de aula (leitura, produção de textos orais e escritos),

Nos gêneros escritos, o professor deve cuidar de explicitar as condições de produção dos textos, pois é a partir delas que o aluno organiza a estrutura esquemática de seu texto, fazendo uso daqueles elementos mais característicos de determinados gêneros. O gênero carta, por exemplo, muito utilizado no ensino básico, apresenta em sua composição estrutural elementos específicos que o distinguem de outros gêneros, quais sejam: local e data, saudação, mensagem, despedida e assinatura do remetente. O professor, além de deixar clara a importância da estrutura na composição do gênero, deve também frisar que, em função do interlocutor, pode-se fazer uso de graus diferentes de formalidade. Uma carta endereçada ao editor de uma revista, com o objetivo de sugerir assunto para uma futura reportagem, certamente teria linguagem distinta daquela escrita a um parente próximo, que mora no interior.

Na produção de textos, o professor de português pode, ainda, subsidiar as práticas dos alunos nas demais disciplinas, ao trabalhar com os gêneros escolares, tais como: “fazer anotações a partir de exposição oral, de consulta a fontes diversas, ou de visitas orientadas, visando ao registro de informações para

recuperação futura e resumir textos lidos, levando-se em conta o funcionamento do resumo em diferentes situações comunicativas” (cf. seção 4.3). Essa prática, se aliada a um trabalho com os gêneros textuais mais utilizados socialmente, facilitará sobremaneira a adequação do aluno às condições de produção estabelecidas.

As teorias lingüísticas que nortearam a formulação das competências acima listadas, conforme já dito, são relativamente recentes e, por isso, até mesmo os currículos de Língua Portuguesa, apenas mais modernamente, passaram a incluí-las. Isso justifica o fato de as competências 1, 3 e 5, nem sempre terem sido contempladas nos currículos de outras disciplinas. Devido a seu caráter multidisciplinar, neste documento, tais competências foram estendidas às outras disciplinas⁵⁴, e, por isso, consideradas competências integradoras.

Cada uma das cinco competências prevê o trabalho com várias das habilidades desenvolvidas ao longo dos quatro ciclos do Ensino Fundamental, o que corresponde a uma concepção processual do domínio da competência lingüística necessária ao convívio e à integração na sociedade contemporânea. Fica implícita aí a compreensão de que o tratamento dado a tais habilidades deve ser gradativo, progressivo e, sempre, adequado ao patamar de conhecimentos e habilidades já conquistados pelos alunos.

Os princípios de gradação, progressão e respeito ao estágio do aluno ficam expressos na previsão de que determinadas habilidades sejam focalizadas em ciclos específicos: algumas nos dois primeiros, outras só nos dois últimos. Paralelamente, este referencial prevê, também, uma competência especificamente destinada ao primeiro ciclo – “Construir o princípio alfabético”. Esse destaque evidencia a importância atribuída pela Rede Municipal de Ensino de Betim ao

⁵⁴ Para uma discussão mais detalhada, ver tópico 4.3

processo de alfabetização⁵⁵, que deve ser garantido logo nos anos iniciais da escolarização.

Na organização das competências, destaca-se, ainda, a ausência de uma especialmente destinada aos conteúdos gramaticais e a presença, em lugar disso, de uma proposta de “compreensão dos conhecimentos do sistema lingüístico e sua aplicação e utilização em situações de leitura e escrita”. Sob essa perspectiva, os conhecimentos lingüísticos são valorizados, devendo encontrar seu espaço na reflexão e na articulação com práticas de uso da língua, não em exercícios mecânicos de mera identificação e classificação de formas lingüísticas.

Deve-se, nesse ponto, ressaltar a importância do trabalho com a variação lingüística⁵⁶, a partir do qual o professor pode mostrar aos alunos que há diferentes modos de falar e que alguns deles são mais valorizados socialmente que outros. As variedades dialetais menos prestigiadas são equivocadamente tratadas como erros e, por vezes, até mesmo ridicularizadas, o que caracteriza o preconceito lingüístico. O professor deve deixar claro que a variação é um fenômeno existente em todas as línguas naturais humanas e que não há apenas uma única forma correta de falar. Essa abordagem pode suscitar, inclusive, projetos interdisciplinares cujo foco seja a diversidade lingüística e a pluralidade cultural. Paralelamente, o professor deve também mostrar que há uma diversidade de situações de produção tanto de textos falados quanto de textos escritos, as quais demandam do produtor diferentes habilidades lingüístico-discursivas. Na composição de seu texto, o produtor seleciona os recursos lingüísticos, as estratégias textuais e discursivas, o gênero a ser utilizado, tendo em vista as

⁵⁵ Para uma discussão detalhada do processo de alfabetização ver seção 3.1.2.

⁵⁶ Os estudos variacionistas trazem importantes contribuições para o ensino de língua materna, sobretudo porque fomentam discussões sobre práticas pedagógicas que promovem a reflexão sobre os usos das variedades lingüísticas existentes no país, em diversos textos de diferentes gêneros, tanto na modalidade oral quanto na escrita. A língua portuguesa é constituída de um conjunto de variedades determinadas por fatores geográficos, históricos, sociais, etc, as chamadas variedades dialetais. Vários pesquisadores brasileiros vêm desenvolvendo estudos no campo da Sociolingüística aplicada ao ensino de português. (cf, por exemplo BORTONI-RICARDO, 2004; MOLLICA, 1992,1998 e SCHERRE, 2005).

relações entre os interlocutores, as relações deles com o assunto, o grau de formalidade na interação e a relação do texto com as circunstâncias imediatas (entre elas, o suporte).

Para finalizar esta introdução, é imperativo ressaltar o processo democrático e participativo pelo qual foi construído este documento curricular. A partir da iniciativa da equipe de gestão da educação no município, os docentes interessados envolveram-se na análise e reformulação de documentos iniciais, específicos para cada ciclo, e na articulação final desses documentos numa proposta unificada e consistente como a que aqui se apresenta.

É esse processo de construção coletiva que nos deixa satisfeitos e orgulhosos com a tarefa realizada e que justifica nossa convicção de que essa base sólida sustentará um trabalho educacional de muito sucesso.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

DIVISÃO PEDAGÓGICA DE ENSINO

Comissão de Reorganização Curricular

LÍNGUA PORTUGUESA

COMPETÊNCIAS INTEGRADORAS	HABILIDADES	CICLOS			
		1º	2º	3º	4º
A) Apropriação crítica do desenvolvimento da tecnologia como recurso disponível na construção do conhecimento e resolução de problemas.	1. Conhecer e utilizar o sistema da escrita	X	X	X	X
	2. Conhecer e utilizar os gêneros digitais (<i>chats</i> , lista de discussão, <i>homepage</i> , etc.)	X	X	X	X
	3. Utilizar recursos tecnológicos para editoração de textos	X	X	X	X
	4. Ampliar as possibilidades de interlocução, utilizando os recursos tecnológicos disponíveis.	X	X	X	X
B) Compreensão das identidades como construções sócio-históricas em diálogo com a diversidade.	5. Exercitar o diálogo na explicitação, contraposição e argumentação de idéias.	X	X	X	X
	6. Perceber que as formas da língua apresentam variação.	X	X	X	X
	7. Entender que todas as variedades lingüísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana.	X	X	X	X
	8. Respeitar a diversidade lingüística fazendo uma reflexão sobre o preconceito lingüístico.	X	X	X	X
C) Compreensão e posicionamento diante de questões políticas, sócio-econômicas, culturais e ambientais da comunidade.	9. Analisar criticamente o conteúdo dos textos, identificando valores e intenções subjacentes que veiculam.			X	X
D) Fluência em língua oral e escrita de textos.	10. Relatar mensagens com clareza e adequação;	X	X		
	11. Falar empregando ritmo, entonação e postura adequados à situação comunicativa;	X	X	X	X
	12. Saber ouvir, respeitar e expressar opiniões diversas;	X	X	X	X
	13. Participar, com liberdade e desenvoltura, das interações e apresentações orais em sala de aula, expressando opiniões e oferecendo sugestões;	X	X	X	X
	14. Manifestar-se com desenvoltura, segurança e postura adequada nas apresentações e interações orais;	X	X	X	X

COMPETÊNCIAS INTEGRADORAS	HABILIDADES	CICLOS			
		1º	2º	3º	4º
D) Fluência em língua oral e escuta de textos.	15. Expressar-se oralmente em diferentes situações comunicativas, empregando a variedade lingüística adequada;	X	X	X	X
	16. Recontar histórias orais ouvidas;	X	X	X	
	17. Recontar histórias lidas;	X	X	X	
	18. Resumir oralmente textos lidos;		X	X	X
	19. Resumir oralmente textos lidos em voz alta por outras pessoas;		X	X	X
	20. Planejar as idéias antes de expressá-las, nas situações em que for necessário;	X	X	X	X
	21. Ouvir a leitura de obras literárias (histórias infantis, contos de fada, lendas, fábulas, poemas, etc.) com gosto e compreensão;	X	X		
	22. Expressar com clareza a compreensão de textos escritos lidos em voz alta por outras pessoas;	X	X	X	X
	23. Expressar com clareza a compreensão de textos orais ouvidos;	X	X	X	X
	24. Expressar com clareza a compreensão de textos lidos;	X	X	X	X
	25. Expor idéias, com clareza e seqüência lógica;	X	X	X	X
	26. Identificar os objetivos comunicativos de textos orais em diversas situações de comunicação (aulas expositivas, explicações, avisos, histórias, etc.).	X	X	X	X
	27. Identificar os objetivos comunicativos de textos escritos que forem lidos em voz alta em situações escolares e sociais (enunciados de exercícios e atividades escolares, histórias, avisos, notícias, etc.);	X	X	X	X
	28. Posicionar-se perante o assunto discutido, sabendo argumentar com objetividade e clareza;		X	X	X
E) Leitura em diferentes gêneros e linguagens.	29. Compreender e valorizar as funções sociais da língua escrita;	x	x	X	X
	30. Reconhecer a importância e a utilidade da leitura;	x	X	X	X
	31. Desenvolver o gosto pela leitura;	X	X	X	X
	32. Reconhecer globalmente (isto é, sem precisar silabar) palavras muito usadas e conhecidas, na leitura de um texto;	X	X	X	X
	33. Utilizar o apoio de material gráfico diverso (fotos, ilustrações, imagens diversas), para interpretar textos presentes em livros didáticos, livros de história, revistas, propagandas, quadrinhos, etc., interpretados e/ou lidos em voz alta por outras pessoas;	x	x		

COMPETÊNCIAS INTEGRADORAS	HABILIDADES	CICLOS			
		1º	2º	3º	4º
E) Leitura em diferentes gêneros e linguagens.	34. Utilizar o apoio de material gráfico diverso (fotos, ilustrações, imagens diversas), para interpretar textos presentes em livros didáticos, livros de história, revistas, propagandas, quadrinhos, etc., lidos pelo próprio aluno;	X	X	X	X
	35. Reconhecer as convenções da escrita e sua função (margens, títulos, pontuação de final de frase, paragrafação, estrofes e versos, etc.), na leitura de um texto;	X	X	X	X
	36. Perceber pistas gráficas e textuais que auxiliem a compreensão, na leitura (palavras em maiúscula, grifo, palavras que se repetem, nomes com inicial maiúscula, etc.);	X	X	X	X
	37. Reconhecer diferentes gêneros textuais, de acordo com a função, o suporte (ou portador) e algumas características da linguagem (por exemplo: o “Era uma vez”, que aparece em contos de fada; o “Atenção”, que aparece em avisos);	X	X	X	X
	38. Prever o conteúdo do texto que vai ler, a partir do suporte (ou portador), do gênero, de ilustrações, do autor e de conhecimentos prévios;	x	x	X	X
	39. Reconhecer e localizar informações explícitas nos textos que ler;	X	X	X	X
	40. Identificar o assunto de textos que ler (isto é, identificar de que o texto trata);	X	X	X	X
	41. Levantar hipóteses adequadas sobre o sentido de palavras ou expressões desconhecidas presentes nos textos lidos pelo próprio aluno a partir do contexto em que as palavras são usadas;	x	x	X	X
	42. Localizar informações, de acordo com os objetivos da leitura;	x	x	X	X
	43. Identificar as idéias principais dos textos que ler, em função dos objetivos da leitura;	x	X	X	X
	44. Identificar idéia secundária de um texto em função dos objetivos de leitura;		X	X	X
	45. Identificar idéia principal e secundária de um texto em função da provável intenção do autor;		X	X	X
	46. Identificar, em textos, palavras ou expressões que indicam idéias subentendidas, o posicionamento e as prováveis intenções do autor;			X	X
	47. Estabelecer relações entre informações subentendidas para chegar à compreensão global de textos lidos;		X	X	X

	48. Ler obras literárias (histórias infantis, poemas, etc.) com gosto e compreensão.	X	X	X	X
	49. Interpretar textos com o apoio de elementos contextualizadores (data, suporte, título, etc.);	X	X	X	X
	50. Perceber a pontuação como um dos elementos orientadores na produção de sentidos;	X	x	x	x
	51. Ler oralmente com compreensão, fluência e expressividade.	X	X	x	x
E) Leitura em diferentes gêneros e linguagens.	52. Ler silenciosamente com compreensão e autonomia;	x	x	x	x
	53. Reconhecer e interpretar efeitos de humor em histórias em quadrinhos, tirinhas infantis e textos cômicos;	x	x	x	X
	54. Identificar efeitos de ironia em textos variados;			x	X
	55. Reconhecer e interpretar linguagem figurada, jogos de palavras, rimas em textos literários;	x	x	x	X
	56. Reconhecer relações de temporalidade, espacialidade e causalidade em textos narrativos;	x	x	x	x
	57. Reconhecer diferentes relações lógicas (causalidade, finalidade, condição, inclusão, proporcionalidade, etc.) em textos expositivos e argumentativos;			x	X
	58. Distinguir fato e opinião em textos expositivos e argumentativos;			x	x
	59. Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses (ler para revisar o texto, obter informações, seguir instruções, etc.) e às características do gênero;		x	x	x
	60. Identificar diferentes gêneros textuais, considerando o seu uso e função social, o circuito comunicativo (suporte e contexto de circulação) previsto e o propósito discursivo do autor, características lingüísticas (tipo textual e linguagem);	x	x	x	x
	61. Identificar variedades lingüísticas que concorrem para a construção do sentido do texto;		x	x	x

	62) Aplicar conhecimentos intertextuais para a compreensão do texto;		X	x	x
	63) Posicionar-se criticamente diante de um texto lido;		x	x	x

