

PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO

Orientação Curricular

De Educação Infantil e Ensino Fundamental

“Articulando Saberes, Tecendo Diálogos”



Prefeito Municipal da Serra

Audifax Charles Pimentel Barcelos

Secretário de Educação

Gelson Silva Junquillo

Secretária Adjunta de Educação

Lêda Landuete Rodrigues de Souza Calente

Diretora do Departamento de Ensino

Munira Mashura Bortolini

Chefe da Divisão de Educação Infantil

Luciana Paneto Dalvin

Chefe da Divisão de Ensino Fundamental

Ana Marcia Tedesco Totola

Diagramação

André Neves

Capa

Percílio Oliveira da Cruz

aluno da 7ª série – EMEF “Aureníria Correa Pimentel

FICHA CATALOGRÁFICA

Serra, Prefeitura Municipal da
Orientação Curricular: De Educação Infantil e Ensino
Fundamental: articulando saberes, tecendo diálogos
Secretaria Municipal de Educação / Departamento de
Ensino. Serra: ABBA Gráfica e Editora, 2008.
300 p.

1.Orientação Curricular I Educação Infantil II Ensino
Fundamental III Educação

Todos os direitos reservados

Consultora Geral

Profª Drª Vania Carvalho Araújo

Consultoras da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Profª Drª Valdete Côco

Profª Drª Terezinha Maria Schuchter

Consultores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Assessores da SEDU/DE**Artes**

Profª Drª Moema Lúcia Martins Rebouças

Profª Especialista Margarida Ramos Barcelos

Ciências

Profª Drª Martha Tristão Ferreira

Profª Drª Miriam do Amaral Jonis

Profº Especialista Francisco Roberto M. de Oliveira

Educação Física

Profº Ms Francisco Eduardo Caparróz

Profº Ms. Roger Vital França Andrade

Ensino Religioso

Profª Drª Maria das Graças Cota

Profª Especialista Marlene Viana de Souza

Geografia

Profª Especialista Zuleica Pereira Freitas

Profª Drª Maria das Graças Cota

Profº Jareston da Luz

História

Profª Ms. Raquel Conti

Profª Especialista Marlene Viana de Souza

Língua Inglesa

Profª Drª Maria Aparecida D'Ávila Couto e Silva

Profª Keila Kris Aguiar Tonon

Língua Portuguesa

Profª Drª Cleonara Maria Schwartz

Profª Especialista Kítia Vieira Miranda Mori

Profª Especialista Maria Madalena Baioco

Matemática

Profº Dr. Moisés Gonçalves Siqueira

Profª Ms. Rosangela Maria Rodolfo Serafim

Equipe Sistematizadora: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Profª Especialista Ana Marcia Tedesco Totola – Ensino Fundamental/SEDU

Profª Especialista Alexsandra Jesuino Da Vitória Alves – Educação Especial/SEDU

Profª Especialista Isabel Cristina B. Baptista – Profª da EMEF. Dinorah Maria de Araújo

Profª Especialista Eriadnes de Souza Rangel Alves – Profª do CMEI Sonho Dourado

Profª Especialista Juliana Barcelos Coutinho – Educação Infantil / SEDU

Profª Ms. Juliana Mendes Curtinhas - Gestão Escolar / SEDU

Profª Especialista Luciana Paneto Dalvin – Educação Infantil / SEDU

Profª Especialista Maria de Cássia Loss – Educação Infantil / SEDU

Profª Drª Maria das Graças Cota – Ensino Fundamental / SEDU

Profª Especialista Rosa Helena Zaneti – Ensino Fundamental / SEDU

Profª Ms. Rosangela Maria Rodolfo Serafim – Ensino Fundamental / SEDU

Profª Drª Terezinha Maria Schuchter - UFES

Profª Drª Valdete Côco – UFES

Equipe de Educação Especial

Profª Especialista Flavia Bragatto Cetto

Profª Especialista Marcela Gama da Silva

Profª Ms Romilda Nascimento de Aguiar

Agradecimentos

Agradecemos a todos os sujeitos envolvidos na construção deste documento, que se conduziu de modo a representar a multiplicidade de vozes e desejos emanados do cotidiano escolar. Nos propósitos aqui registrados há parte de seu saber, de sua crença e de seus sonhos. Essas idéias serão vistas, recriadas e (re) significadas com novas cores e tons. Você faz parte desse matiz.

SUMÁRIO

1 Um pouco de nosso percurso...	13
2 Educação especial para a Educação Básica	19
Referências	23
3 Educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental	25
3.1 Uma síntese da viagem: narrando o movimento	27
3.2 Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental no quadro teórico articulador do conjunto do trabalho	30
3.3 Premissas para as ações educativas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental	35
3.3.1 O compromisso com a educação	36
3.3.2 A orientação nas instituições	37
3.3.3 As instituições e os educandos	40
3.3.4 Os profissionais no trabalho pedagógico	42
3.3.5 O investimento na perspectiva sócio-histórica	44
3.3.6 Currículo e diversidade	48
3.3.7 Currículo, metodologia e avaliação	53
3.3.8 O campo educativo e as áreas de conhecimento	56
3.3.9 Reafirmando a necessidade de diálogo entre os campos de saberes	66
3.4 Para não concluir	67
Referências	70
4 Arte	73
4.1 A arte nos arquivos de muitas memórias... Os caminhos do não-esquecimento	75
4.2 Relações e inter-relações da arte, das culturas e da sociedade	77
4.3 Relações entre a arte e o trabalho	78
4.4 Os sentidos da arte na educação infantil	80
4.4.1 A escola e a arte	81
4.4.2 Ser professor(a) e propor a arte na Educação Infantil é...	82
4.5 A articulação das práticas em objetivos	83
4.6 Orientações metodológicas	85
4.6.1 A arte de um lugar que está no mundo	85
4.6.2 A arte, a cultura e sua leitura na escola	86
Referências	88
5 Ciências Naturais	89
5.1 Apresentação	91
5.2 Contextualização socioambiental do município da Serra	91
5.3 Contextualização das Diretrizes Curriculares	93
5.3.1 Escolas	93
5.3.2 Alunos	94
5.3.3 Professores	94
5.4 Fundamentação teórico-metodológica da proposta	95
5.4.1 Um breve retorno ao passado: o que mudou?	95
5.5 O currículo de ciências como prática cultural	98
5.6 Concepção do ensino de ciências naturais	99
5.7 Ensino de ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental	102

5.8 Possíveis eixos integradores	103
5.8.1 Terra, meio ambiente e sustentabilidade	104
5.8.2 Sociedade, saúde e qualidade de vida	105
5.8.3 Ciência, tecnologia e desenvolvimento	106
5.9 Sugestões metodológicas	107
Referências	113
6 Educação Física	115
6.1 Apresentação	117
6.2 Educação física escolar: algumas referências históricas no contexto brasileiro	118
6.3 Educação física escolar: algumas referências históricas no contexto da serra - es	122
6.4 O ordenamento legal da educação física escolar	125
6.5 A educação física como componente curricular	126
6.6 A educação física escolar no município da serra-es – concepção de área	128
6.7 A dificuldade em se implementar uma proposta de educação física escolar orientada numa perspectiva crítica	129
6.8 Trato didático-pedagógico dos conteúdos da educação física como componente curricular – algumas orientações	132
6.9 Orientações metodológicas	134
6.10 Considerações finais	139
Referências	142
7 Ensino Religioso	145
7.1 Perfil do professor de ensino religioso	147
7.2 Apresentação	148
7.3 Histórico da educação religiosa no Brasil	148
7.4 Concepção de ensino religioso	150
7.5 Objetivos	151
7.6 Princípios teórico-metodológicos da disciplina de ensino religioso	152
Referências	154
8 Geografia	155
8.1 Para início de conversa. . .	157
8.2 Esses somos nós, os professores e professoras de geografia do município da Serra	158
8.3 As orientações curriculares de geografia da Serra têm história. . .	159
8.4 O pensamento geográfico é antigo. . .	160
8.5 Princípios teórico-metodológicos para o ensino de geografia	167
8.6 Um olhar geográfico sobre o nosso município	173
Referências	177
9 História	179
9.1 Apresentação	181
9.2 Pressupostos teóricos para repensar o ensino de história	182
9.3 Reflexões compartilhadas acerca da concepção de área	184
9.4 Nosso município	188
9.5 Quem somos e o que temos a dizer sobre nossas práticas?	190
9.6 Diálogos com a Educação infantil e com os anos iniciais do Ensino Fundamental	198
Referências	199

10 Língua Inglesa	201
10.1 Apresentação	203
10.2 As línguas estrangeiras na escola: as necessidades sociais e culturais	203
– dos primórdios à atualidade	
10.2.1 A questão nacional	204
10.2.2 A questão local	205
10.3 Princípios e conceitos: uma reflexão	207
10.4 Aprendizagem de línguas estrangeiras na escola: por quê e para quê	213
10.5 Fundamentos metodológicos e conteúdos	215
10.6 Expectativas: novas ações, novos rumos	218
Referências	220
11 Língua portuguesa	223
11.1 Palavras iniciais	225
11.2 A concepção de ensino de língua portuguesa para os anos finais do	229
ensino fundamental	
11.3 Objetivos do ensino da língua portuguesa	230
11.4 Pontos de ancoragem: os fundamentos teóricos e metodológicos	231
11.5 algumas orientações metodológicas	235
11.5.1 O trabalho com o texto na sala de aula	235
11.5.2 Oralidade	236
11.5.3 Práticas de leitura	236
11.5.4 Práticas de produção de texto	237
11.5.5 Práticas de reflexão sobre a língua	238
11.5.6 Avaliação	240
11.6 Palavras finais	241
Referências	242
12 Matemática	243
12.1 Apresentação	245
12.2 A educação matemática brasileira: um breve percurso histórico e o	246
surgimento de possíveis “tendências”	
12.3 Fundamentação teórico-metodológica	251
12.4 Orientações metodológicas	257
12.5 Eixos temáticos	258
12.5.1 Aritmética	258
12.5.2 Álgebra	258
12.5.3 Estatística e probabilidade	258
12.5.4 Grandezas e medidas	259
12.5.5 Geometria	259
Referências	261
13 Considerações finais	265
13.1	267

PREFÁCIO

Em meio às inúmeras demandas que se colocam no presente, a elaboração das Orientações Curriculares da Educação Infantil e dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental do Município da Serra representa o esforço coletivo e democrático de instituir novas bases teóricas e metodológicas que deverão ser efetivadas no cotidiano da prática escolar.

Esta experiência não apenas sintetiza uma história mobilizadora de idéias, propósitos e sentidos, mas é um convite a romper fronteiras tradicionalmente demarcadas, instigando-nos, assim, ao exercício de uma outra forma de pensar a escola, seus sujeitos, o currículo e as práticas educativas .

As orientações curriculares aqui sistematizadas apresentam-se como uma aposta e, ao mesmo tempo, como um desafio que precisa ser (re)significado com o árduo esforço de continuar a estabelecer critérios públicos que redimensionem nossa capacidade de agir e interagir com o conhecimento, afirmar a educação como processo de humanização, que convida a todos (professores, gestores, pedagogos, alunos, secretaria de educação, merendeiras, vigilantes, etc.) a criar reciprocidades capazes de subverter a lógica dos individualismos, das práticas de discriminação e de exclusão ainda presentes em nossa sociedade.

Por fim, faço votos de que estas "orientações curriculares" possam se tornar "vida" no cotidiano escolar, de modo que o processo ensino-aprendizagem possa ser potencializado como uma fonte inesgotável de descobertas, de diálogo e de interação humana. A todos aqueles que aqui deixaram suas marcas, transformando-se em co-autores desta História, o nosso profundo agradecimento.

Secretaria Municipal de Educação da Serra

1 UM POUCO DE NOSSO PERCURSO...

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2002).

A inesgotável capacidade humana de reinventar o mundo à sua volta, a possibilidade de tecermos juntos uma história, ainda que pequena diante da infinitude e da complexidade do tempo, é que nos permitem ousar apresentar este trabalho de “Orientações Curriculares para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental do Município da Serra - ES”.

O percurso aqui traçado teve como horizonte a afirmação do direito à escola pública de qualidade para todos os sujeitos, o qual se constitui como um movimento ininterrupto de conquistas já alcançadas e outras que ainda estão por ser efetivadas na educação municipal. Isso, para confirmar que, para a educação, não existem fronteiras ou limites, pois, enquanto artefato humano, a educação se objetiva nas práticas de sujeitos produtores de história e de cultura, o que a torna um acontecimento que tem uma significação humana que reúne desejos, utopias, conflitos, negociações, lutas, etc.

Se tudo isso permite qualificar melhor nossas ações, esta experiência não pode prescindir do diálogo, da participação coletiva, da democracia e da capacidade de construirmos uma história comum, pois, somente quando formos capazes de criar outras formas de sociabilidade política que dê visibilidade pública à ação e ao discurso de cada um, é que seremos capazes de subverter a lógica hierárquica do trabalho, a natureza perversa do poder e as evidências da destituição e da injustiça que ainda atravessam as diferentes práticas sociais, inclusive aquelas presentes no interior de nossas escolas.

Nesse sentido, apresentar um trabalho de “orientações curriculares” põe em foco alguns dos paradoxos de nossa sociedade, já que o conhecimento e a prática educativa não podem ser despojados de dimensão ética e política e transformados em natureza, mas sim concebidos como uma realidade dinâmica que age no mundo e com o mundo, produz inquietações, questionamentos e desperta para novas possibilidades de transformação.

Foi nesse horizonte que o processo de mobilização em torno das “orientações curriculares” foi se constituindo na Rede Municipal de Ensino da Serra. Se, por um lado, desde 2006, havia um esforço empreendido pela Secretaria de Educação em torno dos anos finais do Ensino Fundamental, por outro lado, outros movimentos deveriam ser instituídos em direção à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental.¹ Essa tomada de decisão foi indispensável para que o sentido de “rede” se constituísse como uma realidade viva e desafiadora. Desse modo, foi incentivado um processo coletivo de reflexão e proposição que pudesse aglutinar as contribuições dos professores, pedagogos, gestores e integrantes da equipe central da Secretaria de Educação.

¹ Até o ano de 2005, a Rede Municipal de Ensino da Serra tinha como referência as Diretrizes Curriculares de 2002. No ano de 2006, foi iniciada uma revisão das Diretrizes dos anos finais do Ensino Fundamental e, em março de 2008, iniciou-se o processo de elaboração de Orientações Curriculares da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Certamente que outros sujeitos poderiam ser incorporados neste processo (crianças, adolescentes, merendeiras, pais, faxineiras), sobretudo, se considerarmos a escola como um espaço coletivo, produzido por diferentes sujeitos, mas a escassez do tempo não permitiu ampliar as estratégias metodológicas até então utilizadas, o que certamente aponta para a necessidade de contemplar, em um futuro próximo, outras formas organizativas de participação democrática que inclua sujeitos historicamente excluídos do processo de elaboração de orientações curriculares.

O trabalho empreendido em cada nível de ensino demonstra o esforço de todos de se reconhecerem como artífices na construção de um projeto educativo que aprende com o passado e se coloca no presente, em constante movimento de reflexão sobre os saberes e fazeres que se materializam nos diferenciados processos de ensino e de aprendizagem que ocorrem no interior da escola. Entendendo que cada “disciplina” e cada nível de ensino possuem uma lógica que precisa ser respeitada, o grande desafio é perceber a realidade como uma totalidade efetivamente relacionada com o contexto social dos alunos e de sua cidade. Assim, este trabalho procura romper com uma concepção de escola única, homogênea, contendo os mesmos sentidos e objetivos para todos.

Nessa perspectiva, as orientações curriculares aqui apresentadas não concebem o conhecimento como um produto nem mesmo expressam uma lógica instrumental que reduz as possibilidades dos diferentes saberes e fazeres como uma realidade inerte, fixa e fragmentada, mas como uma experiência histórica e culturalmente vivida e produzida, portanto, uma matéria-prima que é capaz de forjar uma nova compreensão acerca do mundo, novas sociabilidades e novas escolhas perante a vida social. Portanto a ruptura com uma estrutura caracterizada como um “rol de conteúdos” não foi casual, ao contrário, ela confirma uma clara opção pelo conhecimento como fonte inesgotável de descobertas e possibilidades, e o grande desafio é justamente relacionar os saberes sistematizados com as experiências de vida dos alunos, compreendendo seus valores, seus conflitos, sua forma de pensar e de aprender.

Na tentativa de garantir orientações comuns à metodologia de trabalho em torno das *orientações curriculares*, foram propostos alguns enunciados que deveriam ser considerados no processo de reflexão e escrita do documento, a saber:

- **Articulação e diálogo permanente entre os diferentes níveis de ensino de modo a garantir um trabalho mais orgânico na Rede Municipal de Ensino.**

Ainda que as discussões realizadas nos diferentes níveis de ensino e nas diferentes áreas de conhecimento já demonstrassem uma dinâmica coletiva e reflexiva de trabalho, outras perspectivas deveriam se constituir como forma de se garantir um diálogo entre Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Esse enunciado teria como foco a (re)significação do conhecimento como uma realidade que deveria comprometer todos os sujeitos da educação. Potencializar o diálogo entre os níveis de ensino e os diferentes saberes que atravessam o cotidiano escolar fortaleceria, assim, o sentido de “rede” que se desejava imprimir. Esse era um passo indispensável para se compreender a escola como espaço sociocultural: o conhecimento como uma realidade comum a todos, o acesso ao saber sistematizado como um direito de todos.

- **Fortalecimento dos vínculos entre os diferentes saberes e fazeres escolares e o contexto social e cultural mais amplo, considerando três eixos de reflexão: CULTURA, TRABALHO e SOCIEDADE.**

Os três eixos de reflexão adotados tiveram por objetivo empreender um novo sentido e vigor à concepção de escola como espaço produtor de cultura, como espaço de trabalho humano que se constitui a partir das diferentes práticas e como espaço articulado à dinâmica local e global da sociedade. Tendo como pressuposto os fundamentos da perspectiva sócio-histórica, as reflexões tecidas em torno das orientações curriculares não poderiam deixar de considerar: as particularidades da cultura escolar, o diálogo com os elementos culturais presentes em nossa sociedade e o reconhecimento dos diferentes sujeitos presentes no espaço escolar como sujeitos produtores de cultura; a experiência humana coletiva traduzida nos diferentes trabalhos realizados no cotidiano escolar (ensinar, aprender, limpar, cozinhar, planejar, administrar, escrever, ler, etc.); os variados e conflituosos processos que se configuram na dinâmica societária e sua relação com o trabalho escolar.

- **Superação do caráter fragmentário do conhecimento.**

“Romper uma ciência cristalizada exige que se destrua um conceito cristalizado de homem” (KRAMER, 1993). Essa reflexão implicou questionar qual o sentido atribuído ao conhecimento nos diferentes níveis de ensino e nas diferentes áreas de conhecimento. Como a escola tem possibilitado ampliar o universo cultural de crianças e adolescentes, jovens e adultos, considerando os vários contextos de atuação?

Se, por um lado, o caráter disciplinar de cada conhecimento nos leva a compreender a sua lógica interna e sua singularidade, por outro lado, a perspectiva interdisciplinar nos instiga a percebê-lo na sua dialetização, ou seja, na sua articulação com outros conhecimentos. Contudo, destaca Kramer (1993), “longe de significar justaposição de perspectivas diversas, a interdisciplinaridade só poderá ser gerada se as ciências humanas se tornarem dialéticas, introduzindo o sujeito criador no âmago da vida social e da pesquisa” (pág. 29).

Romper com o caráter fragmentário do conhecimento significa também descobrir as múltiplas possibilidades que os diferentes saberes oferecem à prática pedagógica, muito diferente de processos que conservam uma concepção de conhecimento organizado de forma hierarquizada e como algo previamente ordenado e descolado das experiências de sujeitos concretos. Na escola, o conhecimento não pode ser reduzido às imposições mercadológicas do livro didático nem mesmo configurar-se como uma experiência esvaziada de sentido para os diferentes sujeitos imbricados no processo de ensino e de aprendizagem (professores, alunos, família, representantes da secretaria de educação, etc.), mas constituir-se como elemento de formação humana e cultural necessária para enfrentar os desafios que se colocam em nossa experiência individual e coletiva. E tudo isso exige também condições adequadas de trabalho, disponibilidade de variados materiais pedagógicos, adoção de novas metodologias de trabalho, garantia de tempo e de espaço para a socialização do conhecimento entre os diferentes níveis de ensino e entre os diferentes conhecimentos.

- **Garantia de uma concepção de currículo que considere as práticas e os discursos instituintes das diferentes categorias “geracionais” presentes na escola (crianças, adolescentes e adultos), bem como de seus diferentes sujeitos (professor, pedagogo, diretor, merendeira, família, auxiliar de secretaria, etc.).**

A histórica definição de currículo como um conjunto de elementos prescritivos e hierarquicamente ordenados ainda tem-se constituído como uma realidade em diferentes instituições escolares. Isso, para confirmar o quanto o currículo tem buscado uma ordem de estabilidade e de homogeneidade em contextos que não podem ser homogeneizados nem mesmo considerados como uma realidade naturalmente constituída. Buscando controlar o tempo, impor modelos e subjugar lógicas potencialmente criativas ao imobilismo, desfavorável ao processo de (re)significação da vida, “esquecemos de que outros tempos também nos fazem, refazem e desfazem” (ZACCUR, 2003).

Conceber a escola como espaço sociocultural é percebê-la como uma realidade articuladora de sentidos e de práticas e perceber que, não obstante as singularidades presentes, ela não se fixa num individualismo efêmero, mas instiga a transgredir o repetitivo e o rotineiro e se estabelece, então, como um espaço criador de cultura, de relações, de troca de experiências e de sentidos. Essa perspectiva de escola nos leva a tecer outras reflexões sobre o currículo e nos conduz ao desafio de superar a invisibilidade de determinados sujeitos e experiências presentes no cotidiano escolar. Como dar visibilidade aos sujeitos historicamente excluídos? Como superar uma idéia de currículo prescritivo inaugurado com a ciência moderna?

Ferraço (2000, 2003) ressalta a necessidade de estabelecermos novas interlocuções estéticas e éticas com os diferentes sujeitos e acontecimentos que atravessam o cotidiano escolar. Ao contrário de uma prática eminentemente instituída, o currículo abarcaria todas as possibilidades de compreensão da realidade, muitas vezes aprisionadas e relegadas no contexto escolar. Nesse sentido, o currículo, ao invés de conhecimentos ordenadamente sistematizados, contemplaria as narrativas que atravessam o cotidiano escolar, os discursos e os modos como os sujeitos expressam seus sentimentos e conhecimentos, apontam caminhos, silenciam seus desejos, produzem significados e produzem culturas. Colocando em cena as reflexões sobre Certeau, Alves destaca: “É preciso não esquecer as ‘artes de viver e as artes de sobreviver’, como possibilidade de novas formas de enriquecer o discurso científico – fazer ciência com sabor [...]” (ALVES, *apud* FERRAÇO, 2003, p. 170).