COMPETÊNCIAS INTEGRADORAS	HABILIDADES	CICLOS			
		1º	2º	3º	4º
F) Prática sistemática da pesquisa na construção do conhecimento.	64) Utilizar fontes variadas de pesquisa: rótulos, dicionários, enciclopédias, mídias eletrônicas etc.	X	X	X	X
	65) Usar o dicionário para sanar dúvidas quanto ao significado e quanto à grafia das palavras.	X	X	X	X
G) Reflexão sobre hábitos, normas e costumes como construções sócio-histórico-culturais.	66) Analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, gênero, credo e etnia	X	X	X	X
	67) Identificar valores e atitudes subjacentes nas práticas de linguagem	X	X	X	X
H) Resolução de situações-problema a partir da compreensão e atuação nas diferentes situações vivenciadas.	68) Expressar-se oralmente em diferentes situações comunicativas, empregando a variedade lingüística adequada;	X	X	X	X
	69) Expor idéias, com clareza e seqüência lógica.	X	X	X	X
	70) Exercitar o diálogo na explicitação, contraposição e argumentação de idéias.				
	71) Selecionar procedimentos de leitura adequadas a diferentes objetivos e interesses (ler para revisar o texto, obter informações, seguir instruções, etc.) e às características do gênero.	X	X	X	X
I) Uso de diferentes linguagens na produção de textos de gêneros variados adequados à finalidade ao interlocutor e à situação comunicativa.	72) Compreender e valorizar as funções sociais da língua escrita.	X	X	X	X
	73) Escrever textos grafando as palavras de acordo com os conhecimentos já construídos sobre a escrita;				
	74) Planejar o que se vai escrever, considerando o contexto comunicativo, o assunto em pauta, a finalidade do texto;	X	X	X	X
	75) Planejar a coerência do texto que se vai escrever, definindo o assunto central e o encadeamento dos tópicos e subtópicos;		X	X	X
	76) Organizar a estrutura dos textos escritos conforme o tipo textual (narração, descrição, injunção, exposição, argumentação);		X	X	X
	77) Organizar o próprio texto segundo diferentes relações lógicas (temporais, espaciais, causais, etc) conforme o gênero e o tipo;		x	x	x

l) Uso de diferentes linguagens na produção de textos de gêneros variados adequados à finalidade ao interlocutor e à situação comunicativa	78) Utilizar recursos linguísticos (de vocabulário e gramática) adequados à situações de uso escrito;		x	x	X
	79) Organizar o próprio texto de acordo com as convenções da escrita (margens, título, pontuação, paragrafação, etc);		x	x	X
	80) Organizar o próprio texto, atingir maior legibilidade (formatar o texto, usar espaçamento adequado entre palavras, entre títulos e corpo do texto, evitar rasuras, etc.);		x	x	x
	81) Desenvolver estratégias para a monitoração da própria escrita ao longo do processo de produção do texto;		X	X	X
	82) Revisar e reelaborar seus próprios textos, considerando a situação comunicativa;		X	X	X
	83) Reescrever textos de outros autores, considerando a situação comunicativa;		X	X	X
	84) Identificar no dicionário o sentido adequado de determinada palavra e aplica-la ao contexto.		X	X	X
	85) Produzir textos adequados à situação comunicativa proposta (respeitando o gênero, considerando o leitor, a finalidade, o suporte e o contexto de circulação do texto);	x	x	x	X
	86) Produzir textos escritos de alguns gêneros mais usuais (aviso, bilhete, carta informal, cartão, convite, história, caso, receita, regras de jogos, trova, poemas, etc.);	x	x		
87) Produzir textos de diferentes gêneros respeitando suas características e funções (reportagem, notícia, conto, artigo, resenha, crônica, relatório, resumo, etc.);			x	x	
	88) Fazer anotações a partir de exposição oral de consulta a fontes diversas, ou de visitas orientadas, visando ao registro de informações para recuperação futura;		x	x	X
	89) Resumir textos lidos, levando-se em conta o funcionamento do resumo em diferentes situações comunicativas (resumo como registro de leitura para recuperação futura de informações, resumo de filme (sinopse), resumo de aula, resumos resultantes de pesquisas bibliográficas, etc.);			x	X
	90) Posicionar-se criticamente diante de uma obra, através da produção de resenhas críticas (filmes, obras literárias, CDs, peças de teatro);			x	X
	91) Reestruturar sua própria produção escrita com autonomia lingüística.			x	x

COMPETÊNCIAS INTEGRADORAS	HABILIDADES	CICLOS			
		1º	2º	3º	4º
J) Construir o princípio alfabético	92) Perceber o desenho como forma de representação.	X			
	93) Perceber a distinção entre os símbolos de escrita alfabética (letras e outros grafismos (+ % @ \$ # *))	X			
	94) Perceber o alinhamento e a orientação (de cima para baixo, da esquerda para a direita) convencionais da escrita	x			
	95) Perceber a segmentação da escrita convencional (espaços em branco, pontuação de final de frase, parágrafos, versos e estrofes, etc.)	x			
	96) Conhecer a história e a evolução da escrita.	X			
	97) Conhecer e identificar as letras do alfabeto;	X			
	98) Reconhecer o alfabeto como sistema de representação gráfica de sinais sonoros;	X			
	99) Compreender o princípio alfabético da escrita, isto é, entender que, em princípio, a cada fonema (“som”) corresponde um grafema (“letra”) e vice-versa;	X			
	100) Compreender como se compõem as sílabas e as palavras;	X			
	101) Reconhecer e correlacionar o desenho de cada letra em diversas formas gráficas – maiúscula, minúscula, de imprensa, cursiva, etc.	x			

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	1º ciclo			
		6 anos	7 anos	8 anos	
K) Compreender e aplicar os conhecimentos do sistema lingüístico utilizando-os em situações de leitura e de escrita.	102) Perceber relações entre oralidade e escrita, entendendo que se fala de uma maneira e se escreve de outra (ex.: fala-se “sapassado”, escreve-se “sábado passado”; fala-se “botas rôpa denda caxazu”, escreve-se “bota as roupas dentro da caixa azul”);	x	x		
	103) Conhecer e aplicar regras ortográficas referentes a relações em que a cada fonema corresponde um só grafema e vice-versa (b, p, t, d, f, v, gu, qu);	X	X		
	104) Conhecer regras ortográficas contextuais, isto é, aquelas que dependem da posição que o fonema ou o grafema ocupam na palavra (por exemplo; e / o átonos em final de palavra, l, r, s, em começo e final de sílaba, c e g diante de a / o / u e diante de e / i, r em início de palavras e entre vogais, etc.);	X	X		
	105) Memorizar a escrita ortográfica de palavras em que as relações fonema / grafema são arbitrárias, isto é, não obedecem a princípios fonético-fonológicos (por exemplo: h inicial, l em final de sílabas, alguns casos de s e ss, de g e j, de ch e x, etc.);	X	X	X	X
	106) Usar o dicionário para sanar as dúvidas quanto à grafia das palavras;	X	X	X	X
	107) Utilizar estratégias reflexivas para resolver dificuldades ortográficas (Ex.: palavras da mesma família, sufixos, etc.);		X	X	X
	108) Reconhecer que há diferenças tanto nas estruturas sintáticas e textuais como na seleção de palavras para a realização de tarefas semelhantes na fala e na escrita;		X	X	X
	109) Identificar e empregar marcas de variação lingüística ligadas a gênero, grupos de falantes, etc., de acordo com os propósitos comunicativos;		X	X	X
	110) Inventariar as palavras de determinada variedade ou registro, presentes em um texto, e analisar os efeitos obtidos com o emprego;		X	X	X
	111) Identificar e utilizar recursos linguísticos que caracterizam os gêneros textuais;	x	x	x	x
	112) Perceber as funções de elementos lingüísticos (conjunções, expressões adverbiais, pronomes, artigos, etc.) que funcionam como sinalizadores da coesão textual;		x	x	x
	113) Utilizar recursos lingüísticos que orientam o estabelecimento de relações entre segmentos do texto (ordenação das partes, temporalidade, espacialidade, causalidade, finalidade, condição, inclusão, proporcionalidade, etc.);		X	X	X

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	HABILIDADES	CICLOS			
		1°	2°	3°	4°
K) Compreender e aplicar os conhecimentos do sistema lingüístico utilizando-os em situações de leitura e de escrita.	114) Utilizar recursos lingüísticos para sinalizar a continuidade de informações e a introdução de informações novas (vocabulário, pronomes, artigos, etc.);	X	X	X	X
	115) Inventariar as palavras de determinado campo semântico, presentes em determinado texto, e analisar os efeitos de sentido obtidos com o emprego;			X	X
	116) Identificar os efeitos de sentido da repetição em textos lidos ou produzidos;			X	X
	117) Utilizar regras de concordância padrão em situações que exigem o uso da norma culta;	x	x	x	X
	118) Perceber os efeitos de sentido produzidos por determinadas palavras em determinados contextos lingüísticos;			X	X
	119) Utilizar regras de regência padrão em situações que exigem o uso da norma culta.			X	X

5.9. Matemática

Qual o lugar ocupado pelo ensino de matemática no contexto escolar? Quais são as bases epistemológicas, filosóficas, conceituais que fundamentam historicamente o ensino de matemática? O que se espera, tanto do professor, quanto do aluno, ao selecionar determinados conhecimentos matemáticos a serem ensinados/aprendidos na escolarização básica? Devemos refletir sobre essas questões sempre que nos deparamos com um currículo escolar. Nos limites deste texto, essas nos servirão para iniciarmos alguns debates com o objetivo de orientar e de subsidiar nossas escolhas em relação às competências e às habilidades que compõem o currículo de matemática da rede municipal de Betim.

Lembramos que as competências e habilidades definidas aqui são resultantes do processo de participação dos professores na construção deste currículo que, ao longo de sua experiência profissional, fizeram as opções de ensino de determinados conhecimentos matemáticos que são considerados, por muitos, inclusive pelo saber escolar e acadêmico, como imprescindíveis aos estudantes. Vale explicitar entre os conhecimentos matemáticos priorizados comumente no processo ensino-aprendizagem escolar, a aritmética, a álgebra, a resolução de problemas, e, com menor frequência, a geometria. Por outro lado, atualmente, o contexto educacional e sócio-econômico no país, incluindo diferentes programas de avaliações sistêmicas, aponta exigências de uma educação, e, particularmente, de uma matemática que responda às necessidades apresentadas pela sociedade contemporânea e minimize a distância entre o que é ensinado nas salas de aula e a realidade ou demandas do aluno em suas relações sociais.

Esses fatos nos colocam frente a uma questão ideológica e política. Ou seja, se cremos que existe um conhecimento válido e legítimo, historicamente acumulado, como lidamos com os conhecimentos dos estudantes, conhecimentos esses oriundos de sua cultura, de seu meio social, de suas experiências cotidianas? Por exemplo, como lidar com o aluno que fracassa na escola porque não demonstra um saber com o qual realiza operações

matemáticas, como adição e/ou subtração, mas o encontramos fora do espaço escolar, como exímio comprador e vendedor⁵⁷?

Situações como a explicitada nos colocam frente à perspectiva de um conhecimento tácito pelo sujeito cognoscente, conhecimento do seu domínio no seu contexto social e cultural, enquanto uma prática social. Ocorre que, além do conhecimento tácito, existe também o conhecimento explícito que desejamos ser escolarizado, resultado do domínio de um saber cultural realizado pela escola, que tem no papel e na representação do professor a figura de uma autoridade que apresenta o conhecimento em uma linguagem própria. Essa discussão aponta desafios para o professor quando a sociedade exige uma formação que também redimensione as atitudes e os procedimentos dos sujeitos em relação tanto ao que se ensina quanto ao que se aprende, além da necessária atribuição de sentido ao conhecimento matemático.

Observamos na prática escolar o que afirmam os autores Panizza e Cols (2006) em relação à formalização do ensino de matemática que, tradicionalmente, enfatizando o ensino da representação formal, passou a ignorar as construções não-convencionais do conhecimento matemático pelos alunos e reconhecer a necessidade de “identificar os aspectos específicos da aprendizagem e do ensino que um olhar sobre as representações⁵⁸ pode ajudar a iluminar” (PANIZZA e COLS, 2006. p. 24). Nesse sentido, reconhecemos também a importância para a construção do conhecimento matemático pelo aluno que o professor proponha “intencionalmente, oportunidades para que os alunos mostrem representações e procedimentos que são pertinentes, abandonem uns, escolham outros” (PANIZZA e COLS, 2006. p.23).

Esta proposta curricular considera necessário, para a superação dos desafios educacionais atuais, rever algumas tradições escolares, com base na significação dos conceitos matemáticos, na relação destes com as diversas

⁵⁷ Muitas vezes, os encontramos como vendedores, ainda que, com “licença poética”, “num sinal fechado ele vende chiclete (...) batalha algum trocado (...) e se chama “Pelé” (composição de Francis Hime e Chico Buarque de Hollanda, do álbum Pivete, Gravadora Universal Music Brasil, 1978).

⁵⁸ As representações são entendidas como as diferentes formas de registros, através de desenhos, expressões numéricas, em quadro posicional, registro de propriedades dos objetos matemáticos, em linguagem matemática ou não. Algumas vezes as representações podem funcionar como o próprio objeto do conhecimento matemático.

áreas do conhecimento, no estudo e na formação contínua dos educadores e na integração dos conhecimentos entre as áreas. As competências integradoras, compreendidas como regularidades entre as disciplinas, são apontamentos nessa direção que poderão favorecer a interlocução entre educadores e disciplinas para a implementação de projetos de aprendizagem mais abrangentes e significativos.

Concordamos com Fiorentini (1995, p.2) quando afirma que “o modo de ensinar matemática sofre influência também dos valores e das finalidades que o professor atribui ao ensino de matemática, da forma como concebe a relação professor-aluno, da visão que tem de mundo, de sociedade e de homem”. Além disso, compreendemos que esses valores e finalidades são resultantes da cultura profissional dos educadores que, por sua vez, é influenciada pelos saberes adquiridos no processo de formação e de desenvolvimento profissional.

Como todas as coisas originadas do mundo da cultura são passíveis de permanências e de mudanças na ordem temporal, muitas vezes observamos insistentemente o desejo da permanência e da conservação das certezas e dos paradigmas tradicionais. Também os paradigmas mais contemporâneos não representam, em si mesmos, a ruptura completa com o passado, pois, na realidade, os primeiros se colocam em diálogo com a tradição, no desejo do reconhecimento dos aspectos que se pretende inovar. Assim, a inovação está em constante diálogo com a tradição e mesmo o pensamento tradicional é re-inventado e influenciado por aquele que se anuncia como novo.

5.9.1. A constituição do saber matemático à luz das tendências teóricas: sucintas – porém necessárias – reflexões históricas

Para a antiguidade clássica, na Grécia, a matemática era entendida a partir de uma concepção platônica em que importava a valorização do trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual. Havia a distinção entre o mundo das idéias e o mundo das coisas, considerando que as verdades absolutas estavam dadas num mundo ideal. A matemática encontrava-se nesse mundo ideal, tendo supremacia sobre as outras ciências. Essa lógica promove a

crença na existência de uma verdade dada e passível de revelação, assim como de uma infalibilidade, uma exatidão e precisão.

Como refutação a essa lógica, Fiorentini (1995), ao fazer uma releitura dos modos de ver e conceber o ensino de matemática no Brasil, historicamente produzidos, aponta o surgimento, na década de 20, e a prevalência, até a década de 80 do século XIX, de uma tendência empírico-ativista, segundo a qual o conhecimento é adquirido pela descoberta através dos sentidos. O aluno aprende fazendo, a partir da manipulação e visualização de objetos ou de atividades práticas. O papel do professor é o de orientador ou facilitador da aprendizagem e o aluno um ser ativo, centro da aprendizagem.