- **Fortalecimento da dinâmica ensino-aprendizagem, potencializando diferentes formas de inclusão, garantias de acesso ao conhecimento e permanência na escola.**

As diferenças, ao invés de ser compreendidas como um campo de desigualdades, devem constituir-se como uma possibilidade inesgotável de trocas culturais. Essa premissa coloca em xeque o quanto o processo ensino-aprendizagem precisa humanizar-se, inserindo diferentes sujeitos em processos educativos que não eliminem a existência das diferenças, mas com elas aprenda a *con-viver* e a vislumbrar caminhos iguais de afirmação de direitos.

Como bem afirmara Pablo Gentili (2001, p. 30), “Em nossas sociedades fragmentadas, os excluídos devem se acostumar à exclusão. Os não excluídos, também. Assim, a exclusão desaparece no silêncio dos que a sofrem e no dos que a ignoram... ou a temem”. A naturalização da exclusão começa a surgir quando perdemos a capacidade de reconhecer o outro nas suas diferenças. Nessa representação, a diferença é colocada ora no terreno da natureza, ora em outro terreno, como marca de inferioridade que sempre faz lembrar a condição subalterna de determinados sujeitos quando comparados a outros que deixam transparecer uma suposta “normalidade”. E aqui não podemos deixar de destacar processos de exclusão e de discriminação do qual são vítimas as crianças, os adolescentes e os jovens negros, os de classes populares, os descendentes indígenas, os que não possuem um padrão de beleza segundo as regras do mercado, os que têm alguma deficiência, etc.

No esforço de incluir, a escola pode estar muito bem reforçando processos de exclusão, quando determinados tipos de alunos “estão dotados das condições necessárias para conviver com os incluídos, só que em uma condição inferiorizada, subalterna” (GENTILI, 2001). E aqui poderíamos destacar as centenas de crianças que não aprendem da mesma forma, que apresentam alguma deficiência, que trazem as marcas dos infortúnios sociais, econômicos, familiares, etc. São os estigmatizados e, muitas vezes, os mais “invisibilizados” no contexto escolar.

Se essas questões apontam para processos de exclusão que ainda atravessam a prática e o currículo escolar, outros processos precisam ser instaurados de modo que se possa favorecer a criação de uma ambiente escolar em que a experiência com o conhecimento, as trocas culturais estabelecidas, as descobertas em torno do ensinar e do aprender possam ser vividas em toda a sua plenitude pelos diferentes sujeitos da/escola.

Considerando os desafios que ainda se nos apresentam, sobretudo, no que diz respeito ao trabalho com a educação especial no município da Serra, optamos por destacar essa educação em nossas orientações curriculares como forma de fazer sobressair um aspecto da educação inclusiva que precisa de contínuas reflexões e ser reafirmado como um direito em todos os níveis de ensino. Desse modo, não é nosso interesse evidenciar a educação especial deslocada das reflexões contidas nos diferentes níveis de ensino e nas diferentes áreas do conhecimento, mas evidenciar a sua importância no cotidiano escolar e no debate de nossas orientações curriculares.

REFERÊNCIAS

FERRAÇO, C. E. Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre a arte de fazer. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Orgs.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 121-150.

_____. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.

GENTILI, P. Um sapato perdido. In: GENTILI, P.; ALENCAR, C. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 27-43.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática. 1993.

SILVA, Tomaz, T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ZACCUR, E. Metodologias abertas a iterâncias, interações e errâncias cotidianas. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 177-198.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

A educação é também onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos e, tampouco, arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso e com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Hannah Arendt

A Educação Especial se constitui uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da Educação Básica. Ela se configura como um processo educacional definido em uma proposta pedagógica para assegurar recursos e serviços especiais, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos (CNE/CEB Nº. 2/2001).

Em meio a todo o processo de diferenciação que se desencadeia dentro das escolas em torno dos alunos com deficiência, a Educação Especial vem se colocando como um caminho para a efetivação da inclusão educacional. O paradigma da inclusão se constitui em uma perspectiva que concebe as diferenças humanas como possibilidades específicas de ser e estar em meio a uma sociedade padronizada.

Nesse sentido, a educação inclusiva deve ser concebida como um compromisso inadiável das escolas que precisam perceber a inclusão como consequência do respeito à diversidade e das necessidades individuais dos alunos (Ministério Público Federal, 2004). Assim, devemos ter clareza que o processo de inferiorização que se impõe nas relações sociais atravessa os muros das escolas, sobrepondo as singularidades dos alunos em um processo de homogeneização dos mesmos.

É fundamental que tenhamos cuidado com o discurso de igualdade em torno dos alunos, pois ao pensarmos a igualdade de uma forma simplista acabamos por descaracterizar os alunos em suas singularidades. Dessa forma, a possibilidade de oferecer apoios necessários às especificidades de cada aluno fornece-lhes meios de vivenciarem suas potencialidades.

A educação inclusiva implica a compreensão sobre um processo que não se restrinja, apenas, à relação professor-aluno, mas que seja concebido como um princípio de educação para todos e de valorização das diferenças que envolvem toda a comunidade escolar.



CMEI Vila Nova de Colares – Serra-ES -2008
Arquivo: Educação Especial/Secretaria de Educação

Nesse sentido, ações pedagógicas voltadas para uma concepção sócio-histórica de ensino e de aprendizagem devem possibilitar a inclusão dos alunos nas práticas coletivas desenvolvidas nos diferentes tempos e espaços escolares, bem como, na interação com os diferentes sujeitos.

Os alunos com necessidades educacionais especiais apresentam deficiências, ocasionando comprometimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial; alunos com transtornos globais de desenvolvimento; e alunos com altas habilidades/ superdotação. Entretanto a definição desses alunos não se esgota na identificação de categorias e especificações atribuídas a um quadro de deficiências, transtornos, distúrbios e aptidões, pois consideramos que os indivíduos são sujeitos históricos e se modificam continuamente, sendo, portanto, capazes de transformar o contexto e de ser transformados por ele. Enfatizar o social no processo de construção da deficiência não significa negá-la, mas entendê-la como um fenômeno que precisa ser pensado por todos.

A Educação Especial / Inclusiva pressupõe Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a disponibilização de serviços e de recursos próprios para dar suporte e orientação aos alunos e professores. Tal atendimento trata da identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidades em seus diferentes níveis para eliminar barreiras e possibilitar a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas como, por exemplo, programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, Ajudas Técnicas/Tecnologia Assistiva (TA's)¹, dentre outros. Esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum durante todo o processo de escolarização.

A entrada da criança com necessidades especiais no ambiente escolar é um processo sócio-cultural importantíssimo ao seu desenvolvimento, por isso deve ocorrer o quanto antes. Na escola, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se expressará por meio de estimulações precoces com o intuito de auxiliar no processo de desenvolvimento e aprendizagem desses alunos. Para tanto, há a necessidade de uma interface com uma equipe multiprofissional, com os serviços de saúde e de assistência social, pois uma política de inclusão efetiva depende da qualidade de uma rede de apoio que lhe dê sustentação. Desse modo, a Educação Especial / Inclusiva deve constituir-se em oferta obrigatória dos sistemas educacionais, de forma a garantir o acesso e a permanência do aluno com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino. Igualmente importante é a ação da Educação Especial / Inclusiva vinculada às modalidades de Jovens e Adultos, à educação profissional, à indígena, à do campo e à quilombola, dentre outras, buscando a promoção de oportunidades de escolarização, a formação para o mundo do trabalho e o efetivo exercício da cidadania.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96), em seu artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos e organização específicos, bem como recursos para atender as suas reais necessidades. Nessa perspectiva, a postura exigida para atender a especificidade dos alunos pressupõe, também, uma atuação pedagógica que modifique a situação de exclusão.

¹ A Norma Internacional ISO 9999 define Tecnologia Assistiva como qualquer ferramenta, recurso ou processo utilizado por pessoa com deficiência, com a finalidade de proporcionar independência e autonomia e a qualidade de vida dos indivíduos.

Portanto é preciso considerar que um ambiente escolar inclusivo é aquele que garante um ensino comum a todos, mas a partir de meios que favoreçam a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. Entretanto as ações devem ser definidas para cada situação particular e não como propostas universais e homogeneizadoras.

Várias estratégias podem ser pensadas no que se refere ao modo de ser e estar desses alunos nas escolas por meio de um Projeto Político Pedagógico que os levem em consideração, possibilitando as modificações necessárias em um currículo coerente com seu processo de desenvolvimento. Desse modo, as propostas pedagógicas precisam valorizar os alunos, tomando como ponto de partida suas experiências e possibilidades de agir no mundo.

Esse trabalho implica, por sua vez, planejamento pedagógico e ações fundamentadas em critérios que definam o que o aluno deve aprender, como e quando aprender, qual a forma de organização do ensino mais condizente para o processo de aprendizagem e, principalmente, como e quando avaliar o aluno.

A atuação do professor é de fundamental importância no que se refere a observação do desenvolvimento do aluno e dos fatores que auxiliam no seu processo de ensino-aprendizagem, possibilitando a organização de um trabalho que tenha como base o ensino comum a todos. A abertura de possibilidades diferenciadas a partir de um processo educacional comum a todos, garante aos alunos com necessidades especiais igualdade de oportunidades educacionais.

A partir de um currículo funcional e um processo avaliativo específico coloca-se como possibilidade a terminalidade específica aos alunos cujas necessidades educacionais especiais estão associadas à grave deficiência mental ou múltipla, que necessitam de apoio contínuo, intenso e de adaptação curricular significativa.

Essa certificação deve ser oferecida quando todas as possibilidades apontadas pela legislação, no que se refere ao desenvolvimento da apropriação da leitura, da escrita e do cálculo, não forem alcançadas. Entretanto, apesar dos apoios e propostas pedagógicas, a escola deve providenciar o encaminhamento para alternativas educacionais, tais como os cursos de educação de jovens e adultos e de educação profissional, visando à sua inserção no mundo do trabalho para ampliar as possibilidades de inclusão social e produtiva desse sujeito.

No entanto essa é uma decisão a ser tomada coletivamente, diante de extrema necessidade, para não se incorrer o risco de eliminar as possibilidades de constituição de conhecimentos, garantidos por lei (LDB, art. 32), pois a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência, mas possibilidades em decorrência da utilização de alguns recursos, ferramentas, linguagens, tecnologias que possam diminuir/eliminar as barreiras que se interpõem aos processos de ensino e de aprendizagem.

Para que essas tentativas se transformem em ações reais, é preciso superar as concepções lineares da deficiência. O cerne não deve concentrar-se nela, mas nas potencialidades, pois indivíduos que apresentam uma mesma deficiência apresentam avanços diferenciados.

Seguindo-se essa lógica, é indispensável pensar a avaliação, pois, freqüentemente, atribui-se um valor negativo ao que não se pode compreender e nomear. Os conhecimentos que se manifestam aquém ou além, considerados fatores fora do padrão, podem fazer emergir turbulência e são constantemente interpretados como não-aprendizagem e como fracasso escolar.

Dessa forma, é urgente a superação das práticas avaliativas classificatórias que proporcionam a competitividade em meio a um contexto sócio-educacional excludente. Há de se pensar a possibilidade de contextos de aprendizagens e de desenvolvimento vinculados às vivências reais dos alunos, privilegiando o processo em detrimento do produto. Na ótica da negação, a avaliação classificatória que pretende hierarquizar, fomentada pelo princípio da homogeneização, nega o outro, o diferente, os seus saberes e as suas práticas, suas formas de vida em seu contexto cultural e social, excluindo esse sujeito do processo dialógico para a compreensão das suas múltiplas possibilidades (ESTEBAN, 2006).

Assim, deve-se promover situações de aprendizagem que formem uma trama de conhecimentos, cujos fios expressem diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas sobre a realidade vivida, pois aprendemos quando resolvemos nossas dúvidas, superamos nossas incertezas e satisfazemos nossas curiosidades. Isso corresponde não apenas à concepção referente à aprendizagem do aluno, mas também à necessidade de busca por novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. ***Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica***. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Especial –SEEEESP, 2001.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. ***Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares***. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental/Secretaria de Educação Especial –/SEF/SEESP, 1999.

_____. Secretaria de Educação Especial. Tecnologias assistivas para autonomia dos alunos com necessidades educacionais especiais. In: ***Revista da educação especial***. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, v.1, n.1, out. 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. ***Acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular***. Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.). 2. ed. ver. e atual. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

ESTEBAN, Maria Teresa. ***O que sabe quem erra? Reflexão sobre avaliação e fracasso escolar***. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. ***Acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular***. Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.). 2. ed. ver. e atual. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL

3.1 UMA SÍNTESE DA VIAGEM: NARRANDO O MOVIMENTO

A idéia de direitos, fortalecida principalmente a partir da década de 1980 e expressada no cenário nacional na Constituição de 1988, vem se afirmando no contexto atual, num confronto com a observação do estabelecimento de formas, cada vez mais sofisticadas, de desigualdade social. Vivemos um período marcado por muitas transformações que engendram uma pobreza em expansão no mundo contemporâneo (CASTEL, 1997). Vivemos tempos desconcertantes que, por um lado, nos angustia, mas, por outro, nos força à busca do compartilhamento de esperanças para implementar, no cenário educacional, ações que enfrentem essa situação a partir do contexto em que atuamos. Dentre os avanços conquistados a partir da idéia de direitos que vamos afirmando, está a possibilidade de atuar na proposição de diretrizes. O artigo IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) possibilita o estabelecimento, na colaboração entre os entes federados, de competências e diretrizes que orientarão o trabalho na educação. Conscientes das análises que apontam as dificuldades na distribuição de responsabilidades entre o Poder Público, tomamos essa possibilidade como um campo de atuação e de construção coletiva do trabalho no município da Serra.

Assim, nossas orientações foram construídas em parceria com os profissionais, buscando retratar o coletivo das Unidades de Ensino a partir da problematização das questões contemporâneas da educação municipal. No processo de formação empreendido, acionamos como inspiração a metáfora “viagem”, a partir dos trabalhos de Benjamin (1986 e 1987), como forma de revisitar o passado num movimento capaz de encadear o presente e o futuro. Intencionamos que, com o documento sistematizado, pudéssemos rememorar o passado, narrando o acontecido e, simultaneamente, evidenciar aquilo que tomamos como diretrizes para o trabalho, projetando uma perspectiva de atuação, e, dessa forma, produzir um documento, desejando integrar, em tempos diversos, novos sujeitos e idéias que possam resgatar o movimento vivido, associado ao exercício do questionamento das relações e sensibilidades existentes na busca dos rumos a serem construídos cotidianamente. Enfim, construir um documento como uma narrativa que precisa ser continuada, que necessita ser ressignificada sempre.

Evidenciando a trajetória percorrida, fomos ao longo do trabalho construindo coletivamente uma proposta que, garantindo as demandas específicas do trabalho na Educação Infantil (EI) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), se inseriu no projeto de ações do município para os diferentes níveis de ensino, articuladas por meio da escolha da base teórico-metodológica e histórico-cultural. Para tecer um intercâmbio de experiências nas condições dadas, acordamos uma possibilidade de trabalho, integrando EI e anos iniciais de EF, dialogando, também, com o trabalho efetivado nas áreas de conhecimento nos anos finais do EF, reafirmando uma perspectiva de que é possível investir numa articulação entre os diferentes níveis de ensino a partir dos conhecimentos.

Entendemos que as experiências singulares adquirem sentido na articulação com uma experiência mais ampla que nos remeta a uma coletividade (GAGNEBIN, 1999). Nesse propósito, buscamos constituir uma equipe sistematizadora¹, com representação das

instituições de ensino e das equipes que atuam na Secretaria Municipal de Educação, configurando um espaço aberto à participação de outros profissionais sempre que desejaram contribuir com os encaminhamentos dos trabalhos.

Desenvolvemos uma metodologia de realização de estudos de temáticas em grupo de representantes (GR), com encaminhamento de estudos, discussão e elaboração de sínteses nas unidades de ensino. Para isso, cada instituição elegeu dois representantes para atuar como organizadores dos trabalhos e como articuladores junto à equipe sistematizadora. Destacamos a receptividade, a participação e o envolvimento dos profissionais no processo desenvolvido.



Grupo de Estudo - CMEI Sonho Dourado – 2008
Imagem: Arquivo Secretaria de Educação

A partir do trabalho realizado em cada unidade de ensino e sistematizado em devolutiva para a equipe sistematizadora, reunimos as proposições em textos preliminares, que retornaram à equipe, para conhecimento, visando à realização dos Fóruns. Nos Fóruns, participaram os representantes e mais um, indicado de cada instituição, buscando alargar os segmentos de representação. Além desses participantes, tivemos a representação do Juizado de Infância da Serra, da Promotoria de Justiça, do Sindicato dos Professores e do Conselho Municipal de Educação.



I Fórum das Diretrizes Curriculares
da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Serra/ES - 2008

Nos fóruns, efetivamos as discussões, as deliberações e as reelaborações dos textos preliminares. Após os fóruns, a segunda versão foi também remetida às instituições. Esses textos constituíram a base para a redação do documento final que foi apreciado no último Fórum. Desse modo, o trabalho ficou assim organizado:

¹ Com a coordenação geral dos trabalhos efetivada pela professora Vânia Carvalho de Araújo, a equipe sistematizadora contou com a assessoria, na EI e nos anos iniciais do EF, das professoras Valdete Côco e Terezinha Maria Schuchter e com representantes dos professores atuantes na EI – Eriadnes de Souza R. Alves – e no EF – Isabel Cristina B. Borges Baptista; da coordenação da EI Luciana Paneto Dalvin, do EF Ana Márcia Tedesco Totola, da Educação Especial Alexandra Jesuíno da V. Alves e da gestão escolar Juliana Mendes Curtinhas, da assessoria na EI Juliana B. Coutinho Souza, Maria de Cássia Loss e, no EF, Maria das Graça Cota, Rosa Helena Feriani Zaneti e Rosângela Maria Rodolfo Serafim. Também tivemos uma articulação com os assessores internos e externos atuantes nas áreas de conhecimentos para a sistematização do documento final.

DO QUE PARTILHAMOS EM 2008



Figura 1: esquema gráfico de organização dos trabalhos realizados em 2008.

Com isso, buscamos uma circulação mais ampla das palavras e dos desejos e investimos no reconhecimento dos sujeitos nas proposições para constituir um movimento de formação que favorecesse o protagonismo dos participantes, para que todos se apropriassem do trabalho final reconhecendo sua co-autoria.

Tomamos como desafio, na efetivação do trabalho, a integração de profissionais que atuam nas instituições de EI e anos iniciais do EF, com o objetivo de elaborar um conjunto de premissas que nos reportem ao trabalho tanto com as crianças que estão nos CMEI quanto com as que estão nas EMEF, superando a lógica da infância partida em EI e EF e, neste último, dividida em anos iniciais e em anos finais. Reconhecendo as singularidades de cada criança que nos remetem às suas especificidades, necessidades e potencialidades e os desafios que se apresentam em cada nível de ensino, e as que nos remetem ao trabalho pedagógico, buscamos dar visibilidade à necessidade de articulação dos discursos e das práticas em relação às diretrizes, à infância, ao conhecimento, ao currículo, à metodologia e às áreas do conhecimento. Um processo que implicou a análise das experiências vividas e o estabelecimento de novas possibilidades de atuação articuladas às demandas necessárias à execução do trabalho educacional.

É importante considerar que tivemos associadas ao contexto de construção das orientações outras ações de estudos, reflexões e sínteses tanto no âmbito do município, propiciando a participação dos profissionais em diferentes ações formativas, quanto para além do município,

favorecendo diferentes diálogos formativos. Ainda, é importante reconhecer as formas próprias de encaminhamento do processo em cada instituição e as trajetórias formativas dos profissionais que agregaram diferentes saberes ao processo. Com isso, temos indicações das Unidades de Ensino que foram sistematizadas a partir das indagações que propomos, articulando diferentes referências e diferentes sujeitos. A partir dessa dinâmica, buscamos retratar o conjunto ampliado das indicações, aglutinando as proposições que aproximam os universos institucionais.

Ao apresentar nossas propostas de ação, reafirmamos que desejamos falar no plural e na multiplicidade das práticas e dos sujeitos, de modo que esse texto, não desprestigiando as denúncias necessárias, possa anunciar a atuação dos sujeitos educacionais em meio aos desafios que se apresentam. Bakhtin (1992) afirma que uma experiência humana é não-reproduzível. O caráter de acontecimento desse movimento – realizado com os profissionais do município da Serra, ES – indica que sua relevância é da ordem da enunciação. Dele, “só podemos tirar lições, princípios, orientações e inspirações” para produzir novas referências para nossas ações (LIMA, 2005, p. 15-16). Bakhtin destaca a infinitude do contexto dialógico: “não há uma palavra que seja a primeira ou a última” (1992, p. 413-414). Nesse sentido, sistematizar o trabalho em documento não implica esgotar e encerrar o assunto. A ação educativa é constituída de múltiplas possibilidades que, com seus elementos entrecruzados com a dinâmica social, potencializam novas abordagens que se revitalizam. Queremos participar dessa cadeia dialógica dos trabalhos no campo das propostas de ação e provocar novas “responsividades”. Por isso, realçamos o compromisso com a continuidade do trabalho e convidamos a todos para, num movimento solidário, prosseguir com o itinerário de criação cotidiana do trabalho em que acreditamos.

3.2 EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO QUADRO TEÓRICO ARTICULADOR DO CONJUNTO DO TRABALHO

A especificidade da construção das orientações no grupo que reuniu EI e anos iniciais do EF foi sustentada nos três eixos de reflexão: cultura, trabalho e sociedade, comuns a todo o movimento efetivado no município. Aqui, apresentamos uma articulação desses eixos, observando as especificidades de cada nível de ensino e a necessidade de diálogo entre eles na configuração do atendimento aos sujeitos educativos.

As transformações nas forças produtivas e nos avanços tecnológicos têm implicado, nas relações e nas sensibilidades sociais, o desafio da sobrevivência humana em meio ao enredamento social marcado pela dominação e opressão. Esse contexto de desigualdade esvazia a dimensão temporal, estilhaçando as relações e esvaziando as significações e a memória. Nesse desafio, nossa concepção de sociedade também realça que somos capazes de produzir ressignificações, alterando o rumo da nossa própria história na relação com outras histórias. Então, nossa concepção de sociedade comporta tanto o drama e a ruína, quanto as brechas que possibilitam que visualizemos o mundo com potencialidades de construção de novas práticas sociais.

No que se refere ao trabalho educacional, a aposta no caráter interdisciplinar do conhecimento não nega as dificuldades relativas à fragmentação e à hierarquização dos saberes, mas investe na possibilidade crítica, criativa e dialógica do conhecimento. Essas

conceituações apontam para uma dimensão mais coletiva do trabalho, investindo nas instituições educativas como contextos situados atravessados pela identidade cultural da comunidade e que se relaciona com outras realidades presentes no mundo. Também envolve a necessidade de políticas articuladas que também incluam a educação e as instituições escolares. Portanto cada Unidade de Ensino tem direito à visibilidade no conjunto da educação municipal e da sociedade como um todo e pode ser ressignificada e transformada na atuação dos sujeitos.