O movimento da matemática moderna, iniciado a partir de 1950, retoma o formalismo matemático e a prevalência da linguagem formal em detrimento da linguagem cotidiana. Acredita-se que, no uso da linguagem formal, formulamos raciocínios absolutamente seguros, precisos e acima de contradições. De acordo com esse pensamento, figura o ensino centrado no professor e nos recursos didáticos, sob a ótica do modelo euclidiano, e a sistematização do conhecimento a partir das estruturas algébricas e do uso preciso da linguagem. Essa proposta de ensino visa à formação do especialista matemático e à memorização dos exercícios, à resolução dos problemas matemáticos, o que, ainda hoje, pode parecer usual entre alguns educadores.

Uma tendência tecnicista, pontuada por Fiorentini (1995), perceptível com influência no Brasil nas décadas de 60 e 70 do século XX, reduz o conhecimento matemático a um conjunto de regras e algoritmos sem preocupação com a fundamentação. Já para o construtivismo, tendência disseminada no Brasil a partir das décadas de 60 e 70 do século XX, a matemática é uma construção humana, constituída por estruturas e relações abstratas entre formas e grandezas. Nessa tendência, a matemática está sujeita às condições históricas e à construção/reconstrução social de seu próprio campo, tendo em vista a relativização da verdade, uma vez que as teorias científicas não são deduzidas dos fatos, mas inventadas a partir de hipóteses oriundas da observação e da experimentação, sendo sujeitas a serem refutadas, de acordo com Nehring e Pozzobon (s/d).

A partir da década de 80 do século XX, Fiorentini (1995) aponta a tendência sócio-etnocultural que propõe a valorização do saber popular trazido

pelo aluno e a sua capacidade de produzir de acordo com ideologias socioculturais ou antropológicas. A relação professor-aluno é dialógica e contempla a troca de conhecimentos e atividades como a modelagem e a problematização; objetiva um ensino mais significativo e estimulante para o aluno.

Nesse contexto, o movimento da educação matemática crítica surge também na década de 80 do século XX, como uma preocupação, sobretudo, com os aspectos políticos da educação matemática a partir de questionamentos como: a quem interessa que a educação matemática seja organizada dessa maneira? Para quem deve estar voltada? Defensor dessa tendência, o autor Skovsmose (2001) aponta possibilidades de construção do conhecimento matemático em abordagens mais integradoras, por meio de projetos como a modelagem matemática⁵⁹, que favorece a interlocução entre áreas e saberes em construções subsidiadas pelo significado sócio-cultural.

Na realidade, quando identificamos e afirmamos que a matemática é uma ciência exata, por exemplo, mas que a história e a geografia são ciências humanas, parece instalar-se uma dicotomia entre o que é passível de ser compreendido de forma precisa e o que está submetido à variabilidade humana. Essa dicotomia está presente em diversos meios, tendo sua origem na academia e na história da constituição dos campos científicos na modernidade, desde o nascimento das ciências humanas: psicologia, sociologia, antropologia e história, geradas a partir das luzes do conhecimento exato: a matemática e a física. Portanto, o que vemos aqui é a necessidade de ruptura com esse paradigma, trazendo a matemática para dentro das concepções humanas de mundo, como criação e recriação dos humanos.

⁵⁹ A modelagem matemática, trabalhada como conceito a partir do século XIX, consiste na escolha de características que descrevem adequadamente, em linguagem matemática, um problema de origem não matemática, com objetivos de obter respostas do que acontecerá no mundo físico, promover a compreensão conceitual, incentivar a matemática aplicada e a arte de fazer modelos matemáticos (DAVIS e HERSH, 1985). Para Bassanezzi (2002), a modelagem matemática consiste na arte de transformar problemas da realidade em problemas matemáticos e resolvê-los interpretando suas soluções na linguagem do mundo real, pressupõe a multidisciplinaridade, e, nesse sentido, vai ao encontro das novas tendências que apontam para a remoção das áreas de pesquisa. Para a modelagem matemática, podem ser usados desenhos, maquetes, objetos de arte, estruturas matemáticas como expressões numéricas, equações, funções, entre outros. A construção de um modelo matemático representa um “meio” para questionar a realidade vivida.

A matemática, como conhecimento tecnológico dos processos, é importante, mas para a sociedade, como aponta Skovsmose (2001), são cruciais as metarrelações da matemática e suas conseqüências, o que nos coloca diante de uma tarefa educacional. Para o autor,

Os princípios orientadores da educação matemática não são mais encontrados exclusivamente na matemática, nem na aplicada, mas numa perspectiva mais abrangente, que objetiva o conhecimento reflexivo... Para estar apto a participar das obrigações e direitos democráticos é necessário estar apto a entender os princípios centrais do mecanismo do desenvolvimento da sociedade. (SKOVSMOSE, 2001. P. 95).

Este autor argumenta que o conhecimento matemático deve ser construído a partir de princípios que signifiquem as relações desse conhecimento com contextos de atuação crítica e reflexiva do indivíduo em sua formação pessoal e social, fazendo as interlocuções com as diferentes disciplinas e áreas de conhecimento desde os anos iniciais de aprendizagem escolar. Aponta como possibilidades para o processo ensino-aprendizagem nessa direção um trabalho pedagógico que envolva a proposição e desenvolvimento de atividades investigativas em sala de aula.

Na perspectiva da educação matemática crítica, essa discussão defendida por Skovsmose (2001) atenta para a questão da democracia como possibilidade de fugir de uma perspectiva domesticadora do ser humano na sociedade cada vez mais impregnada de tecnologias.

5.9.2. Princípios e perspectivas para o ensino de matemática na rede municipal de Betim

O documento curricular para o ensino de matemática na rede municipal de Betim recebe influências de campos anteriormente citados, ou seja, de um ensino formalista-moderno, construtivista e crítico. Acreditamos que não poderia ser diferente, dada a tradição secular desse campo do saber e das lutas internas por essa ou aquela tendência. Isso não equivale a dizer que acreditamos também na indefinição pedagógica deste texto curricular. Entretanto acreditamos que as prováveis contradições internas expressam defesas em relação ao papel do conhecimento (em especial, do conhecimento

matemático) em relação ao poder de transformação da realidade pelos sujeitos. Grosso modo, poderíamos relembrar aqui as discussões entre estudiosos como Saviani (1984) para quem a existência de um conhecimento acumulado pela humanidade deve ser de acesso a todos, de modo a promover maior igualdade e oportunidade às classes menos favorecidas.

Assim, apontamos a perspectiva histórica, social e crítica dos conteúdos como a base pedagógica deste documento curricular, mesmo quando elegemos uma competência que pode nos levar a uma leitura de que se trata da adoção de uma tendência liberal/tradicional. Tomamos como exemplo a sistematização do conhecimento, das estruturas algébricas e o uso preciso da linguagem matemática pelos estudantes, que, apontado neste texto curricular, deve ser visto como possibilidade para a leitura, a resolução de problemas e a construção de “textos matemáticos”, alinhada à formação e instrumentalização do aluno/crítico e cidadão.

Com essa perspectiva, percebemos que desejamos um ensino de matemática baseado em diversos conjuntos de conhecimentos já bastante consolidados, mas conhecimentos esses que devem ser articulados aos conhecimentos tácitos dos estudantes, porque estes são sujeitos sociais e culturais, assim como os educadores; e apontamos como possibilidades nessa direção o trabalho com projetos como os propostos por meio da modelagem matemática, defendidos por autores como Bassanezzi (2002), Skovsmose (2001) e outros.

Com base nessas discussões, consideramos alguns elementos como fundamentais na implementação desta proposta curricular, a saber: a compreensão e uso da matemática por educadores e alunos, o papel dos conceitos e linguagem matemática, o uso dos diferentes recursos e a avaliação dos objetivos definidos. Assim acreditamos que:

- a matemática torna-se relevante à medida que for compreendida e utilizada como uma maneira racional e sistematizada de quantificar, representar, operacionalizar, interpretar, interagir, influenciar e interferir na realidade vivida pelo ser humano (no caso estudantes e educadores) no interior de suas relações sociais e culturais e de convívio com o meio natural em que vivem;

- os conceitos elementares e a linguagem matemática devem ser utilizados racionalmente como “ferramentas” para efetivar ou concretizar um determinado “raciocínio-lógico” exigido dentro do processo de resolução de uma dada situação-problema;
- reconhecemos que conceitos elementares não são simples nem são fáceis de aprender e ainda menos de ensinar. Portanto, na implementação de uma proposta curricular para a iniciação nos conhecimentos matemáticos “fundantes”, os professores de 1º e 2º ciclo assumem um papel primordial e cabe ressaltar a importância de se valorizar e propiciar uma ampla “formação matemática” desses profissionais;
- o uso de recursos e estratégias lúdicas e manipulativas, aliado aos materiais didáticos auxiliares do professor e do aluno, quando utilizados intencionalmente com vistas aos objetivos propostos, favorecem a compreensão, representação e sistematização dos conceitos e dos procedimentos matemáticos pelos alunos;
- os “conteúdos tradicionais” não devem ter um fim em si mesmos; eles são importantes à medida que são vistos num processo de “re-significação” pautado nos princípios da *“intencionalidade das ações pedagógicas”* e da *“utilidade daquilo que é ensinado”*;
- em um contexto social de crescente valorização do conhecimento e da comunicação, exige-se que desde o início da escolarização as crianças vivenciem a comunicação de idéias, a execução de procedimentos e desenvolvam atitudes matemáticas. Isso pode ser feito oralmente ou através de diferentes representações como desenhos, textos diversos, tabelas, diagramas, gráficos, fazendo estimativas, conjecturas e inferências lógicas; através do uso de diferentes recursos e espaços, realizados individualmente ou em interações em duplas e pequenos grupos, o que favorece a expressão do pensamento e a compreensão do pensamento do outro;
- a avaliação dos objetivos propostos, dos conteúdos, dos métodos desenvolvidos, dos materiais didáticos utilizados e do envolvimento e aprendizagem dos alunos precisa ser algo natural, freqüente, com a

finalidade de verificar o percurso individual no processo ensino-aprendizagem, para reorientar continuamente o trabalho do professor e do aluno.

Apontamos que o trabalho cotidiano que envolve esses elementos influencia e é influenciado, de um lado, pela experiência docente, pela implementação de propostas mais flexíveis e compatíveis com a organização da escola ciclada, como é proposto em nosso município, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de matemática; e, de outro, pelas transformações da sociedade contemporânea, as demandas por uma educação de qualidade para todos, a busca de superação de uma prática pautada pelo ensino tradicional baseado na matemática moderna, e a adoção de práticas mais investigativas, contextualizadas e significativas para a aprendizagem e formação dos alunos.

Queremos rememorar aqui a história do sujeito vendedor de doces que domina a matemática comercial básica a ponto de vender seus chicletes e balas, receber o dinheiro, dar o troco.

Quando também assinalamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais têm nos influenciado sobremaneira é ainda porque estamos provavelmente na captura de um domínio do conhecimento que possa se adequar às condições sociais, culturais, cognitivas dos usos da matemática na tessitura das relações cotidianas. Nossa leitura é, desse modo, compartilhada das interpretações de Ernest (1998 e 1999) apud Frade e Néri (2001) que nos demonstram a possibilidade de entrelaçar as duas situações expostas, isto é, o sujeito social em seu cotidiano e as proposições do ensino de matemática na atualidade.

Para esses autores, os estudos de Ernest foram fundamentais para a proposição dos PCN's. Ernest basicamente classifica os conhecimentos matemáticos em conhecimentos tácitos e conhecimentos explícitos, a partir de classificações dicotômicas, do tipo: conhecimento proposicional x conhecimento prático; conhecer o que x conhecer como; conhecimento conceitual x conhecimento procedimental; entendimento relacional x entendimento instrumental. Esses estudos mostram, ainda, que o conhecimento explícito é adquirido por meio da linguagem proposicional ou de demonstrações, como o teorema de Pitágoras. O conhecimento tácito, contudo, é adquirido por meio da ação ou experiência e não pode ser totalmente

explicitado por meio de uma linguagem proposicional. Isto quer dizer que no conhecimento tácito os sujeitos acionam os domínios da cognição, os domínios sociais, suas crenças e seus valores, o que inclui o uso de métodos, abordagens, procedimentos e estratégias, operações simbólicas frequentemente aplicáveis a novos problemas, o que torna o conhecimento ressignificado, recontextualizado, redimensionado conforme os seus usos e os seus contextos.

Provavelmente educadores e estudantes utilizam-se muito mais dos conhecimentos tácitos do que propriamente dos conhecimentos explícitos. Contudo, na prática escolar, muitas vezes, prevalece o desafio de que os educadores ensinem a partir de uma postura de explicitação dos conteúdos e de domínio de um conhecimento explícito, considerando-o mais legítimo ou válido.

Retomando a história do nosso sujeito “vendedor de chicletes” e aluno da escola pública no primeiro ciclo, vimos que, na prática, ele sabe matemática, aliás, sabe pensar matematicamente. Porém, se cobrarmos o conhecimento explícito, é provável que consideremos que ele não sabe fazer matemática, porque justamente não soube trazer à tona o conhecimento explícito, por meio da demonstração de uma sentença matemática.

O conhecimento tácito é, portanto, o conhecimento prático. Sendo assim, tem razão para tal, é contextualizado culturalmente, origina-se da tensão entre o desejo de saber (curiosidade) e um problema da vida prática, é útil e utilitário. Para tanto, o sujeito tem que acionar procedimentos que podem leva-lo à mudança de valores, dos modos de ser e das crenças, aprimorando o seu aparato instrumental para lidar com mais competência no seu meio social.

Portanto, desejar que os educandos possam pensar matematicamente é entrelaçar tais propósitos à formação de atitudes, conceitos e procedimentos que o levem a esse aprendizado, mais do que aprender a fazer matemática. Embora ainda façamos uso do conhecimento explícito e reconheçamos o seu valor, quando desejamos que os educandos saibam descrever, representar e apresentar os resultados matemáticos com precisão, devemos ainda considerar os procedimentos e as estratégias utilizadas em tal resolução. Essa relativização pode nos aproximar da formação do pensamento matemático pelo educando.

A razão (ou razões) para o ensino de matemática no currículo escolar, deve, assim, originar-se de uma perspectiva crítica e transformadora que vá ao encontro de uma interlocução com o conhecimento tácito; caso contrário, não efetivaremos a escola democrática que desejamos, ao não incorporarmos a reflexividade, os valores, as atitudes e os procedimentos dos sujeitos face ao conhecimento e ao aprendizado.

5.9.3. Com base nos princípios adotados e nas perspectivas vislumbradas: quais procedimentos metodológicos ensinamos para o currículo da rede municipal de Betim?