A diversidade e a pluralidade presente em cada instituição e no conjunto delas, que forma a educação municipal, se constituem em uma riqueza que, por caminhos diversos, pode instigar o conhecimento. É importante superar a busca por uma homogeneização, a partir de uma idealização de uma educação, uma escola ou um tipo de conhecimento, e investir na constituição das instituições educativas da EI e do EF como campos articuladores e produtores de conhecimento, desenvolvido com os sujeitos participantes de cada realidade educativa. Nesses processos de ressignificação, vale reafirmar que cada nível de ensino tem sua especificidade na articulação e produção do conhecimento com vistas à continuidade do percurso educacional dos educandos. Busca uma forma própria de atender as demandas considerando os sujeitos, os contextos e os diferentes conhecimentos que podem ser articulados no trabalho educativo. Isto é a própria constituição da identidade institucional em seus saberes e fazeres articulados com o contexto social e cultural mais amplo, que faz com que o trabalho realizado “ecoe” nas experiências seguintes dos educandos, dos profissionais, da comunidade...

Então, temos o compromisso com o presente, não como preparação, mas como possibilidade de constituir experiências significativas que reafirmem a capacidade das crianças, dos adolescentes, dos jovens e dos adultos de serem sujeitos de suas próprias elaborações cognitivas como pessoas inteiras, singulares. Essa visão globalizante dos atos humanos, observada a partir do trabalho educacional, reconhece todo um complexo de valores implicados no esforço humano para interferir no mundo, um mundo relacionado com algo ainda por ser alcançado. Esse agir evidencia o empenho em atuar, tendo como horizonte uma temporalidade que não se constitui como a mesma vida, mas que determina que é sempre possível e necessário transformar formalmente essa vida (BAKHTIN, 1993). Nessa lógica, nossa concepção de sociedade comporta a observação da instituição das relações de poder com vistas ao controle das decisões a respeito de como o futuro haverá de ser construído, reconhecendo a escola como atuante nos caminhos de transformação social, potencializando as escolhas críticas dos sujeitos. Assim, considerando as demandas do presente e os projetos futuros, o trabalho escolar se efetiva a partir dos percursos das crianças, adolescentes e jovens que ali chegam e passam a compartilhar suas experiências, do movimento de apropriação, exploração, criação e recriação do conhecimento efetivado, dos profissionais que ali investem sua atuação, da forma como a comunidade acolhe a escola e das possibilidades de inserção ativa nela e da sociedade que mobiliza sentidos para escola.

Reconhecendo e dialogando com a diversidade dos modos de aprender e de constituir a vida de cada sujeito, o compromisso do trabalho escolar implica o desafio de instituir processos pedagógicos com diversificação de metodologias, com vistas à criação conjunta de experiências que trabalhem com a apropriação do conhecimento em sua dimensão infinita, favorecendo novas conquistas para todos os sujeitos educativos. Conquistas que possam potencializar a vida de cada um, que possam contribuir nos processos de constituição de

uma identidade democrática da instituição, que possam imprimir marcas solidárias na vida na comunidade, que possam contribuir na configuração de um projeto coletivo de sociedade em função das demandas que vivemos. Nessa perspectiva, propomos o questionamento de nossas práticas cotidianas com vistas a construir uma consciência – de nós mesmos e dos outros – histórica, situada na rede temporal que possa encadear o presente, o passado e o futuro. Buscamos, com isso, articular, no interior dessa concepção de sociedade, as relações sociais e a dimensão cultural, de modo a incluir tanto as visões de mundo quanto as sensibilidades como construções historicamente dadas. Com isso, a cultura se apresenta ao mesmo tempo como produto e produtora das relações sociais. Isso nos mobiliza a valorizar a comunicação e o intercâmbio de pessoas “inteiras”, num quadro social mais amplo, sem abrir mão das singularidades. Buscamos um nós, na relação com os outros, que mobilize, na nossa responsabilidade com o trabalho no contexto atual, também uma aposta no futuro da humanidade.

Como uma práxis social que nos constitui no diálogo com o outro e com o contexto, permitindo a configuração do nosso processo de humanização e de socialização, o trabalho no contexto escolar se vincula à função social das instituições educativas. Está presente em todos os movimentos que configuram a apropriação do conhecimento, nas suas variadas formas e campos de saberes, incluindo todos os sujeitos educativos. Com isso, tomamos como referência o trabalho coletivo que contribui para a construção da identidade da instituição, dando visibilidade e imprimindo as marcas da atuação dos educandos, dos profissionais e da comunidade.

O entendimento de que a história da educação no município se constrói coletivamente, levando em conta as singularidades das instituições e o trabalho dos sujeitos que nelas atuam, nos mobiliza a evidenciar nosso respeito à história já construída e valorizar as lutas e conquistas que possibilitaram que tomemos essas diretrizes como uma perspectiva de ação na EI e anos iniciais do EF. Revisitando um cenário ampliado, a expansão da educação infantil tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, inserida no percurso da luta por reconhecer as crianças como sujeitos de direitos.

Destacamos, no cenário brasileiro, a Constituição de 1988, que, em seu artigo 227, prevê a educação para as crianças pequenas, exigindo uma atuação efetiva do sistema educacional nas suas diferentes instâncias: federal, estadual e municipal. Essa conquista é reforçada no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), no documento do Ministério da Educação, que estabelece “Critérios para um atendimento em creches que respeite o direito das crianças” (CAMPOS e ROSEMBERG, 1995), e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que integra o atendimento à criança de zero a seis anos de idade na educação básica, observando que esta tem como finalidade “o desenvolvimento intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade” (art. 29). Esses documentos explicitam uma nova percepção da infância, trazem avanços na luta por consolidação dos direitos das crianças e indicam que o reconhecimento legal demanda a continuidade do esforço coletivo na compreensão e efetivação dos direitos, uma vez que a realidade social não se transforma simplesmente pelo efeito da legislação aprovada (RECH, 2006, p. 70).

Na distribuição de responsabilidade entre os entes federativos, a Lei 9394/96 prevê, no inciso V do artigo 11, que os municípios devem, resguardada a prioridade com o ensino fundamental, oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas. A conjuntura existente no Estado do Espírito Santo reflete características de uma unidade federativa dotada de

diferenças regionais, determinando as peculiaridades de cada município. Nesse contexto, a educação infantil, no município da Serra, teve como marco inicial a década de 1980, com o atendimento às crianças de seis anos de idade nas Classes de Educação Pré-Escolar, inseridas nas unidades de EF, espaços cedidos pela rede estadual e/ou alugados pela Prefeitura Municipal. Nesse período, a Secretaria de Ação Social, em sua reestruturação, inseriu o departamento de Creches, priorizando o atendimento à criança de zero a seis anos.

As conquistas obtidas na década de 1980 tiveram ressonância na década de 1990, motivando a busca de melhorias nos padrões de qualidade, a expansão do atendimento e a construção de novos Centros de Educação Infantil, marcando o reconhecimento da EI como necessidade da população serrana. Em face das demandas, tornou-se necessária a busca de alternativas no sentido de inserir esse segmento em políticas públicas de desenvolvimento infantil, observando o ordenamento legal proposto no cenário nacional. No ano de 2000, a educação infantil municipal passa a integrar a Secretaria de Educação, que assume todas as competências e responsabilidades inerentes a esse nível do processo educativo, coordenado pela Divisão de Educação Infantil (DEI), em regime de cooperação com a Secretaria de Promoção Social (SEPROM).

Com isso, EI e EF passam a ser coordenados pelo sistema municipal de educação, mobilizando novas demandas de articulação de ações. Atualmente, a rede municipal de ensino conta com quarenta e cinco Centros Municipais de Educação Infantil, distribuídos em seus diversos bairros, atendendo um quantitativo de 12.400 crianças, conforme os dados do fluxo de 2008 do setor de estatística da Secretaria de Educação da Serra.



Disponível em: www.serra.es.gov.br
CMEI Mônica – Serra/ES – 2008



Disponível em: www.serra.es.gov.br
CMEI Vila Nova de Colares – Serra/ES - 2008

Nesse movimento de pertencimento ao sistema de educação municipal, a EI evidencia as suas especificidades. Tomando as instituições como um lugar construído a partir das relações vividas, cujo foco do trabalho é o respeito às infâncias em suas múltiplas expressões e dimensões, teremos especificidades ligadas à clientela, às formas de atendimento, à configuração das construções dos prédios, às demandas profissionais, a recursos necessários, às formas de articulação das ações educativas, e a outros. A visibilidade dessas demandas e do trabalho realizado tem evidenciado a necessidade de diálogo com a trajetória do ensino fundamental. Atualmente, a rede municipal de ensino conta com cinquenta e sete Escolas Municipais de Ensino Fundamental, distribuídas pelos bairros, atendendo a um quantitativo de 23.315 crianças nos anos iniciais, 17.794 adolescentes nos anos finais e 3.220 jovens na modalidade educação de jovens e adultos, conforme os dados do fluxo de 2008 do setor de estatística da Secretaria de Educação da Serra.



Imagem: arquivo pessoal – Juvenia Dias Furtado
EMEF Serra Dourada – Serra/ES - 2008



Imagem: arquivo pessoal – Juvenia Dias Furtado
EMEF Leonel de Moura Brizola – Serra/ES - 2008

Junto a esse movimento de fortalecimento do atendimento à infância no contexto educacional, temos a implantação do ensino fundamental de nove anos. Com isso, vamos reforçando a necessidade de diálogo entre os níveis de ensino num movimento ampliado de qualificar o sistema municipal.

Assim, temos especificidades e desafios em cada um dos níveis de ensino que precisam dialogar para a composição de um sistema educacional que, por sua vez, demanda a configuração de políticas articuladas que possam garantir a educação como um direito de todos: crianças, adolescentes, jovens e adultos. Um direito que, para se transformar num projeto coletivo que inclua a participação de todos, precisa ser articulado com as demandas dos profissionais e com as necessidades da comunidade. Nesse contexto dos desafios educacionais, trabalhamos com algumas temáticas reunidas nos grupos de estudos, destacando algumas questões a serem contempladas nas devolutivas. As devolutivas das instituições orientaram as reflexões no encaminhamento dos trabalhos e foram sistematizadas nos processos deliberativos dos fóruns, constituindo a base para a construção desse texto.

Dessa forma, ao refletirmos com os profissionais sobre orientações curriculares, infância, crianças, políticas educacionais e função social da escola, desenvolvemos problematizações acerca da concepção de orientações curriculares para o processo, da concepção de criança orientadora do trabalho e da função social da escola. No estudo sobre desenvolvimento e aprendizagem, exploramos o papel dos profissionais no contexto da perspectiva sócio-histórica, as condições necessárias ao trabalho, as aproximações e distanciamentos da perspectiva, considerando as experiências profissionais e os processos formativos necessários ao trabalho pedagógico sustentado nessa perspectiva. Em relação a conhecimento e currículo, nos indagamos sobre que concepção de currículo escolar pode abarcar os desafios sociais, políticos, econômicos e culturais existentes no município da Serra e, ainda, como a escola pode considerar a diversidade cultural existente na seleção de conteúdo, na organização socioespacial, no trato com o material didático-pedagógico e em todas as outras situações e vivências que se apresentam no cotidiano escolar.

Com o suporte dessas deliberações, focalizamos a reflexão sobre metodologia e avaliação, discutindo as práticas evidenciadas nas instituições educacionais e como que as metodologias utilizadas e as práticas de avaliação podem contribuir no sentido de fazer das unidades de ensino um ambiente educativo, em que toda a comunidade escolar aprenda uns com os outros e também ensine uns aos outros. Concluímos o trabalho de estudo aproximando as discussões com as áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História, Geografia, Matemática, Educação Física, Artes, Ciências Naturais),

considerando a contribuição de cada área do conhecimento no desenvolvimento da criança e de sua aprendizagem; a concepção sócio-histórica e explorando como o trabalho pedagógico pode envolver a integração dos diferentes conhecimentos e a especificidade de atuação nas instituições. O trabalho desenvolvido a partir dessas problematizações nos conduziu à formulação das premissas aglutinadoras que passaremos a descrever.

3.3 PREMISSAS PARA AS AÇÕES EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tomamos como princípio que essas premissas não são enunciados estanques. Elas se articulam com um horizonte possível de trabalho na EI e nos anos iniciais do EF. Nessa perspectiva, essas elaborações foram tecidas a partir de um diálogo triangular entre os aspectos contextuais que constituem o trabalho na EI e nos anos iniciais do EF e as propostas decorrentes das avaliações desse trabalho, o aporte teórico utilizado nos estudos e reflexões – aqui referenciado numa perspectiva sociocultural – e os dados das devolutivas, que possibilitaram uma interlocução mais ampliada com as instituições. Diretrizes, direitos, crianças, profissionais, trabalho, saberes, formação, instituições educativas, comunidade, sociedade... Campos tão complexos e imbricados, tornam-se aqui – nas pessoas e nas palavras – premissas que foram se aglutinando implicadas com a idéia de que a apropriação do conhecimento é um direito de todos. Elas demandam a garantia de espaços e tempos reais de diálogo e troca de experiências que possibilitem a articulação dos conhecimentos e saberes que potencializem os sujeitos para que possam imprimir as marcas propostas ao trabalho educativo. Nessa construção coletiva, nossas elaborações indicam propostas de ação, sempre incompletas, que buscam novas construções na cadeia discursiva de propostas ao trabalho educacional.

Na intenção de organizar as idéias, formando *um todo arquitetônico* que favoreça as contrapalavras dos parceiros de jornada educativa, organizamos as nossas idéias e desejos em nove tópicos. No primeiro, destacamos a concepção de educação e de orientações que encaminharão os trabalhos que serão decorrentes desse documento, realçando o papel do documento como articulador das ações que demandam novos diálogos com desafios educacionais que se apresentam no cotidiano de cada Unidade de Ensino. No segundo, trazemos o compromisso com a educação, explicitado no primeiro tópico, para a especificidade da identidade de cada instituição, observando a necessidade de diálogo entre as instituições e níveis de ensino, considerando sua vinculação com as dimensões de construção da sociedade em que vivemos. No terceiro, buscamos, no reconhecimento da especificidade das instituições, focalizar os educandos com a explicitação da concepção de criança no trabalho educacional. No quarto, integramos à concepção de criança o trabalho dos profissionais. No quinto, avançando na questão do desenvolvimento do trabalho pedagógico, exploramos o investimento na concepção sociocultural. No sexto, discutimos nossa concepção de currículo, suas múltiplas significações e o trato da diferença cultural na escola. No sétimo, fizemos a relação entre currículo, metodologia e avaliação, e, conseqüentemente, planejamento da ação educativa, no sentido de contemplar demandas postas à escola hoje. No oitavo, buscamos discutir a inter-relação entre as áreas de conhecimento e suas contribuições para os processos de aprendizagens realizados nas instituições escolares. Finalmente, reafirmamos a necessidade de diálogo entre campos de saberes, apresentando alguns desafios para que a escola continue cumprindo sua principal função social, que é o trabalho com o conhecimento.

3.3.1 O COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO

Todo documento está vinculado ao *lócus* participativo que legitima suas proposições e aos fins e finalidades elencados para a dinâmica educacional a ser desenvolvida. Afirmamos a importância de princípios que promovam uma educação baseada no reconhecimento das diferenças e na riqueza da diversidade de saberes que contribua para a análise crítica da realidade. Essa premissa orientadora evidencia a articulação das orientações com o Plano Municipal de Educação e a necessidade de que as ações decorrentes das mesmas, em especial os planos de trabalho da Secretaria Municipal e a elaboração e atualização dos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições, trabalhem a partir dessa premissa, garantindo a participação das bases constituintes das instituições no delineamento da educação em que se acredita, de modo que os caminhos sejam construídos de forma coletiva e reflexiva.

Dessa forma, essa orientação está comprometida com a garantia de condições de apropriação do conhecimento para todos os sujeitos envolvidos no processo educacional. A perspectiva conceitual de orientação, como princípios que orientam as ações e que devem ser compartilhadas em seu planejamento, execução e avaliação, indica o reconhecimento das especificidades dos diferentes contextos e da importância de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional.

Assim, temos o desafio de desenvolver formas de trabalho para que as crianças, os adolescentes e os jovens participem, interfiram e influenciem e contribuam no enriquecimento das ações educativas. Eles tanto expressam o contexto em que vivem quanto o subvertem, oferecendo suas contribuições na (re)produção cultural, anunciando a novidade com toda inventividade, imaginação, autenticidade, originalidade... Nesse desafio de colocar em diálogo a cultura infantil, a cultura juvenil e a cultura adulta para a produção de conhecimento de forma coletiva, interativa e intersubjetiva, também propomos a visibilidade de todos os profissionais que constituem a unidade educativa e o sistema de ensino. Buscamos que todos possam imprimir suas marcas, alterando e transformando nossas instituições no sentido de valorizar as produções infantis e juvenis, de enriquecer as práticas pedagógicas com novas idéias, de mobilizar parcerias entre as diversas instâncias do sistema de ensino e de envolver as famílias e a comunidade na proposição e no compartilhamento do trabalho.

Esse desafio visa superar uma lógica de vincular orientações a um sistema de avaliação associado à idéia de um currículo unificado para todas as instituições, o que possibilitaria o monitoramento da educação e a implantação de esquemas de produtividade, gerência e avaliação de produtividade. Buscamos, então, sair de uma lógica de supervisão e controle para uma lógica de responsabilidade e compromisso no estabelecimento de parcerias entre as diversas instâncias do sistema de ensino e na articulação entre as instituições, níveis de ensino e políticas públicas. Para isso, é importante situar os desafios educacionais primando pela excelência do conhecimento diariamente nos perguntando: Quais conhecimentos produzir? Quais as demandas dos educandos? Como essas demandas se vinculam aos tipos de conhecimento de que a sociedade carece? A presença dessas indagações no cotidiano fortalece um diálogo com as orientações não como um documento legal, estático e imutável, feito apenas para atender as exigências legais, mas como um conjunto de princípios orientadores da ação educativa que dialoga cotidianamente com o contexto das instituições. Nesse contexto institucional, os sujeitos criam e recriam seu fazer com os múltiplos saberes, que podem ser articulados com a possibilidade de um mundo em que a formação permita a constituição de homens e mulheres amantes da vida, de outros seres humanos e da natureza.

3.3.2 A ORIENTAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES

“Aqui, a gente consegue trabalhar junto. As coisas fluem com muita naturalidade [...], a partir de uma idéia inicial, as coisas vão tendo um desdobramento, e quando a gente vê, está todo mundo envolvido [...] É como se a gente fosse tecendo uma colcha de retalhos. Esta forma de nós trabalharmos em conjunto, antes de ser uma necessidade do próprio planejamento pedagógico, que supõe trabalho em grupo, é uma necessidade nossa. A gente não consegue mais fazer um trabalho isolado. Não dá liga. Não dá resultado” (Reunião com os professores da EMEF Irmã Dulce. In: SCHUCHTER, 2008, p. 327).

O reconhecimento da identidade própria de cada instituição educativa implica a participação ativa dos sujeitos educacionais, observando que cada instituição constitui uma dinâmica própria de organização e configuração do seu trabalho. O fortalecimento dessa dinâmica própria, como um campo de possibilidades, dialoga com o documento, com as outras instituições e níveis de ensino, com a comunidade local e com a comunidade mais ampliada, sem buscar modelos a serem seguidos, mas se apresentando com suas propostas para o enriquecimento das possibilidades enunciativas na rede de proposições para o trabalho a ser desenvolvido. Propomos que cada instituição possa atuar em condições diferenciadas (e não desqualificadas), de acordo com sua especificidade, na administração simbólica da educação municipal. Em especial, dado o foco desse documento, que as instituições de Educação Infantil e de Ensino Fundamental possam dialogar, sem buscar impor um modelo homogêneo como síntese para o trabalho com as crianças. Que o pertencimento da EI ao sistema de ensino possa enriquecer o diálogo, ampliando as possibilidades de configurar as ações educativas no sistema de ensino em sua totalidade.



Mostra Artística e Cultural – CMEI Guaraciaba
Imagem: Secretaria de Educação
Serra/ES - 2008



Imagem: Arquivo Escola Aberta
EMEF Leonor Miguel Feu Rosa – Serra/ES

Reforçamos que, por meio da troca, todas as instituições possam conquistar espaço entre os interlocutores sociais, visto que, no mundo ético, tempo dos acontecimentos, temos responsabilidade pelas ações como seres fazedores e refazedores da EI, do EF, da escola, da comunidade, da vida, do mundo... (FREIRE, 1998, p. 47). Então, para que a troca se efetive, é necessária a garantia de espaços e tempos que promovam articulações entre instituições, sujeitos e saberes e fazeres relativos à educação municipal. Assim, a avaliação do trabalho das instituições precisa considerar dois movimentos: um que se volta para a análise do interior das instituições, destacando sua função e organização, e outro que explora as redes de interações das Unidades de Ensino com a dinâmica social.

No cruzamento desses olhares, o olhar para o interior das instituições assinala que cada instituição tem um papel acolhedor que deve integrar as diferentes dimensões do ser humano na apropriação do conhecimento. Na intencionalidade de suas ações, busca-se o exercício da cidadania, no sentido de se reconhecer os educandos como agentes de atuação e transformação social. É necessário que a escola se apresente como um espaço de construção de uma rede de saberes e fazeres para que as crianças, os adolescentes e os jovens possam transformar o conhecimento e a si mesmos. Para tanto, deve valorizar a diversidade, dar ênfase à cooperação e à participação, construir conhecimentos, atitudes e valores que contribuam para a formação de um estudante solidário, crítico, ético e participativo. Nessa proposta de ação, destacamos como objetivos, entre outros importantes para o trabalho no contexto educativo:

- produzir práticas de trabalho pedagógico que privilegie o trabalho coletivo, superando o individualismo e o isolamento;
- trabalhar no sentido de desenvolver relações de solidariedade e de ajuda mútua, forjadas no diálogo e na troca de experiências de aprendizagem, que permitam conviver e viver com a diferença, com o múltiplo e o diverso como elementos que enriquecem o conjunto da vida e do trabalho educacional porque contribuem para o entrecruzamento de saberes e de experiências;
- integrar o cuidado com o outro na formação, considerando, no trabalho educacional, todas as dimensões do ser humano: afetiva, cognitiva, estética, produtiva, social, política, relacional, etc.;
- garantir uma formação acadêmica sólida, de “qualidade”, não no sentido de formar pessoas flexíveis e adaptadas ao mercado, mas pessoas que encontrem nas instituições um espaço de pesquisa, inventividade, criação e produção que favoreça a capacidade de duvidar, desacreditar, interagir, imaginar, propor e solucionar problemas inerentes ao mundo da vida e do trabalho, com reflexão, crítica e respeito ao outro.