Acreditamos que para exercer plenamente a cidadania, é preciso saber contar, comparar, medir, calcular, resolver problemas, construir estratégias, comprovar e justificar resultados, argumentar logicamente, conhecer formas geométricas, organizar, analisar e interpretar criticamente as informações, conhecer formas diferenciadas de abordar problemas. A matemática vista como uma maneira de pensar, como um processo em permanente evolução, permite, dinamicamente, por parte do aluno, a construção e a apropriação do conhecimento. Permite também vê-la no contexto histórico e sócio-cultural em que ela foi desenvolvida e continua se desenvolvendo.

Os conteúdos matemáticos devem ter relevância social, propiciando conhecimentos básicos essenciais para qualquer cidadão resolver problemas. Estes conteúdos precisam estar articulados entre si e conectados com outras áreas do conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade, e a aprendizagem deles requer o uso de estratégias de aprendizagem como a resolução de problemas⁶⁰. Aprender a resolver problemas representa aprender matemática. Para isso, é preciso apropriar-se dos significados dos conceitos e procedimentos matemáticos a fim de saber aplicá-los em situações novas.

Segundo Pozo (1998), a solução de problemas é um componente idiossincrático da matemática, constituindo, ao mesmo tempo, um método de

⁶⁰ A resolução de problemas tem como referência Polya (1994) e representa o pano de fundo para a exploração de situações do contexto real ou simulação, para a modelagem, a investigação a articulação interdisciplinar e a aprendizagem significativa apontada por Ausubel (1968) como essencial na formação de cidadãos comprometidos com os processos sociais, capaz de relacionar-se e interagir positivamente nesse meio.

aprendizagem e um objetivo da mesma. É um método de aprendizagem à medida que grande parte do conteúdo da matemática escolar trata da aprendizagem de habilidades, técnicas, algoritmos ou procedimentos heurísticos que podem ser usados em diversos contextos (cotidiano, científico, etc.). É um objetivo da aprendizagem à medida que não é possível aprender a solucionar problemas independentemente da aprendizagem de conceitos e conhecimentos matemáticos. Bassanezi (2002) considera o objetivo fundamental do uso da matemática a possibilidade de extrair a parte essencial de situações-problema localizadas em situações reais ou simuladas e formalizá-las em um contexto abstrato a partir da linguagem matemática. Esse procedimento favorece o pensamento lógico e a resolução do problema. Assim, a matemática torna-se um instrumento intelectual capaz de sintetizar idéias concebidas em situações empíricas, além de expressá-las logicamente, favorecendo sua utilização em contextos diversos.

Compartilhamos com Pozo (1998) a discussão sobre a relevância de ensinar a resolver problemas matemáticos, o que não é uma tarefa fácil. Esse fato não se deve apenas a que a solução de problemas seja um processo complexo no qual entram em jogo diversos componentes, mas também, a que a aprendizagem da solução de problemas somente é levada a cabo a longo prazo, o que requer por parte de todos os professores uma ampla formação matemática, destacando os professores dos ciclos iniciais cujo papel no currículo escolar é fundamental para a iniciação nos conceitos matemáticos, condição que deve ser apoiada e promovida desde o interior da escola.

O trabalho pedagógico articulado entre os educadores, professores e pedagogos em avaliação do processo ensino-aprendizagem, particularmente na resolução de problemas, deve levar em consideração as construções dos alunos, incluindo erros cometidos. Para o autor, “os erros podem informar tanto a respeito das dificuldades que um aluno apresenta para adotar procedimentos de tipo técnico ou estratégico, como do tipo de teorias ou crenças com as quais ele tem que lidar em um determinado momento” (POZO, 1998. p. 65).

A estratégia de resolver problemas em matemática vai muito além de resolver um problema. É um modo de entender o ensino-aprendizagem dessa disciplina e a própria matemática. Tem grande relevância tanto no Brasil como

em outros países, sendo considerada em todos os níveis de escolaridade como possibilidade de ajudar os alunos a adquirir modos de pensar, hábitos de persistência, curiosidade e confiança em situações não familiares e que lhes serão importantes fora da aula de matemática.

Serrazina (2002) aponta que a resolução de problemas deve

constar nos programas de ensino, contribuindo para a compreensão matemática, de modo que todos os alunos: construam novos conhecimentos matemáticos; desenvolvam vontade para formular, representar, abstrair e generalizar em situações dentro e fora da matemática; apliquem uma grande variedade de estratégias para resolver problemas e adaptem as estratégias a novas situações; monitorem e reflitam sobre o seu pensamento matemático na resolução dos problemas. (SERRAZINA, 2002, p. 52).

Além disso, a resolução de problemas representa, segundo Ernest (1991), uma etapa entre a descoberta guiada e a atividade investigativa, na qual o papel do professor é o de apresentar o problema e deixar o método de resolução mais aberto. O professor apóia o aluno que encontra o caminho de resolução, valida as soluções e apresenta os resultados.

O uso dos diferentes materiais e recursos (quadro e giz, murais, flanelógrafos, quadros posicionais, recursos tecnológicos como as calculadoras, vídeos, computador, programas educativos e internet; jogos e materiais manipulativos, instrumentos de medidas como régua, esquadro, transferidor, compasso, metro, trena e outros) devem estar disponíveis nos ambientes educacionais, para serem explorados pelo professor. Tais recursos devem ser utilizados em atividades com os alunos a partir do planejamento e adequação aos objetivos propostos, pois ajudam a promover a compreensão dos conceitos e dos procedimentos matemáticos facilitando a ação pedagógica do professor e a aprendizagem.

A avaliação deve ser enfatizada enquanto parâmetro de percepção e acompanhamento do processo educacional e validação dos procedimentos, recursos e métodos adotados, não a eximindo da missão de ser contínua e norteadora dos planejamentos e reorientação dos percursos pedagógicos, e ser freqüente, com a finalidade de acompanhar o processo ensino-aprendizagem e reorientar continuamente o trabalho do professor e do aluno.

Explicitamos ainda que – ao organizar uma proposta curricular baseada em “competências e habilidades” – propomos ao professor a adoção de

tendências didático-metodológicas que superem as puramente “tradicionais”, e oportunizem aos alunos as “*Práticas de Modelagem*”, as “*Atividades Investigativas*”⁶¹ as “*Atividades Pedagógicas Lúdicas*”⁶² e possibilitem a interatividade dos alunos entre si e com os mais diversos tipos de conhecimentos matemáticos. Isso para que, no momento da implementação desta proposta, possam ser criados adequados “*ambientes de aprendizagem*”⁶³, nos quais sejam oportunizadas ao aluno experiências relevantes que favoreçam sua formação em relação aos modos de pensar, investigar e praticar os conceitos matemáticos trabalhados.

O trabalho com o conhecimento matemático deve considerar ainda os aspectos afetivos e a promoção da auto-estima e autoconfiança do aluno na busca dos almeçados pilares da educação para o século XXI apontados por Delors (2004) (aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser), para os quais a postura do professor tem importante representação. Nesse sentido, o professor deve ter uma ampla compreensão dos valores culturais, éticos e humanísticos.

⁶¹ Proposta de trabalho pedagógico que envolve a formulação de situações investigativas da realidade, para as quais o professor convida os alunos à participação (através de trabalho de tipo exploratório, como formulação de conjecturas, testagem e validação, socialização e sistematização dos resultados); e, ele mesmo, participa, instigando os alunos nas várias etapas da investigação incluindo a sistematização do trabalho desenvolvido e/ou a formalização de aspectos matemáticos inerentes.

⁶² Atividades manipulativas, jogos com fins pedagógicos, que trabalham raciocínio/lógico em diferentes aspectos.

⁶³ Espaços de aprendizagem ricos em recursos didáticos e metodológicos, situações e proposições didáticas intencionais para a construção de conhecimentos planejados.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

DIVISÃO PEDAGÓGICA DE ENSINO

Comissão de Reorganização Curricular

MATEMÁTICA

COMPETÊNCIAS INTEGRADORAS	HABILIDADES	CICLOS			
		1º	2º	3º	4º
A) Apropriação crítica do desenvolvimento da tecnologia como recurso disponível na construção do conhecimento e resolução de problemas.	1. Reconhecer e utilizar os diferentes recursos tecnológicos como instrumentos de suporte à aprendizagem, à comunicação e à pesquisa;	X	X	X	X
	2. Utilizar os recursos tecnológicos como ábacos, material dourado, instrumentos de medidas e outros, na obtenção de dados, informações, representação e operacionalização de dados e informações matemáticas;	X	X	X	X
	3. Uso de recursos multimídia: internet, vídeos, câmeras, DVD's, máquinas digitais, celulares, jogos eletrônicos e outros na construção do conhecimento para levantamento, registro e comunicação de dados e informações;	X	X	X	X
	4. Apropriar-se, criticamente, dos recursos tecnológicos (calculadoras, computadores, jogos eletrônicos e outros) e utilizá-los como ferramentas para a representação e operacionalização de dados matemáticos na resolução de situações-problema propostas ou do cotidiano e em pesquisas;	X	X	X	X
B) Compreensão das identidades como construções sócio-históricas em diálogo com a diversidade.	5. Medir, utilizando instrumentos variados (palmos, pés, passos e metro – para medir comprimento; colher, xícara e litro – para medir volume; sol, ampulheta e relógio – para medir tempo) em função do problema e da relação indivíduo e objetos do ambiente;	X	X	X	X
	6. Estabelecer relações, comparações entre fatos e conceitos matemáticos em situações-problema, nos diferentes contextos e culturas e utilizá-los criticamente;	X	X	X	X
	7. Reconhecer as relações entre medidas agrárias e outras como arroba, polegada e a sua construção sócio-histórica e cultural;			X	X
	8. Reconhecer e utilizar a linguagem matemática na construção da identidade através de documentos pessoais como Cédula de Identidade, Cadastro de Pessoa Física – CPF, Carteira de trabalho, Registro profissional, comprovante de salário, e outros;		X	X	X
	9. Reconhecer os grupos sociais e os contrastes sócio-econômicos e culturais entre etnias, gêneros, etc.;	X	X	X	X
C) Compreensão e posicionamento diante de	10. Identificar e compreender as funções da matemática e utilizá-las na vida social e individual;	X	X	X	X

questões políticas, sócio-econômicas, culturais e ambientais da comunidade.	11. Realizar cálculos mentais exatos e aproximados (regras de arredondamento, verificação e controle dos resultados nas operações) para atuação nos contextos sociais e econômicos.	X	X	X	X
	12. Conhecer, identificar e aplicar as diversas formas e sistemas de medidas agrárias, de comprimento, volume, capacidade, massa, tempo e outras, em situações cotidianas, realizando as conversões necessárias;	X	X	X	X
	13. Reconhecer e interpretar, criticamente, o uso de cédulas e moedas que circulam em diferentes situações do cotidiano;	X	X	X	
	14. Compreender e utilizar o sistema monetário e as regras comerciais em situações do cotidiano e nas práticas sociais (economia doméstica);		X	X	
	15. Ler, interpretar, inferir, analisar e comparar informações apresentadas nos diversos gêneros textuais (conta de luz, água, telefone, extrato bancário, nota fiscal, folhetos de propagandas, gráficos, tabelas e representações estatísticas, imagens, e outros);	X	X	X	X
	16. Conhecer a função social dos algarismos romanos;	X	X	X	
	17. Reconhecer o numeral como código na organização das informações para quantificar, classificar e ordenar (telefones, placas de carro, registros de identidade, número de calçados, outros);			x	x
	18. Utilizar a porcentagem e a proporcionalidade dentro do contexto social e científico;		x	X	X
	19. Reconhecer a função social e econômica dos tributos a atuar criticamente na sua avaliação e na garantia de seus direitos como consumidor e contribuinte;		X	X	X
D) Desenvolvimento da fluência em língua oral e escuta de textos.	20. Reconhecer as correspondências entre os valores econômicos de circulação nacional e internacional, real, dólar, euro, e outros, em contextos sócio-culturais e econômicos, como construções sócio-políticas, e refletir criticamente sobre as desigualdades.		X	X	X
	21. Expressar com fluência hipóteses e argumentações, envolvendo os conceitos e dados matemáticos observados em diferentes situações;	X	X	X	X
	22. Saber ouvir e reconhecer na fala do outro, (colegas, professor, outros), oportunidades de construção do conhecimento matemático;	X	X	X	X
	23. Expressar com coerência o raciocínio lógico-matemático na resolução de situações-problema;	X	X	X	X
E) Leitura em diferentes gêneros e linguagens.	24. Identificar e ler numerais como código na organização das informações presentes nos diferentes ambientes e situações sociais para quantificar, classificar, ordenar;	X	X	X	X

25. Reconhecer e ler os signos da linguagem matemática nos diferentes instrumentos (régua, esquadro, transferidor, fita métrica, trena, balanças, moedas, cédulas, calculadoras, computadores, e outros) e em textos de diferentes gêneros textuais; e, utilizá-los nas diferentes situações de interpretação, representação, operacionalização e análise de dados e informações;	X	X	X	X
26. Utilizar a linguagem matemática como instrumento de interpretação, registro, descrição, modelagem ⁶⁴ de situações-problema e comunicação de idéias concretas e abstratas em diferentes gêneros textuais;	X	X	X	X
27. Reconhecer e ler as representações da linguagem matemática (gráfica, geométrica, aritmética e algébrica), compreender a equivalência existente entre elas e utilizá-las em contextos diversos;		X	X	X
28. Ler e interpretar gráficos, tabelas, mapas, listas, legendas, escalas, diagramas, representações estatísticas e outros gêneros textuais como recurso para obter informações, comunicar estratégias e resultados.	X	X	X	X
29. Identificar, ler, interpretar e estabelecer equivalências entre as representações (geométrica, fracionária, decimal e porcentual) dos números e dos conjuntos numéricos;			x	x

⁶⁴ A modelagem matemática trabalhada como conceito a partir do século XIX, consiste na escolha de características que descrevem adequadamente, em linguagem matemática um problema de origem não matemática, com objetivos de obter respostas do que acontecerá no mundo físico, promover a compreensão conceitual e o progresso, favorecer a axiomatização da situação física. Incentivar a matemática aplicada e a arte de fazer modelos matemáticos (Davis e Hersh, 1985). Para Bassanezzi (2002) a modelagem matemática consiste na arte de transformar problemas da realidade em problemas matemáticos e resolvê-los interpretando suas soluções na linguagem do mundo real, pressupõe a multidisciplinaridade, e, nesse sentido vai ao encontro das novas tendências que apontam para a remoção das áreas de pesquisa. Para a modelagem matemática podem ser usados desenhos, maquetes, objetos de arte, estruturas matemáticas como expressões numéricas, equações, funções, entre outros.