Para a efetividade das ações educacionais baseadas nesses objetivos, é preciso associar requisitos de infra-estrutura, organização e valorização da configuração das instituições. Para isso, destacamos algumas demandas (que se articulam com as outras que serão apresentadas nas premissas seguintes):

- garantir estrutura física adequada e necessária ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, discutindo com a comunidade educativa os projetos de construção, reforma e ampliação das unidades educativas;
- considerar, na proposição de estrutura física, os espaços de apoio ao trabalho realizado nas salas de aulas (espaços multiuso, bibliotecas, brinquedotecas, laboratórios...);
- garantir que os espaços escolares sejam utilizados para os fins propostos, sem prejuízo do processo ensino-aprendizagem;
- garantir o quantitativo de profissionais necessário ao trabalho educacional;
- cumprir a legislação quanto ao quantitativo de educandos por turma;
- investir na autonomia das instituições;
- estimular que a organização do espaço físico das instituições se efetive com a participação das crianças;

- estimular a construção/atualização do projeto político-pedagógico das unidades, considerando as diretrizes, a articulação com as necessidades das instituições e a participação de toda a comunidade escolar;
- promover avaliação institucional no sentido de acompanhar o desenvolvimento do trabalho de todos os envolvidos no processo educacional.

Esse delineamento de demandas da instituição educativa se apresenta numa interface com outras instituições, numa reciprocidade de ações nas redes de interações da escola com a dinâmica social (família, associações, comunidade, sindicato e outras instituições). Assim, buscamos a garantia de direitos básicos à educação e aos cuidados na preocupação com um trabalho educativo institucional que assegure o direito ao conhecimento, respeitando as diferenças e combatendo as desigualdades em um movimento coletivo de estudo, análise crítica e atuação social.

Esse conjunto de propostas de ações não se desvincula da lógica de que a instituição educativa faz parte da sociedade e da observação de que a sociedade também tem sido marcada pelo autoritarismo e pela desigualdade que tem levado à indiferença e à passividade. Não perdemos de vista que nos constituímos no social, nos mais diferentes tempos e espaços de nossas vidas, conforme explicitado no quadro teórico proposto anteriormente. Por isso, nos inspirando nas interrogações propostas por Schneider (2006, p. 109), é sempre importante nos perguntarmos: Quem são as crianças, os adolescentes ou os jovens que estão nas instituições educativas? De onde vieram? Quais são as suas condições históricas e culturais? Quais experiências vivem? O que narram de si? Quais são seus desejos e projetos? Quem quer saber o que eles têm a dizer? Quem eles têm buscado como interlocutores? O que tem sido ensinado a eles com relação à cooperação, à ajuda mútua, à divisão e compartilhamento do trabalho? Que exemplos temos dado, não só como adultos desta instituição de ensino, mas como seres sociais que somos? Essas indagações não se dissociam do contexto da unidade de ensino: Quais as condições concretas dos adultos da escola ou centro de educação infantil? Quais são suas histórias? Em que circunstâncias vivem? Que experiências trazem? O que querem dizer sobre si? Quem quer ouvir esses profissionais? Quais ações os mobilizam? Como se inserem nos projetos coletivos? Essas indagações nos remetem a buscar, no diálogo entre sujeitos, que o trabalho educacional se efetive em diálogo com o mundo. Construimos o mundo e, ao mesmo tempo, somos construídos por ele, num processo que envolve as outras pessoas e os demais seres vivos, ou seja, vivemos um processo incessante e interativo de produção social da realidade. Então, tal construção é necessariamente compartilhada e, por isso, essa premissa nos convida a assumir a responsabilidade que implica a compreensão de que a vida é um processo de conhecimento construído pela interação. Aprendemos vivendo e vivemos aprendendo (MATURANA, 2001, p. 11-12). Portanto buscamos ações intencionais que, tomando uma possibilidade de participação solidária de educandos, profissionais, pais e comunidade, formule um agir que projete uma lógica de construção social em que acreditamos. Assim, as orientações nas instituições se constituem como um documento orientador para o movimento cotidiano de planejamento, de proposição e de avaliação do trabalho educativo.



Brinquedoteca – CMEI Curumin

Imagem: Secretaria de Educação - Serra/ES - 2008



Mostra Artística e Cultural

EMEF Centro de Jacaraípe

Imagem: Secretaria de Educação - Serra/ES - 2008



Imagem arquivo: Secretaria de Educação Serra/ES - 2008

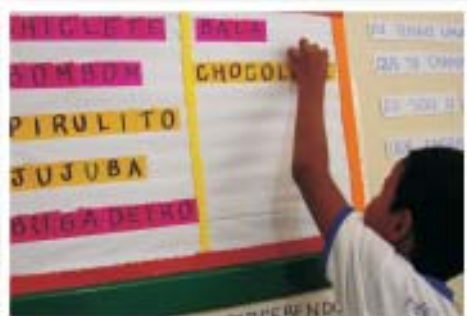


Imagem arquivo: Secretaria de Educação Serra/ES - 2008

3.3.3 AS INSTITUIÇÕES E OS EDUCANDOS

“Vem aqui, criança, e dá bons frutos”¹

O reconhecimento da especificidade de cada instituição educativa e sua interface com a dinâmica social externa tornam visível a importância do reconhecimento dos educandos como sujeitos de direitos na reconfiguração do trabalho coletivo proposto nestas orientações. Trata-se, pois, de dotar as Unidades de Ensino de uma função política, reconhecendo os sujeitos como produtores de sua história. No trabalho educacional nos centros de educação infantil, temos como parceiros de jornada as crianças e, nos anos iniciais, temos também os adolescentes e os jovens.



CMEI Profª Maria José do Nascimento

Imagem arquivo: Secretaria de Educação Serra/ES - 2008



EMEF Jorge Amado

Imagem arquivo: Secretaria de Educação Serra/ES - 2008

No que se refere ao trabalho educacional, esse reconhecimento das crianças como parceiros ativos na construção do trabalho pedagógico nos remete ao diálogo, com os pressupostos apresentados nos documentos oficiais que afirmam que “a criança é um sujeito social e histórico que está inserida em uma sociedade na qual partilha de uma determina-

¹ Tradução do fragmento lingüístico “Wiktú Kurinã Ynthe Dekrã”, que soa como um pedido às novas gerações, do povo indígena da etnia xacriabá, que vive no norte de Minas Gerais (GESISKY, 2008, p. 57).

da cultura. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele” (BRASIL, 2006, p. 13). Nessa perspectiva, reforçamos os indicadores (BRASIL, 2006, p. 18) dessa compreensão de que as crianças são:

- cidadãos dotados de deveres e direitos, dentre eles o direito a uma instituição educativa de qualidade para todos;
- sujeitos únicos, singulares, participantes ativos nas trocas sociais;
- sujeitos sociais e históricos, produto e produtores de cultura;
- sujeitos competentes, capazes de agir e interagir com a natureza e com os outros seres humanos;
- cidadãos com direito de participar da vida da instituição, o que contribuirá em sua formação cognitiva, social, cultural e política;



Sala de leitura

Arquivo: Secretaria de Educação – Serra - 2008



Mostra Artística e Cultural

Arquivo: Secretaria de Educação – Serra - 2008

Essas pontuações indicam que as crianças têm direito de narrar suas experiências, de interagir com outras realidades por meio da socialização dos saberes, atuando ativamente na sua história educacional, reafirmando, assim, o direito de ser co-autora da sociedade em que vive. Uma autoria que se manifesta nas singularidades das infâncias e das crianças em sua pluralidade de experiências e possibilidades de manifestação. Manifestações que entrecruzam experiências racionais, em que o mundo externo impõe sua estrutura e modo de funcionamento, e experiências estéticas com a criação de possibilidades de questionamento da realidade existente. Nesse processo de expressão criativa, que nos desafia com a possibilidade de criação de algo inteiramente novo, as crianças “brincam/trabalham com a realidade”, propondo a construção de novos/outros mundos, contribuindo para o questionamento da realidade presente (JOBIM e SOUZA, 1996).

A observação do que é específico da infância (seu poder de imaginação, fantasia, criação) nos indica a possibilidade de compreender que as crianças subvertem as ordens das coisas, e que, além de entendê-las, podemos ver o mundo a partir de seu ponto de vista, podemos aprender com elas a pensar adiante (KRAMER, 2003, p. 91). Essa concepção, que nos convida a trabalhar com as crianças como críticas do nosso tempo, participantes ativas da realidade social, investigadoras, elaboradoras de hipóteses, transformadoras do que as envolvem e afetam, conduzindo iniciativas próprias (GANDINI e EDWARDS, 2002), demanda o desenvolvimento de formas de atuação que integre os diferentes sujeitos e os diferentes níveis de ensino. Assim, propomos que essa concepção atravesse os níveis de ensino, permitindo que o ato educativo busque observar que o desenvolvimento cognitivo não se faz por áreas compartimentadas que desprezem o lúdico, a imaginação, o jogo e a brincadeira como atividades fundamentais na apropriação do conhecimento para as crianças em todos os níveis de estudo.

Ao pensar nas crianças e nas diversas formas de trabalhar com elas, temos o desafio de envolver a participação ativa delas nas diferentes etapas (concepção/planejamento, execução, avaliação e replanejamento) do trabalho. Para isso é importante:

- conhecer cada criança, respeitando sua singularidade;
- valorizar as diversas potencialidades e oportunidades de as crianças realizarem experiências com os diferentes conhecimentos em momentos de inventividade, criatividade, produção, pesquisa, alegria e aprendizado;
- considerar as crianças como propositoras de conhecimentos, garantindo, para isso, a mediação necessária à manifestação infantil nas suas diferentes possibilidades de participação;
- conhecer a cultura das crianças, para desenvolvermos uma aproximação de seus mundos, de suas vidas, de suas linguagens, de suas crenças, de suas formas de representação do mundo, de seus jeitos de se fazer e se constituir no mundo;
- assumir o conhecimento como uma forma de produção cultural, no sentido de tomar a cultura e o conhecimento como formas de produção e manifestação da vida, considerando que a implicação disso para a escola é que, enquanto instituição, ela deve estar aberta às diferentes formas de produção cultural, às diferentes formas de conhecimento reveladas nessa produção;
- relacionar a vida vivida na escola com as experiências de outros espaços sociais, como uma forma de superar os processos ritualísticos, que se caracterizam por mero formalismo e insignificância.

Tomar as crianças como aprendizes, numa perspectiva de serem co-construtoras ativas, implica também reconhecer que o trabalho educacional diz respeito aos diferentes profissionais porque “a aprendizagem é uma atividade cooperativa e comunicativa, na qual as crianças constroem conhecimento, dão significado ao mundo, junto aos adultos e, igualmente importante, com outras crianças” (DAHLBERG; MOSS; PENSE, 2003, p. 72). Então, é importante dar visibilidade ao trabalho e à atuação dos diferentes sujeitos no desenvolvimento do processo educativo, reconhecendo-os tanto nos processos decisórios, quanto nos processos de execução. Os profissionais têm, assim, a função de mediar a apropriação do conhecimento, estimulando, investigando, respeitando, propondo e investindo na aprendizagem de cada educando.

3.3.4 OS PROFISSIONAIS NO TRABALHO PEDAGÓGICO

“Não quero vocês falando ao mesmo tempo. Não é assim que se resolvem as coisas. Quero que vocês façam o relato escrito do ocorrido. Depois vamos conversar com a professora e com este colega da sala de aula. Tudo bem assim? [...] Sempre faço isso. Eles vêm aqui para discutir as coisas que acontecem na sala, peço o registro para exercitarem a escrita. É muito interessante observar e comparar com os primeiros registros, a gente pode observar a trajetória de cada um” (Pedagoga do CMEI Gente Miúda, conversando com um grupo de crianças que tiveram um problema com um colega em sala de aula. In: SCHUCHTER, 2008, p. 314).