COMPETÊNCIAS INTEGRADORAS	HABILIDADES	CICLOS			
		1º	2º	3º	4º
F) Prática sistemática de pesquisa na construção do conhecimento.	30) Identificar, coletar e interpretar dados/grandezas em diferentes fontes, organiza-los em gêneros adequados e estabelecer relações entre eles.	x	x	x	x
	31) Ler e interpretar gráficos, tabelas, mapas e outros portadores de textos, como recurso para obter informações, comunicar estratégias e resultados;	X	X	X	X
	32) Utilizar as idéias e procedimentos matemáticos construídos para explorar, interpretar e investigar, usando estratégias pessoais ou formais, nas situações de pesquisa em diferentes contextos do cotidiano;	X	X	X	X
	33) Estabelecer relações e comparações entre dados/grandezas diversos, prever e/ou estimar resultados;	X	X	X	X
	34) Utilizar instrumentos de medidas de grandeza, convencionais e não-convencionais, em pesquisas e na resolução de situações-problema propostas ou do cotidiano;	X	X	X	X
	35) Utilizar os recursos tecnológicos (calculadoras, computadores e outros), na representação e operacionalização de dados/grandezas matemáticos como ferramenta na resolução de situações-problema e em pesquisas, propostas ou do cotidiano;	X	X	X	X
	36) Registrar dados / grandezas e conclusões de pesquisa e comunicá-los respeitando as diferentes opiniões e utilizando as informações obtidas, para justificar as idéias de forma oral e escrita;	X	X	X	X
	37) Utilizar diferentes registros gráficos (desenhos, esquemas, escritas numéricas, dentre outras) a partir de dados identificados em situações reais e/ou propostas para construir listas, tabelas, gráficos, mapas, como recurso para expressar idéias, visualizar fatos e apontar formas de resolução de problemas;	X	X	X	X
	38) Extrapolar dados e informações na resolução de situações-problema, em objetos de investigação e pesquisa;	X	X	X	X
39) Comunicar resultados de pesquisa, situações problemas e informações matemáticas usando impressos, painéis, recursos tecnológicos como aplicativos e programas de computadores e outros;	X	X	X	X	
G) Reflexão sobre hábitos, costumes e normas, como construções sócio-histórico-culturais.	40) Compreender que os conhecimentos matemáticos como número, medidas, entre outros, são construções sócio-históricas e culturais; e, posicionar-se reflexivamente frente a eles.		X	X	X
	41) Compreender que o conhecimento científico tecnológico constitui-se com base em concepções éticas e posicionar-se criticamente em relação a elas.	X	X	X	X
	42) Utilizar os instrumentos tecnológicos com base em reflexão crítica e nas regras socialmente construídas;	x	x	x	x

COMPETÊNCIAS INTEGRADORAS	HABILIDADES	CICLOS			
		1º	2º	3º	4º
H) Resolução de problemas a partir da compreensão e atuação nas diferentes situações vivenciadas.	43) Reconhecer a linguagem matemática e suas simbologias como instrumento de interpretação das situações-problema do cotidiano, fazendo inferências.	X	X	X	X
	44) Ler e interpretar os dados numéricos / grandezas (comprimento, área, volume, massa, capacidade, tempo, cédulas, moedas e outros) apresentados nas formas geométricas, medidas e outras, e inferir sobre os respectivos conceitos matemáticos a serem utilizados dentro do processo de resolução de situações-problema propostos ou do cotidiano.	X	X	X	X
	45) Aplicar os conceitos matemáticos em situações-problema apresentadas nos diversos portadores de textos (conta de luz, água, telefone, extrato bancário, nota fiscal, folhetos de propagandas, gráficos, tabelas e representações estatísticas, imagens, outros).	X	X	X	X
	46) Formular e testar hipóteses discutindo a comprovação e justificativa de resultados na resolução de situações-problema.	X	X	X	X
	47) Elaborar e utilizar estratégias pessoais de resolução de problemas (envolvendo material concreto, desenho, estimativas e outras) em diferentes contextos.	X	X	X	X
	48) Explorar e investigar possíveis soluções de problemas em situações propostas ou do cotidiano, e utilizar estratégias (estimativas, arredondamento, modelagem matemática) e procedimentos matemáticos.	X	X	X	X
	49) Compreender os fatos fundamentais e utilizá-los na resolução de situações-problema.	X	X		
	50) Utilizar as operações matemáticas (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação) em situações que envolvam números reais, medidas e valores monetários, como procedimentos / ferramentas para solucionar as situações-problema.	X	X	X	X
	51) Utilizar os conceitos matemáticos de medidas (comprimento, perímetro, área, capacidade, volume e outros) realizando as conversões necessárias em situações-problema propostas ou do cotidiano.		X	X	X
	52) Reconhecer e utilizar a porcentagem e a proporcionalidade dentro do contexto social e científico.		x	x	x
	53) Utilizar os conceitos geométricos na resolução de problemas que envolvam as figuras planas, espaciais e suas propriedades.	X	X	X	X
	54) Reconhecer e utilizar conceitos matemáticos (equações, inequações, funções, produtos notáveis, e outros) como procedimentos para resolver situações-problema.			X	X
	55) Utilizar a modelagem matemática na representação de situações vivenciadas ou propostas para a resolução de problemas.	X	X	X	X
56) Elaborar e resolver problemas envolvendo diferentes representações numéricas, medidas e dados estatísticos.	X	X	X	X	

	HABILIDADES	CICLOS			
		1º	2º	3º	4º
l) Uso de diferentes linguagens na produção de textos de gêneros variados adequados à finalidade, ao interlocutor e à situação comunicativa.	57) Conhecer os símbolos matemáticos convencionais na escrita das operações e seus termos e utilizá-los na produção de gêneros textuais diversos;	X	X	X	X
	58) Registrar as representações geométricas, as figuras planas, sólidas e suas propriedades na comunicação do conhecimento matemático e produção de diferentes gêneros textuais;	X	X	X	X
	59) Utilizar a linguagem matemática, seus signos numéricos, presentes nos diferentes ambientes e situações sociais, como instrumento de registro para descrever, modelar situações, fazer descrições, comunicar idéias concretas e abstratas em diferentes gêneros textuais;	X	X	X	X
	60) Produzir gêneros textuais diversos a partir de dados obtidos com a utilização de diferentes instrumentos (régua, esquadro, transferidor, fita métrica, trena, balanças, moedas, cédulas, calculadoras, computadores e outros);	X	X	X	X
	61) Reconhecer e registrar as diferentes representações da linguagem matemática (gráfica, geométrica, aritmética e algébrica); compreender a equivalência existente entre elas e utilizá-las na produção de gêneros textuais diversos;			X	X
	62) Registrar informações e construir gráficos, tabelas, mapas, listas, legendas, escalas, diagramas e outras representações estatísticas, como recurso para apresentar informações, comunicar estratégias e resultados de pesquisas;	X	X	X	X
	63) Reconhecer e registrar as diferentes representações dos números e dos conjuntos numéricos, a partir de suas aplicações no contexto social, nas formas: geométrica, fracionária, decimal e porcentual.			X	X
	64) Reconhecer e utilizar o planejamento e a escrita da resolução de uma situação-problema, como um processo metódico de construção de um “texto matemático” ⁶⁵ , que deve obedecer aos princípios: da estrutura (início, meio e fim) e da compreensibilidade textual (organização e legibilidade).	x	x	x	x

⁶⁵ O texto matemático refere-se ao texto que integra estruturas (figuras, construções geométricas), linguagem matemática e língua pátria na sua constituição, objetiva a apresentação ou construção de um conceito, ou a resolução de situações problema, a modelagem matemática e outros.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	HABILIDADES	1º	2º	3º	4º
j) Compreender e aplicar as grandezas e os sistemas de medidas nas diferentes situações e contextos.	65) Interpretar e utilizar medidas de comprimento, partindo das noções iniciais (longo, curto, outros), até a medição formal (comprimento linear) e utilizar unidades convencionais e não-convencionais, e os respectivos instrumentos de medida, em diferentes contextos;	X	X	X	
	66) Interpretar e utilizar conceitos de medidas de uso social (dúzia e meia dúzia, cento, meio cento, are, hectare e outros) em situações propostas ou cotidianas;	X	X	X	X
	67) Compreender e apropriar-se dos sistemas convencionais de medida (massa, capacidade e volume), suas aplicações e seus respectivos instrumentos (formais e não-formais); realizar as conversões necessárias em cada sistema, e utilizá-los em estratégias pessoais de medições e em diferentes situações;	X	X	X	X
	68) Reconhecer a moeda e o sistema monetário em uso no país como um sistema de medida de valor financeiro, compará-lo a outras moedas, e utilizá-lo, ética e criticamente, nas diferentes situações;	X	X	X	X
k) Compreender e utilizar o sistema de numeração decimal em situações de leitura, escrita e realização das operações em diferentes contextos.	69) Compreender a história dos números e estabelecer relação entre os fatos históricos e seus significados nos diferentes ambientes e contextos.	X	X	X	X
	70) Conhecer e relacionar número (idéia de quantidade) e numeral (representação simbólica do número) e utilizá-los em situações de contagem, seqüenciação, sucessão, ordenação e outros;	X	X	X	
	71) Identificar e compreender as regularidades do sistema de numeração decimal (par/ímpar, crescimento e decréscimo, e outros) e utilizar nas diferentes situações;	X	X	X	
	72) Reconhecer os algarismos romanos, estabelecer relações de equivalência destes com os numerais hindu-arábicos e utilizá-los em situações cotidianas;	X	X	X	
	73) Utilizar os conceitos de numerais ordinais, cardinais e romanos em diferentes situações e funções;	X	X	X	
	74) Compreender a estrutura das ordens e classes presentes na constituição do sistema de numeração decimal, reconhecer os princípios aditivo e multiplicativo e aplicá-los adequadamente;	X	X	X	
	75) Compreender os princípios (idéias) que regem as operações de adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação; resolvê-las utilizando estratégias pessoais e técnicas operatórias convencionais (termos e algoritmos) e aplicá-las na resolução de situações propostas;	X	X	X	X
	76) Reconhecer, e utilizar na resolução de situações-problema, os princípios lógicos da expressão numérica (regras), assim como, sua utilidade como forma de representação de situações matemáticas ⁶⁶ seqüenciais.	X	X	X	

⁶⁶ As “situações matemáticas” são aqui entendidas como situações que podem ser propostas ou contextualizadas a partir das vivências dos alunos e constituem-se, segundo Panizza e Cols (2006) por problemas ou exercícios adaptados aos saberes e aos alunos com o objetivo de construir um conhecimento; e, para o diálogo com as pesquisas e os pesquisadores.

I) Compreender e utilizar os números reais, e aplicá-los em diferentes situações.	77) Reconhecer, organizar e registrar dados / grandezas numéricas e suas aplicações em diferentes portadores como listas, tabelas e gráficos, outros;	X	X	X	X
	78) Interpretar e utilizar os conjuntos numéricos (em situações de contagem, representação de medidas, temperaturas, movimentações financeiras) como instrumento de representação e organização de dados e informações;	X	X	X	X
	79) Ler, identificar, interpretar e utilizar os diferentes significados e representações dos números naturais e aplicá-los nas operações de adição, subtração, multiplicação e divisão, potenciação e radiciação utilizando estratégias pessoais e técnicas operatórias convencionais;	X	X	X	X
	80) Reconhecer número racional, as equivalências entre suas representações (geométrica, fracionária, decimal e porcentual) em diferentes contextos e utilizá-lo em situações-problema propostas ou do cotidiano;	X	X	X	X
	81) Interpretar e aplicar o conceito de divisibilidade entre números, reconhecendo números divisíveis, múltiplos, divisores e aplicá-lo em situações operatórias, envolvendo números racionais e situações-problema propostas ou do cotidiano;	X	X	X	
	82) Ler, identificar, interpretar e utilizar os diferentes significados e representações dos números inteiros e aplicá-los nas operações de adição, subtração, multiplicação e divisão, potenciação e radiciação utilizando estratégias pessoais e técnicas operatórias			X	X
	83) Reconhecer e utilizar os sinais: “+” e “-”, como forma de representação das situações matemáticas, tais como: lucro e prejuízo, perda e ganho, variação de temperaturas e de altitudes em diferentes portadores de textos.		X	X	X
	84) Operar com números racionais (fracionários, decimais) em situações de adição, subtração, multiplicação e divisão, potenciação e radiciação; utilizando estratégias pessoais e técnicas operatórias convencionais;		X	X	X
85) Compreender os números reais como ampliação dos números naturais, inteiros, racionais e irracionais e suas representações convencionais de ordenação (reta numérica, intervalos); utilizá-los na resolução das operações e em diferentes situações;			X	X	

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	HABILIDADES	CICLOS			
		1º	2º	3º	4º
M) Estabelecer relações entre espaço, tempo, quantidade, localização, etc., significando-as e aplicando-as nos diferentes contextos.	86) Estabelecer relações com o espaço, a partir da identificação da posição do próprio corpo (proximidade, vizinhança ⁶⁷ , dentro e fora de, na fronteira ⁶⁸ de, em cima de, embaixo de, atrás de, à frente de, direita de, esquerda de, aqui, lá, do lado de, entre, perto de, longe de, etc.) e extrapolar para contextos geográficos, contorno, perímetro;	X	X		
	87) Identificar e explorar relações de posição, direção e sentido entre objetos no espaço;	X	X		
	88) Estabelecer relações de temporalidade (ontem, hoje, amanhã, calendário), seus respectivos registros e instrumentos (relógios digitais e analógicos; hora e submúltiplos) e aplicar em diferentes contextos;	X	X		
	89) Estabelecer relações de quantidades em situações vivenciadas (classificação, ordenação, conservação, seriação e inclusão), reconhecer seus registros e aplicações;	X	X		
N) Identificar, compreender e utilizar as figuras planas, sólidos, representações geométricas e aplicar os conceitos nas diferentes situações e contextos.	90) Identificar e estabelecer relações entre objetos; comparar e classificar seus atributos (cor, volume, forma, textura, distância, consistência, tamanho, massa ⁶⁹ , dimensão, espessura e posição);	X	X	X	
	91) Identificar, no ambiente, nas artes e outros, as aplicações dos conceitos, propriedades e formas geométricas planas e espaciais;	X	X	X	X
	92) Identificar características, elementos (faces, arestas, vértices, lados, ângulos), medidas e propriedades das figuras geométricas planas e dos sólidos, perceber semelhanças e simetrias; aplicar estes conceitos em diferentes situações propostas ou do cotidiano;	X	X	X	X
	93) Utilizar conceitos de perímetro, área e volume de figuras planas, integrados às representações numéricas e operações matemáticas em situações-problema propostas ou do cotidiano;		X	X	X
	94) Calcular perímetro, área e volume fazendo estimativas de medidas, realizando verificações e comparações;		X	X	X
	95) Utilizar e aplicar os conhecimentos geométricos (semelhança, proporcionalidade, paralelismo, teorema de Pitágoras, e outros), na resolução de problemas que envolvam as figuras planas, sólidos e suas propriedades;			X	X
	96) Reconhecer a inter-relação entre os conceitos algébricos e os geométricos e aplicá-los em situações propostas ou do cotidiano;			X	X

⁶⁷ Ao redor.

⁶⁸ Limite.

⁶⁹ Massa é a quantidade de matéria de um corpo ou objeto, é uma grandeza escalar, enquanto peso é a força que atua sobre um corpo, provocada pela atração de gravidade do local. Assim o peso de um mesmo objeto, na lua e na terra, são diferentes em função da força de gravidade em cada ambiente.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	HABILIDADES	CICLOS			
		1º	2º	3º	4º
O) Reconhecer e utilizar a linguagem algébrica como instrumento de representação e generalização de situações-problema, reconhecendo sua função social e aplicá-la nos diferentes contextos.	97) Reconhecer e utilizar a porcentagem e a proporcionalidade dentro do contexto social e científico e como instrumento de compreensão de processos matemáticos e construções algébricas.			X	X
	98) Interpretar e utilizar a linguagem algébrica (expressão algébrica, equações, inequações, funções, produtos notáveis, outros) como forma de representação e generalização de dados e informações em diferentes contextos (resolução de problemas, reescritas e produção de textos matemáticos, entre outros);			X	X
	99) Interpretar e utilizar o conceito de função na análise e construção de tabelas e gráficos em diferentes situações;			X	X
	100) Compreender a inter-relação entre os conceitos algébricos, aritméticos e geométricos e aplicar em diferentes situações;	X	X	X	X

6. À guisa de conclusão

Após um intenso movimento de análise, reorganização e intervenções pontuais no conjunto de textos produzidos pelo movimento curricular de Betim, torna-se necessário apresentar deles uma interpretação geral, o que é a intenção do presente item.

Primeiramente, vale a pena compreender este currículo a partir da forma como busca resolver a tensão local/global. Quanto ao global, é bastante evidente que Betim incorpora tendências hegemonicamente discutidas na política educacional atual. Se tomarmos como referência as proposições de um documento fundador dessa política, a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), teremos: a) a Declaração propõe que os currículos sejam organizados em conhecimentos, habilidades, valores e atitudes. Tal proposição visa sistematizar em conceitos demandas emergentes, do ponto-de-vista do pensamento das agências multilaterais que hoje discutem educação, quais sejam: além dos conteúdos tradicionalmente veiculados pelas escolas, a necessidade de que esta ensine um saber-fazer e as posturas de convivência social adequadas ao que se entende por uma sociedade globalizada; b) a Declaração entende que há ferramentas básicas a serem adquiridas por todos os cidadãos, a fim de que possam continuar aprendendo por toda a vida, conforme defende a mesma concepção de sociedade globalizada; essas ferramentas são: a leitura, a escrita, o cálculo e a resolução de problemas.

Ora, o texto curricular de Betim reflete, de maneira específica tais proposições. Três das chamadas ferramentas básicas para continuar aprendendo se constituem em competências integradoras neste texto: a leitura, a escrita e a resolução de problemas. Além disso, as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, tradicionalmente responsáveis pelo desenvolvimento das quatro ferramentas citadas, são as disciplinas que, no texto curricular de Betim, mais

competências e habilidades atribuem à sua própria missão formativa: 133 e 88 habilidades, respectivamente, números próximos apenas de Ciências (93 habilidades), não por acaso e conforme discussão a seguir. Pode-se reconhecer, portanto, que as ferramentas básicas para continuar aprendendo constituem parte significativa do texto curricular de Betim.

A presença dessas ferramentas no currículo local, entretanto, está bastante articulada conceitualmente nos textos de Língua Portuguesa e Matemática, permanecendo relativamente intuitiva nos textos das demais disciplinas. Percebe-se uma frágil articulação entre o conceito de leitura e de linguagem. Ou seja, são as diferentes linguagens em todas as suas formas de comunicação que levam os leitores a interpretar e a realizar inferências. Por isso, mapas, fotos, gravuras, diagramas, gráficos, tabelas precisam ser explorados. Vale ressaltar que, apesar de isso ter sido dito, há, em alguns casos, pouca referência a que essas formas de linguagem são culturalmente estabelecidas para determinados fins. Por exemplo, um mapa pode ser lido na atualidade para que as pessoas se localizem nos seus trajetos de ir e vir, mas também podem ser lidos como fruto de um processo histórico, de uma representação simbólica, ou de uma convenção (por exemplo, legendas) para representar os espaços. As linguagens são frutos de processos culturais e a leitura como processo interpretativo das linguagens deve servir a práticas sociais o mais amplas possível. Isso significa que, confirmada a opção de Betim pelo trabalho com tais ferramentas, os professores da Rede deverão aprofundar o seu acesso ao instrumental conceitual que permite o seu desenvolvimento.

Quanto à arquitetura conceitual dos currículos, proposta pela Declaração de Jomtien – conhecimentos, habilidades, valores e atitudes – o texto curricular de Betim a reflete da seguinte forma: as habilidades constituem a própria arquitetura do documento, juntamente com as competências; são adotadas, portanto, conceitualmente. Entretanto, a análise da formulação das habilidades demonstra que não necessariamente estas são compreendidas pela rede de Betim como a mobilização de conhecimentos numa situação prática da vida,

confundindo-se, por vezes, com a linguagem da pedagogia dos objetivos. Este, portanto, é um mais um ponto para os processos de formação, caso a formulação da UNESCO em Jomtien permaneça uma opção em Betim.

Os conhecimentos, mais especificamente na forma dos conteúdos escolares tradicionais, são reconhecíveis em todo o texto curricular de Betim – por vezes explicitamente, por vezes já pensados de forma contextualizada e prevendo a possibilidade de escolha pelos educadores e educandos. Os valores e as atitudes são assumidos claramente pelas competências integradoras relativas à convivência em sociedade: “Compreensão das identidades como construções sócio-históricas em diálogo com a diversidade” e “Reflexão sobre hábitos, costumes e normas, como construções sócio-histórico-culturais”. Também estão presentes em todos os textos das disciplinas, quando estas se apropriam mais de perto de temas considerados interdisciplinares pelo pensamento curricular atual, mas ainda não admitidos como tais no currículo de Betim: saúde e sexualidade (Ciências), trabalho e consumo (Geografia, História), dentre outros.

É interessante refletir que a dimensão local também pode ter atuado decisivamente para que a ética e a diversidade ganhassem status de competências integradoras no texto curricular de Betim, enquanto outros temas de mesma natureza permanecessem restritos às disciplinas: Betim é uma grande cidade, com população recentemente aumentada e desafios decorrentes da inserção social de diferentes grupos, razão pela qual o problema do convívio pode fortalecer-se como demanda curricular. Entretanto, não se encontra, ainda, no texto curricular, uma reflexão consistente sobre a diversidade do ponto de vista local. O conceito de diversidade manifesta-se como se esta fosse a “soma das diferenças entre os indivíduos”, bastando para tanto que a escola acolha a todas as diferenças: de ritmos de aprendizagem, de interesses, de habilidades. Quando são referidas, por exemplo, as diferenças étnicas e sexuais, permanece a idéia de que são diferenças individuais, marcadas pela presença do “eu” e do “outro”, “semelhanças” e “diferenças”. Ao compreender diversidade como “soma de diferenças”, o

currículo não contextualiza as construções sociais, históricas e culturais nas quais a diversidade humana é construída, ou seja, muitas vezes, nas relações desiguais de poder. São essas construções históricas que levam a posturas de xenofobia, homofobia, machismo e racismo e correspondem, portanto, ao plano político, conflituoso, denso e tenso. Ao se referir à diversidade nesses parâmetros, o currículo e as práticas escolares, em seu conjunto, correm o risco de dar um tratamento apenas assistencialista ao direito de todos à escola (independentemente da etnia, classe, credo). Isso porque, na crença de que se deve oferecer um trato uniformizador a todos em prol de algo comum (um ponto de chegada), o currículo deixa de apresentar um olhar aprofundado para a relação entre a garantia dos direitos sociais (universalização) e as desigualdades sociais que deixam muitos excluídos dos direitos básicos, sendo essa, na realidade, o cerne da questão da diversidade.

Também, ao não perceber que as diferenças são tomadas como quase-sinônimo do que chamamos de desigualdade, mantém-se a crença de que, na escola, os indivíduos poderão chegar a algum ponto comum a todos, desde que superados déficits produzidos pela sociedade (quer seja pelas relações familiares instáveis, pela pobreza ou pela falta de acesso à cultura letrada), como comumente temos percebido. Acrescenta-se ainda a ausência do conceito de diversidade em relação ao conceito de cultura no texto curricular apresentado pelos educadores. Para se compreender a diversidade humana é preciso incorporar as dimensões dos modos de vida, dos hábitos, dos costumes, das linguagens particulares de cada grupo, ou seja, as culturas. Há que se pensar, de fato, em um currículo para a diversidade e isso somente poderá ocorrer se realizarmos uma leitura crítica da realidade local, reconhecendo as diferenças com políticas próprias.

Estima-se que, também por razões locais, a questão das tecnologias tenha alçado à situação de competência integradora. Betim já completa uma década de políticas para a apropriação das tecnologias na educação, contando com estudiosos e agentes educacionais engajados na causa.

A dimensão local, porém, manifestou-se principalmente através da manutenção das disciplinas escolares na arquitetura do texto curricular. Essa presença tem, evidentemente, forte apelo nacional, dado que a Lei nº 9394/96 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional) determina disciplinas obrigatórias para o currículo do Brasil. A própria Lei, portanto, apesar de seu intenso diálogo com a Declaração de Jomtien, visível em diversas conceituações adotadas (cf. Arts. 27 e 32, especialmente inciso III) mantém a demarcação dos territórios disciplinares e os reafirma em artigos e parágrafos distintos (cf. Art. 26, § 1º a 5º), provavelmente em diálogo com a tradição disciplinar da escola brasileira.

Em Betim, por sua vez, os educadores têm vivido uma intensa participação na discussão curricular na última década, tendo sido essa participação primordialmente organizada pelas referências disciplinares, e, provavelmente, gerando fortes identidades entre os professores de formação semelhante. A defesa do papel das disciplinas na consecução da missão educacional pode ser conferida nos textos introdutórios dos currículos de cada disciplina, neste referencial.

Ainda quanto à organização do currículo em disciplinas, pode-se verificar que a tarefa atribuída a cada disciplina varia significativamente, se considerarmos como critério de avaliação o número de competências e habilidades que se propõem como mapa de formação do aluno. É bastante provável que essa situação reflita as relações de poder entre os diferentes campos disciplinares, aliás expressas também nas distintas distribuições da carga horária escolar entre as disciplinas. E aqui, vale voltar à forte presença das Ciências no texto curricular de Betim, destacada juntamente com Língua Portuguesa e Matemática. O conhecimento científico recebe forte ênfase social; se o tratamento das ferramentas básicas para continuar aprendendo e dos conteúdos científicos deve predominar sobre as artes e narrativas da sociedade, é mais um aspecto específico a ser mais profundamente discutido pelo movimento curricular de Betim, e na formação permanente dos professores.

Finalmente, quanto à tensão local/global, vale destacar que as culturas locais têm pequena incidência neste texto curricular; Betim, portanto, parece privilegiar as discussões curriculares de âmbito nacional e global, o que não exclui presenças pontuais como a preocupação com que as experiências pessoais e familiares dos educandos sejam consideradas nas práticas curriculares, e que a trajetória e a caracterização do município sejam estudadas.

Um segundo aspecto a considerar, e que orientou todo o trabalho da Comissão que finalizou este documento, é que resposta provisória se poderia dar à questão: o que quer este currículo? Ou, desdobrando a questão, que concepções de conhecimento e cultura a ele subjazem? Que aluno pretende formar e que professor/escola pressupõe. Percebe-se a necessidade de dar continuidade ao movimento a fim de estabelecer o entendimento da relação entre conhecimento, sujeito e cultura. Ou seja, o conhecimento das disciplinas, por exemplo, somente tem validade se os sujeitos (educadores e educandos) são reconhecidos nas relações estabelecidas dentro da cultura escolar. A cultura escolar toma como legítimas determinadas posturas, valores e saberes que, para diversos grupos, principalmente para as classes populares, são distantes. As relações entre o conhecimento e a cultura são estruturantes do cotidiano e constituem o currículo real, isto é, as reais experiências culturais de ensino-aprendizagem entre educadores e educandos. Até o momento, pode-se perceber que o texto curricular de Betim propõe como função para a escola a aprendizagem de uma cultura supostamente universal, academicamente concebida, isto é, organizada em disciplinas ou áreas do conhecimento. Tal cultura teria função de formar um sujeito que possa continuar aprendendo por toda a vida com base no domínio das capacidades de localização, seleção e processamento das informações; um sujeito competente para fazer da vida contemporânea, inclusive para enfrentamento da mutabilidade no mundo do trabalho; capaz de conviver com a diferença num mundo de grande mobilidade e circulação de pessoas, idéias e mercadorias; e de se apropriar das novas tecnologias.

Em terceiro lugar, deve-se perguntar e buscar responder qual é o lugar de um texto curricular escrito por uma rede de educação no contexto dos debates curriculares atuais. A elaboração de currículos por professores é uma tendência e uma experiência significativa no Brasil desde meados dos anos 80, em reação às políticas educacionais desenvolvidas pelo regime militar 1964-85. Duas décadas depois, análises como esta, empreendida pelo movimento curricular de Betim, mostram que os textos curriculares produzidos nas redes ecoam fortemente os debates curriculares mais gerais e, pontualmente, podem apresentar novos elementos capazes de enriquecer tais debates. Não por acaso, os Parâmetros Curriculares Nacionais buscaram incorporar, de alguma forma, as contribuições apresentadas por diversas redes de ensino brasileiras de meados dos 80 a meados dos 90. E neste momento, o Governo Federal está anunciando novo esforço de síntese nesse sentido: discute com a sociedade a necessidade – ou não – de um currículo mínimo comum para o país, no bojo de sua política educacional claramente voltada para a constituição de um sistema nacional de educação regulado pela instância federal.

Acresce-se a isso a inescapável força das avaliações sistêmicas empreendidas em níveis internacional, nacional, estadual e local. Tais avaliações vinculam a educação escolar a sistemas de financiamento e de responsabilização social, com forte incidência sobre as escolhas curriculares. Assim, parece bastante plausível dizer que um texto curricular escrito por uma rede de ensino tem um espaço restrito para atuação. E esse espaço, conforme propõem os próprios textos de política educacional internacionais e nacionais, deve ser usado para contemplar as especificidades locais, as culturas da região e, se possível, apresentar contribuições originais ao debate curricular mais geral, que poderá influenciar as políticas do país.

Sendo assim, um ponto programático adicional para o movimento curricular de Betim é que explore articuladamente esse espaço propositivo. Que volte o olhar com intensidade sobre a sua própria comunidade, sobre as inter-relações

dessa comunidade com as mais diversas esferas da vida social, e busque sintetizar o projeto cultural dessa comunidade em novos esforços curriculares.

Em quarto e último lugar, é preciso considerar quais são os usos educacionais possíveis deste texto curricular. Um texto polissêmico como este não deve ser utilizado como a referência única e obrigatória da Rede Municipal, também por suas lacunas e apropriações conceituais ainda incipientes. Deve, pelo contrário, figurar como uma entre diversas outras referências disponíveis para a comunidade educacional local. Cuidado especial deve orientar a elaboração das avaliações sistêmicas da Rede, a fim de que a apropriação fragmentária de habilidades não gere uma política de avaliação sujeita a riscos que a afastem da interlocução com as próprias políticas avaliativas das instâncias estadual, nacional e internacional.

O uso mais recomendável e mais profícuo deste texto curricular é como roteiro para a formação permanente dos professores. Os pontos altos do texto devem ser explorados para potencializar os saberes docentes. As lacunas, imprecisões conceituais e apropriações superficiais de discussões curriculares devem ser tomadas como pontos programáticos para a formação.

Findo este intensivo trabalho de análise, há que se destacar como potencialidades do movimento curricular de Betim a busca da participação dos educadores em sua construção e sua disposição para a auto-crítica e superação.

7. Referências:

ABRECHT, R. **A avaliação formativa**. Rio Tinto/Portugal: Edições Asa, 1994.

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

AGB (Associação dos Geógrafos Brasileiros). Terra Livre: Mudanças Globais. Ano 18, vol. I, n. 18. São Paulo, 2004.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. A Abordagem Orientadora da Ação do Professor. In: **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**". Campinas: Pontes, 1997.

ALMEIDA FILHO, J.C. **Linguística Aplicada-ensino de língua e comunicação**. Campinas: Pontes e Arte Língua, 2005.

ALMEIDA, Carmen Lúcia de. **Da igualdade de direitos ao direito à diferença**: interfaces no cotidiano de uma Escola Plural. (Dissertação de Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2005.

ALMEIDA, F. J.. **Cenários pedagógicos para computadores na escola**: tecladinhos ou currículo? 2007. Disponível em: <<http://www.ced.pucsp.br/fernandoalmeida/>> . Acesso em: 11 fev. 2008.

ALVARENGA, D., OLIVEIRA, M. A. Canonicidade silábica e aprendizagem da escrita. **Revista Estudos da linguagem**, ano 6, n. 5, v. 1. Belo Horizonte: FALE - UFMG, 1997. p. 127-158.

ALVARENGA, Daniel. Leitura e escrita: dois processos distintos. In: **Educação em Revista**, BH (7): 27-31, jul/ 1988.

ALVARENGA, Daniel. **Variation orthographiques, temps d'identification et apprentissage de la langue écrite portugaise. Une approche phonocognitive**. Paris: Université de Paris VIII, 1993. (Tese de Doutorado).

ALVARENGA, Daniel. Análise de variações ortográficas. **Presença Pedagógica**, nº 2, BH, 23-35. Mar/ abril, 1995.

AMARAL, Maria Clara Ede. **Avaliação da aprendizagem na escola ciclada de Mato Grosso**: o caso dos relatórios descritivos de avaliação. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2006. 170p.

ANDERSON, Benedict. **Nação e consciência nacional**. São Paulo: Ática, 1989.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAÚJO, Dolores. A noção de competência e a organização curricular. Artigo de revisão. **Revista Baiana de Saúde Pública**, v. 31, supl. 1, p. 32-43, jun. 2007.

AUSUBEL, D.P. **Educational Psychology: A Cognitive View**. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte / educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. (Org). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **Temas utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARRETO, Elba de Sá; MITRULIS, Eleny Maria. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 14, n. 42, mai/ago 2001, p. 103-140.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Zákia. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005.

BASSANEZI, Rodney Carlos. **Ensino-aprendizagem com modelagem matemática**. São Paulo: Contexto, 2002.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Alfabetização e letramento: os desafios contemporâneos. **Boletim do Salto Para o Futuro**, Rio de Janeiro, 2004. p. 1-15.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de. **New foundations for a science of text and discourse: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge and Society**. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997.

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 75-110, novembro/2003.

BETIM, Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Reorganização Curricular**. Versão preliminar, Dezembro, 2000.

BETIM, Secretaria Municipal de Educação. **Portaria SEMED nº 011** de 16 de agosto de 2006. “Define nova estrutura de atendimento e funcionamento dos ciclos de ensino-aprendizagem e dá outras providências”.

BETIM, Secretaria Municipal de Educação. **Portaria SEMED nº 014**, de 09 de novembro de 2005. “Define critérios de avaliação escolar, progressão continuada e dá outras providências”.

BETIM. Secretaria Municipal de Educação. **Ciclos de Formação Humana**. Estudos temáticos para a formação de educadores. 2 ed. Betim: Prefeitura Municipal, 2007.

BETIM. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Betim**. Betim, 2006. (mimeo)

BETIM. Secretaria Municipal de Educação. Carta de apresentação. **Movimento de Reorganização Curricular de Betim**. Produção Coletiva dos Educadores. Betim: Secretaria Municipal de Educação, 2006. (mimeo)

BETIM. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal Decenal de Educação**. Betim, 2005. (mimeo)

BETIM. **Proposta Pedagógica**. Estrutura organizacional da Rede Municipal de Betim. Betim: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2003. (mimeo)

BETIM. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Resolução SEED nº 01/98**, de 02 de fevereiro de 1998.

BETIM. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta curricular para o ensino de Ciências de 1º grau** (pré à 8ª série). Rede Municipal de Ensino de Betim, SMED, 1997.

BETIM. Secretaria de Educação e Cultura. **Proposta Curricular para o Ensino de História de 1º Grau** (1ª a 8ª série). Betim: Prefeitura Municipal, 1995.

BLOOM, Benjamin Samuel *et al.* **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.

BOHN, H. e VANDERSEN, P. **Tópicos de Lingüística Aplicada**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. **Educação em língua materna: a Sociolingüística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas, São Paulo: Unicamp, 1998.

BRASIL Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: história. 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação** (FNDE).

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 ago. 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e da outras providências. **Vade-Mécum do profissional de Educação Básica**. Belo Horizonte: Lâncer, 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Vade-Mécum do profissional de Educação Básica**. Belo Horizonte: Lâncer, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. 3.ed. Brasília: A Secretaria, 2001. (1ª a 4ª série, v.2).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília. MEC, SEF, 1997. 10 v. Conteúdo: v.6 – Arte.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Bases Legais. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica v.1,1999.185p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa** (3º e 4º ciclos). Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** - Geografia .Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. (5ª a 8ª série, v.2).

BRASIL. **Lei n.9394**. Diretrizes e bases da educação nacional: promulgada em 20/12/1996. Brasília, Editora do Brasil, 1996.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Ciências Naturais /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 1998.

BRASIL. **Programas de livros didáticos 2008**. Disponível em: <[http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro didativo.html](http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didativo.html)>. Acesso em: 03 abr. 2008.

BRITO, Ieda M. L. **Cruzadinhas - desafios ortográficos**. BH: Balão Vermelho, 1996.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e Letramento**: perspectivas lingüísticas. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. 6 ed. São Paulo: Scipione, 1993.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização sem ba-be-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Ensino ou aprendizagem**: eis a questão. IEL, UNICAMP, 1991 (mimeo).

CANALE, M.; SWAIN, M. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. *Applied Linguistics*. Vol 1, n.1., p.1-47, 1980.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Sociedade, Educação e Cultura(s)**: questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**. O imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

CARVALHO, Marlene. **Guia Prático do Alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1999.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERRI, Luis Fernando. **Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história**. Revista de História Regional 6(2). p. 93-112, Inverno 2001. Disponível em: <<http://www.rhr.uepg.br/v6n2/5Cerri.pdf>> Acesso em: 31 mar. 2008.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Artes do fazer. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CHAVES, Eduardo O. C. **“Educação Orientada para Competências” e “Currículo Centrado em Problemas”**. Trabalho elaborado para os professores e alunos do Projeto "Sua Escola a 2000 por Hora" do Instituto Ayrton Senna. Ago/2000. Disponível em: <http://4pilares.net/text-cont/chaves-curriculo.htm>

CORAZZA, Sandra Mara. Na diversidade cultural, uma “docência artística”. **Revista Pátio**, ano V, nº 17, maio/julho/2001.

COSCARELLI, C. V. O ensino da leitura: uma perspectiva psicolinguística. **Boletim da Associação Brasileira de Lingüística**. Maceió: Imprensa Universitária, dez.1996. p. 163-174. Disponível em <<http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/PUCSBPC.pdf>>. Acesso em 14 fev. 2008.

COSCARELLI, Carla Viana. Entendendo a leitura. **Revista de Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte: UFMG. v. 10, n. 1, p.7-27, jan./jun. 2002.

COSTA VAL, M^a da Graça. O desenvolvimento do conhecimento lingüístico-discursivo: o que se aprende quando se aprende a escrever? In: **12º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL**, 1999. Campinas. Mimeografado. ALB/UNICAMP/CEALE (FAE/UFMG), 1999, p. 20-23.

COSTA VAL, Maria da Graça. **O que é ser alfabetizado e letrado?** Salto para o futuro. Disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2004/ale/tetxt3.htm>> Acesso em: 27 mar. 2008.

COUTINHO, Maria Tereza; MOREIRA, Mercia. **Psicologia da educação**. Um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltado para a educação. 4 ed. Belo Horizonte: Lê, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**. N. 27, set/dez de 2004.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. **Professores e máquinas, uma concepção em informática na educação**. Fevereiro, 2000. Disponível em: <mailto:cisne@npd.ufpe.br > . Acesso em: 20 fev. 2006.

DAMATTA, Roberto da. **Carnavais, malandros e heróis**: para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1990.

DAROS, Maria das Dores. **Em busca da participação**: a luta dos professores pela democratização da educação. Florianópolis: UFSC, 1999.

DELORS, J. Educação: **Um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, UNESCO, MEC, 1999.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação**: um tesouro a descobrir. 9 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2004. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI).

DEMO, P. **Educação e conhecimento**: relação necessária, insuficiente e controversa. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003.

DIONÍSIO, Ângela P., MACHADO, Ana Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário et al. (org.). **Gêneros Textuais** – reflexões e ensino. 2. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

DONYEI, Zoltan. **Motivational Strategies in the Language Classroom**. Cambridge University Press, 2004.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.) **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FIORENTINI, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino de matemática no Brasil. *Zetetiké*, ano 3, n.4. p.1-37.1995.

FLEURY, Reinaldo Matias. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educativos. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**, Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.67-81.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. São Paulo: Papirus, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 19 ed. São Paulo: Graal, 2004.

FRADE, Cristina de Castro; BORGES, Oto Néri. Componentes tácitos e explícitos do conhecimento matemático nas orientações curriculares para o ensino de matemática. **Atas da 24. reunião anual da ANPEd**. 2001. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1903282681275.doc>> Acesso em: 10 abr. 2008.

FRADE, I. C. A. S. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com a aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, Carla & RIBEIRO, Ana Elisa (org.). **Letramento Digital**, aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2 ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

FREITAS, Katia Siqueira de. Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Em Aberto**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. 17, n. 72, p. 88-96, fev./jun. 2000.

FURTADO, Celso. **O capitalismo global**. São Paulo: Paz e terra, 1988.

GALLI, Fernanda C. S. Linguagem da internet: um meio de comunicação global. In: MARCUSCHI, Luiz A. et al.(orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

GIL FILHO, Sylvio Fausto. JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Um espaço para compreender o sagrado: a escolarização do ensino religioso no Brasil. **História: Questões & Debates**, n.43, Curitiba: UFPR, 2005, p. 103-121.

GIROUX, Henry A. Entrevista publicada em **Language and Intercultural Communication Journal**, 6:2, 2004. Disponível em: <http://www.henryagiroux.com/RoleOfCritPedagogy_Port.htm> Acesso em: 26 fev. 2008.

GOHN, Maria Glória. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção questões de nossa época; v. 84).

GOMES, Ana Claudia; MAINARDES, Jefferson. **Escola em ciclos e avaliação da aprendizagem**: uma análise das contribuições de teses e dissertações (2000 a 2006). 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa de Pós-graduação em Educação (ANPEd). Caxambu, MG: 2008.

GOMES, Neri C. A. Estudo da motivação e da autonomia como base para a aprendizagem da língua espanhola. Scielo Proceedings, 2002. In **Congresso Brasileiro de Hispanistas**. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000012002000100010&script=sci_arttext> Acesso em 31 mar. 2008.

GOULART, Cecília. A produção de textos escritos narrativos, descritivos e argumentativos na alfabetização: evidências do sujeito na/da linguagem. In VAL, Maria da Graça C.; ROCHA, Gladys (orgs) **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto** – o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HADJI, Charles. **Avaliação desmitificada**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

HAESBAET, Rogério. A (des)ordem mundial, os novos blocos de poder e o sentido da crise. **Terra Livre. AGB** São Paulo, 9: 103-128, julho-dezembro, 1991.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HENFIL. **Henfil na China**: antes da coca-cola. 4 ed. Rio de Janeiro: Codecri, 1980.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 9 ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

HUNTINGTON, Samuel P. **Política Externa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994, v. 2 n. 4.

HYMES, D.H. **Vers une compétence de communication**. Paris: Crédif; Hatier; Didier, 1991. (Col. LAL).

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor: 1991.

KARWOSKI, Acir Mário et al. (org.). **Gêneros Textuais – reflexões e ensino**. 2ª ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 5. ed. São Paulo: Pontes, Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1997.

KLEIMAN, Ângela B. **Texto e leitor – aspectos cognitivos da leitura**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KLEIMAN, Ângela; CARDOSO, Silvia. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. 2 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KOHL, Marta. **Desenvolvimento e aprendizagem: Vygotsky**. Petrópolis, RJ: Scipione, 2005.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: O caso do ensino das ciências, **São Paulo em Perspectiva**, 14 (1), 2000, p. 85-93.

KRAWCZYK, Nora Rut. Em busca de uma nova Governabilidade na Educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fatima Felix (Org.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 59-72.

LACOSTE, Yves. **A geografia – isto serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas: Papirus, 1988.

LA TAILLE, Yves de *et all.* Ética e Educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. **Educação e Pesquisa**: Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 30, n.1, janeiro/abril de 2004.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura** – um conceito antropológico. 19 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LEAL, Leiva Figueiredo. A formação do produtor de texto na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In VAL, Maria da Graça C.; ROCHA, Gladys (orgs) **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto** – o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do Alfabetizador**. 8 ed. São Paulo: Ática, 1994.

LIMA, Elvira Souza. **Desenvolvimento e aprendizagem na escola**: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos. São Paulo: GEDH, 1997. (Série “Separatas”).

LITWIN, E. **Tecnologia Educacional**: Políticas, Histórias e Propostas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LOCH, Jussara Margareth de Paula. **A teoria e prática da avaliação na escola cidadã por ciclos de formação**: caminhos percorridos e desafios que se impõem. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MAINARDES, J. **Escola em ciclos**: diferentes modelos. Ponta Grossa: UEPG, 2008 (texto não publicado).

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARTINEZ, Maria Elena. Cultura(s) e identidades nas propostas curriculares nacionais do Brasil e da Argentina nos anos 90. CANDAU, Vera Maria (org.). **Sociedade, Educação e Cultura(s)**: questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MARTINS, Rosângela Borges. **Desenvolvendo competências**. Centro de Referência Educacional. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/desencomp.htm>>. Acesso em: 22 jan. 2008.

MASON, Rachel. **Por uma arte-educação multicultural**. Tradução de Rosana Horio Monteiro; revisão técnica Ivone M. Richter. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1969.

MELO, Maria Noraelena Rabelo. **Avaliação da aprendizagem no primeiro e segundo ciclos de formação**: ruptura ou continuidade da avaliação tradicional? Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, 2006. 137p. (Orientador: Brendan Coleman McDonald).

MEURER, José Luis; MOTA-ROTH, Desirée (orgs.) Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru, SP: EDUSC, 2002. MORAIS, Artur Gomes. (org). **O aprendizado da ortografia**. 3 ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Linguagem e Educação, 4).

MILLAR, Robin. Um currículo de Ciências voltado para a compreensão de todos, **Ensaio**, vol. 5, no. 2, out./2003, 73-91.

MINAS GERAIS. **Referencial Curricular do Estado de Minas Gerais**. Conteúdo Básico Comum CDC, 2008. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/crv.htm>. Acesso em 03 abr. 2008.

MOLLICA, Maria Cecília (org.). Introdução à Sociolingüística Variacionista. **Cadernos Didáticos**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1992.

MOLLICA, Maria Cecília. **Influência da fala na alfabetização**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.

MORAIS, Antônio Carlos Robert. **Geografia**. Pequena história crítica. São Paulo: Hucitec, 1983.

MORAIS, Antônio Carlos Robert *et al.* **A valorização do Espaço**. São Paulo: Hucitec, 1984.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

MOREIRA, C. M. G. **Ambiente computacional e sua influência na aprendizagem**: estudo introdutório. Dissertação (mestrado). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, CEFET/MG, 2002. 196p.

NEHRING, Catia Maria; POZZOBON, Marta Cristina Cezar. **A matemática a partir do olhar da epistemologia e da filosofia**: refletindo e gestando propostas curriculares. Disponível em <<http://ccet.uces.br/eventos/outros/egem/cientificos>>. Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade de Caxias do Sul. Acesso em: 11 mar.2008.

NEVES, Iara B. et al. (Orgs.) **Ler e escrever** – Compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

NIZA, Sérgio. **A balcanização do 1º ciclo do ensino básico**. Inquietações Pedagógicas. Disponível em: <http://www.fersap.pt/fersap/modules.php?name=news&sid=583>. Acesso em: 22 jan. 2008.

OLAVO, Gisele Lara Gomes. **Avaliação**: adequação dos instrumentos de registro da avaliação à proposta de Ciclos de Formação Humana. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação com Ênfase em Ciclos de Formação Humana). Faculdade de Ciências e Letras de Betim – MG / Universidade Presidente Antônio Carlos, 2007.

OLIVEIRA, Gleice Emerick de *et al.* **Estamos doentes?** Um estudo sobre o adoecimento do professor e da professora da Rede Municipal de Betim. Betim, 2007 (texto não-publicado).

OLIVEIRA, M. A.; NASCIMENTO, M. Da análise de “erros” aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita. **Educação em Revista**, n. 12, Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1990. p. 33-43.

OLIVEIRA, Marco Antonio. **Oralidade e escrita**. FAE/ UFMG, 1994 (mimeografado).

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. Tecnologias interativas e educação. **Educação em Debate**. Fortaleza, v.21, n.37, p.150–156, [s.m.] 1999.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales Oliveira. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico: a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**. N. 18, set.-dez. 2001.

OLIVEIRA, Renato José de. Ética na escola: (re)acendendo uma polêmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, ano XXII, n.76, outubro de 2001.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: editora Cortez, 1998.

PACHECO, J. A. **Currículo**: Teoria e Práxis. Coleção Ciências da Educação. Portugal: Editora Porto, 1996.

PAIVA, V.L.M.O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Orgs). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PAULY, Evaldo Luis. O dilema epistemológico do ensino religioso. **Revista Brasileira de Educação**. N.27, set/dez de 2004.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, Carla e RIBEIRO, Ana Elisa (org). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2 ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada**: das intenções a ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Phillippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999a.

PERRENOUD, Phillippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999b.

PERRENOUD, Phillippe. **Os ciclos de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**: problema central de desenvolvimento. Trad. Marion M. Penna. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PINTO, Milton José. **Comunicação e Discurso**. São Paulo: Hackers, 1999.

PINTO, Paulo Antônio Pereira. **A China e o Sudeste Asiático**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

PISA. **Programa de Avaliação Internacional de Estudantes**. Relatório. Inep, 2003.

POLYA, George. **A arte de resolver problemas**. Tradução de *How to solve it: a new aspect of mathematical method*. Rio de Janeiro: Interciência, 2006.

PORTELA, Keyla C.A. - **Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira.** Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/viewPDF/Interstitial/84/294>> Acesso em 31 mar. 2008.

POZO, J. I. et al.(orgs). **A solução de problemas:** Aprender a resolver, resolver para aprender. Trad. NEVES, B. A. Porto Alegre: Artmed, 1998.

RAMOS, Marise. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Miramar. Educação a Distância e as Novas Tecnologias: o uso da videoconferência em treinamentos organizacionais. **Revista Brasileira de Aprendizaje Abierto y a Distancia**, 2004. Disponível em <<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplat e=3esp&inoid=29&sid=48&tpl=printerview>>. Acesso em 11 fev. 2008.

RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, julho/dez de 2003, p.113-128.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. **Saberes e competências:** o uso de tais noções na escola e na empresa. São Paulo: Papirus, 1997.

ROSADO, Antonio; SILVA, Catarina. Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens. Disponível em <<http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>>. Acesso em: 01 fev. 2008.

RÜSSEN, Jörn. **Razão Histórica:** teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

SAEB. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.** Relatório Saeb, 2005. Brasília: MEC, 2003.

SANCHO, J. M., et al. **Tecnologias para transformar a Educação.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). **Alienígenas na sala de aula.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

- SANTOS, Milton. **Técnica Espaço Tempo**. São Paulo, Hucitec, 1994.
- SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**. Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 36 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: Teorias da educação, onze teses sobre educação e política**. Coleção: Polêmicas do nosso tempo, n.5. São Paulo: Cortez/Autores Associados. 1984. 4 ed.
- SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Doa-se lindos filhotes de poodle: variação lingüística, mídia e preconceito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história**. Caderno Cedes, Campinas, v.25, n.67, set/dez.2005. p.297-308.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Guia prático de alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2003.
- SERRAZINA, L., VALE, I., FONSECA H., PIMENTEL T. Investigações matemáticas e profissionais na formação de professores. Escola Superior de Educação de Lisboa. - Actas **XI Encontro de Investigação em Educação Matemática**. Lisboa, 2002 - esec.pt
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Introdução às teorias do currículo**. 7 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.
- SIMAN, Lana Mara de Castro. **Changements paradigmatique et enjeux sociopolitiques en enseignement de l'histoire: le cas de programme d'histoire du Minas Gerais (Brésil) et les réactions paradoxales des enseignants**. Québec: Université Laval, 1997. (Tese de doutorado).
- SIMAVE. **Sistema Mineiro de Avaliação Pública**. Relatório SIMAVE, 2003.
- SKOVSMOSE, Olé. **Educação matemática crítica: a questão da democracia**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

SMITH, Frank. **Leitura Significativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, Cláudia Caldeira. **Construindo a Escola Plural**: a apropriação da Escola Plural por docentes do 3º ciclo do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: MG, 2000. 210f.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. In. BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). **Língua Portuguesa**: história, perspectivas, ensino. São Paulo: EDUC, 1998.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan/abr. 2004.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Português na Escola: História de uma Disciplina Curricular. In. BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de. **Meninos à Marcha, Meninas à sombra**: A História do Ensino da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1994.

SOUSA, Eustáquia Salvadora . Educação Corporal - Educação dos Corpos na Escola. In: Glaura Vasques de Miranda; Maria Umbelina Caiafa Salgado. (Org.). **Coleção Veredas** - Formação Superior de Professores. 6 ed. Belo Horizonte-MG: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2004, v. 3, p. 21-5.

SOUSA, Sandra M. Z. L.; ALAVARSE, Ocimar M. A Avaliação nos Ciclos: a centralidade da avaliação. In: FREITAS, Luiz C. de (Org.). **Questões de Avaliação Educacional**. Campinas, SP: Komedi, 2003, p. 71-96.

SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian. Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída. **Estudos Avançados**, v. 21, p. 27-44, 2007.

SOUZA JUNIOR, Marcílio (org.). **Educação Física Escolar**: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, 2005.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Aleluia Heringer Lisboa. **A “gymnastica no Ginásio Mineiro” – 1890-1916**. 180f. Dissertação (Mestrado Belo Horizonte: FAE, 2004, 180 p. em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Cortez, 1995.

TONELI, Neiva Costa. **A construção do sistema ortográfico: uma análise das variações de escrita em pontos de instabilidade silábica**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 1998. (Dissertação de Mestrado).

TORRES, Carlos Alberto. **Educação e democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Ciclo inicial de alfabetização**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2005. (Coleção: orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização; 1).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Alfabetizando**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2005. (Coleção: orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização; 2).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Preparando a escola e a sala de aula**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2005. (Coleção: orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização; 3).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Acompanhando e avaliando**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2005. (Coleção: orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização; 4).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Avaliação diagnóstica: a alfabetização no ciclo inicial**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2005. (Coleção: orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização; 5).

VAGO, Tarcísio Mauro. **Cultura Escolar, cultivo de corpos: educação física e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Palestra** proferida no curso de Capacitação dos Professores da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Canto da Siriema – fevereiro de 2006 (informação verbal).

VAL, Maria da Graça C.; ROCHA, Gladys (orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto** – o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VALLE, Lílian do. Ainda sobre a formação do cidadão: é possível ensinar a ética? **Educação & Sociedade**, ano XXII, n.76, outubro de 2001.

VESENTINI, José Willian. **Imperialismo e geopolítica global**. Campinas: Papirus, 1987.

VESENTINI, José Willian. **Novas Geopolíticas**. São Paulo: Contexto, 2004.

VILAS BOAS, Carlos Henrique S.; VIEIRA, Dark dos Santos; FERREIRA COSTA, Ivana Mara. **Métodos e Abordagens: um breve histórico do ensino de Língua Estrangeira**. Salvador: Escola de Administração do Exército. Disponível em <http://www.ensino.eb.br/artigos/artigo_edu_metodos> Acesso em: 31 mar. 2008.

YVGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Estampa, 2001.

WHITEHEAD, Lawrence. Jogando boliche no Bronx: os interstícios incivis entre a sociedade civil e a sociedade política. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 14, n. 41, out. 1999.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Autoria coletiva do Referencial Curricular de Betim

Equipe gestora do Movimento de Reorganização Curricular de Betim (2001-2006)

Adriana Cristina de Oliveira
Adriana Márcia da Silva Santos
Amélia do Pinho Camilo
Ariane Coelho Alzamora
Aseilda maria dos Santos
Cláudia Rosa Duarte
Cláudio Sebastião A.Araújo
Eliane Teixeira da Silva
Elizabeth Amaral Campos Silva
Gisele Lara Gomes
Ione Canaan de Melo Alves
Isabel Andalécio Batista
Ivone Araújo da Silva
Joana D'Arc Sérgio
Lélia Maria Vigatto Coelho
Lemar Leopoldina Marques Moura
Márcia Ângela Schmidt
Maria Aparecida da Mata I
Maria Aparecida da Mata
Maria Aparecida Tito Saraiva
Maria Clara de Oliveira Silva
Maria das Graças Santos
Maria Flávia Silva Ferreira
Maria Flor de Maio Barbosa Benfica
Marilza Antunes de Sousa Coimbra
Marlene D'Arc Moreira de Souza
Marlene Santos Martins
Regina Machado Botinha
Rosane Duarte Borges
Rosilene maria Rosa Barreto
Terezinha de O.C.Miranda
Valéria Ferreira Gripp da Mata
Vanda Arantes de Araújo
Vanessa Antônia de S. Fonai
Vera Lúcia de A. Machado
Witamar de Abreu Aguiar

Comissão de Finalização do Referencial Curricular (2007-2008)

Amélia do Pinho Camilo
Ana Claudia Gomes
Carmen Cleide Pinheiro Gomes

Carmen Lúcia de Almeida
Cleusa Maria Moreira Gontijo
Daniela Lacerda Vitório Araújo
Glauco Santos França
Ione Canaan de Melo Alves
Lemar Leopoldina Marques Moura
Maria Aparecida da Mata I
Rosani Siqueira
Sofia Moreira Martins
Veridiana Antônia de Souza Campos
Witamar de Abreu Aguiar

Consultores

CURRICULISTAS

Marlucy Alves paraíso
Samira Zaidan

ARTE

Amarílis Coelho Coragem

CIÊNCIAS

Mary Henringer Lisboa Teixeira

EDUCAÇÃO FÍSICA

Aleluia Henringer Lisboa Teixeira

GEOGRAFIA

Roberto Célio Valadão

HISTÒRIA

Ana Cláudia Gomes
Júnia Ferreira Furtado

LÌNGUA ESTRANGEIRA

Laura Miccoli

LINGUA PORTUGUESA

Maria da Grã;a Ferreira da Costa Val

MATEMATICA

Eliane Scheid Gazire

HISTORIA DO MOVIMENTO CURRICULAR
Flávia Januzzi da Silva
Luciene Silva Araújo

Equipe Referência

Alexandra Ferreira de Andrade
Alexandre Maciel da Silva
Alexandre Magno Teobaldo Ferreira
Aline Boy Bastos
Amabile Amaral Marques
Ana Paula Novais Santos
Andrea Deborah da Costa
Atacir da Silva
Carla Felix de Lima
Claudia Elisa Fernandes
Cristiane Zulim
Daniela Azevedo
Danilo Jose de Sousa
Dirlene Gonçalves da Silva
Edimeia Pinheiro de Sousa
Eduardo Nick Reis
Edward Flaviano da Silva
Elza Gomes da Silva e Silva
Evandro Luis Maia Coimbra
Fabiana Cristina Reis
Fernanda de Paula Rocha
Fernando Sampaio Teixeira
Gilson Jose de Carvalho
Giovana Figueiredo Campolina
Graziela Ferreira Mattos
Ivan Sergio Martins dos Santos
Jaqueline de Aquino Reis Monteiro
Jurandir Jaques de Carvalho
Kenia Silvana da Silva
Luciene Cristina B. Garcia
Maione Lauer Santos
Márcia Auxiliadora Cassiano Ribeiro
Márcia Leite de Oliveira
Maria Aparecida M. Hubner
Maria de Lourdes Henrique
Marlene Paula Oliveira
Marta Helena Reis Macedo
Mauro de Souza Lima Prates
Mauro Roberto Vieira
Moacir Gomes de Almeida
Nei Cabral de Sousa
Nigran carvalho Espósito
Niuland Pereira da Silva

Otanio Alves Gonçalves
Paulo Roberto de A. Moraes
Raquel Maria Marques da Cunha Ribeiro
Ronan da Cunha Barbosa
Rosemar Aparecida Cândida Vieira
Silvana Barbosa Amaral
Tânia Maria Anjos Teixeira
Terezinha de Assis Pinto
Viana Margareth Silveira
Vissia dos Santos
Wanderlea Aparecida Sudario