Sendo as crianças reconhecidas como parceiras na construção do processo ensino-aprendizagem, podemos então nos interrogar sobre a especificidade do trabalho docente, observando quais informações e experiências dispomos para as crianças que as estimulem no exercício da condução da ação. As crianças vão se mostrando a quem lhes lança um olhar interrogativo ao longo das jornadas educativas. As indagações sobre “o que já sabemos de...”; “o que queremos saber de...”; “o que gostaria de explorar sobre...” remetem à necessidade de construir uma interlocução, de buscar uma cooperação, de assumir um comprometimento e de partir para uma busca de autonomia nos estudos propostos. Assim, o planejamento e a execução do trabalho com a criança organizam o cotidiano educativo de modo que o trabalho agregue as surpresas e as novas descobertas na imprevisibilidade que as crianças estabelecem conosco, com a atividade, com os conhecimentos que já possuem e entre elas... Nessa ótica, os sujeitos são únicos, especiais e abertos para as surpresas.

Essa concepção de criança, aliada a uma possibilidade de trabalho pedagógico, constitui o papel específico da pedagogia desenvolvida nas instituições pelos profissionais da educação e precisa ser inserida no contexto da qualidade dos serviços educacionais prestados. Nesse sentido, os desafios se apresentam em diferentes âmbitos do trabalho educativo, e, para enfrentá-los, destacamos as necessidades de:

- investir em políticas que estimulem a ampliação da formação inicial dos profissionais;
- desenvolver políticas de formação continuada inserida na jornada de trabalho, visando à qualificação de todos os profissionais
- observar, nos processos formativos, a perspectiva pedagógica assumida pelo sistema de ensino municipal;
- apoiar os processos de formação continuada dos profissionais, disponibilizando assinatura de revistas, de periódicos educacionais e formando bibliotecas;
- desenvolver projetos de pesquisa para uma melhor qualificação do trabalho;
- desenvolver políticas de valorização profissional que diminua a rotatividade dos profissionais;
- garantir tempo e espaço de planejamento, favorecendo a interação entre profissionais, níveis de ensino e instituições;
- investir no fortalecimento da atuação do corpo técnico em apoio às atividades docentes;
- compor as equipes com profissionais qualificados para as novas demandas que se apresentam, como, por exemplo, para atuar em parceria com as instituições no atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais.



Formação Continuada – CMEI Sonho Dourado
Arquivo Secretaria de Educação – Serra/ES - 2008



Planejamento de Professores
Arquivo Secretaria de Educação – Serra/ES - 2008

Nesse processo, também é necessário priorizar nas instituições e, na Secretaria de Educação, a gestão democrática, garantindo a atuação dos Conselhos de Escola dentro do que estabelece a lei, no sentido de ampliar a interação entre família, escola e comunidade. No diálogo com o âmbito externo da escola, é preciso garantir a efetiva parceria entre a escola e a Secretaria de Educação e entre essas e as demais secretarias municipais e instituições de ensino superior, para a consolidação de uma política integral de atendimento aos educandos.

Dessa forma, propomos um trabalho que articule as condições internas e externas ao ambiente escolar, no sentido de garantir as condições necessárias à implementação de uma linha pedagógica que garanta a inter-relação entre crianças e profissionais, que os constitua como partícipes do trabalho, que estabeleça relação entre teoria e prática, que garanta processos investigativos do desenvolvimento do aluno e do processo educativo. Dentre as possibilidades formativas, destacamos a organização de encontros por região, de seminários para troca de experiências e intercâmbio entre os profissionais, de oficinas, com o intuito de ressignificar os caminhos e repensar os descompassos entre a teoria aprendida e a prática cotidiana, e a constituição de um fórum permanente para reflexão e construção de políticas públicas para a educação na Serra.

3.3.5 O INVESTIMENTO NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

“Aí ... eu tive vontade de desistir... achei que não fosse dar conta... Aí ... ela não queria saber de nada. Só queria brincar. Mas eu falei com ela: eu não vou desistir de você! Foi aí que eu pensei: se ela gosta de brincar, vou ensinar, brincando. Pedi ajuda à minha mãe e fizemos vários joguinhos com letras e números. Deu certo. Hoje ela tá lendo, não é, Isadora?” (Aluna da primeira série da EMEF Altair Siqueira, referindo-se à colega de sala de aula, da qual era monitora. In: SCHUCHTER, 2008, p. 301).

Para tratar do investimento na perspectiva sociocultural proposta neste documento, retomamos, numa síntese, as premissas anteriores para focalizar conceitos relativos à execução do trabalho pedagógico com a parceria entre adultos e crianças. Na perspectiva sociocultural, o desenvolvimento é tomado na indissociabilidade dos aspectos físico-motor, intelectual, afetivo-emocional e social, observando que este ocorre durante toda a vida do ser humano. Vivemos uma completude inconclusa. Atuamos socialmente com nossas “vidas inteiras”: de 20, 40, 60 anos e também de 1, 2, 3... (GOULART, 2005, p. 142). Sempre estamos aprendendo, seja no contato com mais experientes, seja com as mudanças sociais. Com isso, a afirmação de uma lógica de produção cultural que agrega simultaneamente as transformações sociais e individuais no percurso da existência humana nos remete a um conceito de cultura não como algo pronto ao qual o indivíduo se submete, mas como uma espécie de palco de negociações que implica um constante movimento de recriação e reinterpretção de informações, conceitos e significados (OLIVEIRA, 1993, p. 38). Dessa forma, apresentamos uma compreensão do desenvolvimento alicerçado sobre o plano das interações, com destaque para o papel da linguagem na configuração das diferentes formas de interação. Vigotsky (1993, p. 50) destaca que a formação de conceitos, processo importante ao trabalho educacional, “é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte” e que demanda o uso do signo, ou palavra, “como meio pelo qual conduzimos nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos”.

Em síntese, o desenvolvimento das funções intelectuais especificamente humanas é mediado socialmente pelos signos (objetos dotados de sentido) e pelo outro (REGO, 1999, p. 62). Com isso, na interface com o desenvolvimento, ganham destaque os processos de aprendizado que possibilitam “o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam” (OLIVEIRA, 1993, p. 56) porque “o aprendizado de um modo geral e o aprendizado escolar em particular não só possibilitam como orientam e estimulam os processos de desenvolvimento” (REGO, 1999, p. 74). Desenvolvimento e aprendizado se constituem, então, como processos que se influenciam reciprocamente.

O reconhecimento da reciprocidade entre desenvolvimento e aprendizado fortalece a idéia de que “o sujeito produtor de conhecimento é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem” (REGO, 1999, p. 98). Nessa ótica, a escolha dessa perspectiva nos remete à valorização do papel da escola, à observação do trabalho pedagógico e ao papel do outro na construção do conhecimento.

Na escola, as atividades educativas “são sistemáticas, têm uma intencionalidade deliberada e compromisso explícito (legitimado historicamente) em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado”, permitindo que as crianças sejam desafiadas “a entender as bases dos sistemas de concepções científicas e a tomar consciência de seus próprios processos mentais” (REGO, 1999, p. 104). É importante, também, que a escola propicie o diálogo com outras formas de conhecimento tais como os conhecimentos artísticos, culturais e religiosos pertencentes à comunidade onde vivem os educandos. Com isso, a observação da qualidade do trabalho pedagógico está associada à capacidade de promoção de avanços no desenvolvimento dos sujeitos, indicando uma necessidade de interações que permitam o diálogo, a cooperação e a troca de informações, o confronto de pontos de vistas, a divisão de tarefas e de responsabilidades, visto que, no contexto escolar, as interações sociais se mostram como condição necessária para a produção de conhecimento.

A instituição educativa tem o papel de dar continuidade ao diálogo que as crianças já fazem com a realidade, ampliando as suas redes de conhecimento, alargando as suas sensibilidades, respondendo a algumas perguntas e criando outras (GOULART, 2005, p. 147). O fornecimento de sugestões, exemplos e demonstrações se apresentam não como mera repetição, mas como um caminho para ampliação de repertório, permitindo a troca de informações e experiências. Com isso, o papel do professor, na dinâmica das interações interpessoais e na interação das crianças com os conhecimentos, ganha relevância, indicando que este não se constitui como o único agente de informações e formação, mas se mostra como um parceiro privilegiado na mediação das interações entre as crianças e entre estas com os conhecimentos, com vistas a desafiar, por meio do ensino, os processos de aprendizagem e desenvolvimento (REGO, 1999, p. 102-118).

Rego (1999, p. 115) destaca que o professor é um parceiro privilegiado porque tem maior experiência, informações e a função, entre outras, de tornar acessível ao educando o patrimônio cultural já formulado pelos seres humanos (p. 115). Nesse papel, as demonstrações, explicações, justificativas, abstrações e questionamentos apresentados pelo professor são fundamentais no processo educativo, não como apresentação de uma resposta pronta, mas como uma promoção de situações que incentivem a curiosidade das crianças,

que possibilitem a troca de informações e que permitam o aprendizado das fontes de acesso ao conhecimento (p. 116). Essa intervenção com o planejamento de estratégias que permitam o avanço, reestruturação e ampliação do conhecimento já estabelecido pelo grupo requer uma aproximação das crianças, com vistas ao conhecimento de suas descobertas, hipóteses, informações, crenças, opiniões, enfim, o conhecimento dos elementos que configuram suas teorias acerca do mundo. Para isso, a observação e o registro (em suas múltiplas possibilidades) se configuram como estratégias de desenvolvimento do trabalho docente. Essa atuação com vistas à escuta das crianças está vinculada, também, ao exercício de uma escuta do professor. “Os professores têm idéias, hipóteses, princípios educativos e conhecimentos [...] que, quando revelados, podem oferecer importantes pistas e subsídios na busca de novos modos de ação junto a eles” (p. 117). Em síntese, os postulados apontam para

Uma escola em que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde há espaço para transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade. Uma escola em que professores e alunos tenham autonomia, possam pensar, refletir sobre o seu próprio processo de construção de conhecimento e ter acesso a novas informações. Uma escola em que o conhecimento já sistematizado não é tratado de forma dogmática e esvaziado de significado (REGO, 1999, p. 118).

Nesse sentido, o trabalho escolar, na sala de aula ou em qualquer outro espaço, é povoado de muitas vozes que são levadas deliberadamente ou “invadem” esse espaço conforme a necessidade de diálogo dos sujeitos. Temos também as vozes dos pais e/ou responsáveis, dos amigos, dos autores de livros, dos jornalistas que veiculam os fatos da comunidade e de outros membros da sociedade. Nesse reconhecimento do outro como ativo e inteiro nas interações, é importante observar as experiências pedagógicas que desenvolvemos nos processos escolares. Para Benjamim, a pobreza de experiência impele o ser humano “a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda” (1986, p.116). Na busca por uma riqueza de experiência, Larrosa (2002, p. 21) nos indica que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Nessa perspectiva, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque requer um gesto de interrupção que possibilite parar para pensar, olhar, escutar, sentir... demorar-se nos detalhes, cultivando a atenção e a delicadeza, e que também nos possibilite falar sobre o que nos acontece e escutar os outros, cultivando a arte do encontro, dando-nos tempo e espaço. No desenvolvimento de experiências enriquecedoras, precisamos considerar os recursos e as mediações na produção de ambientes facilitadores dos processos de aprendizagem. Nesse sentido,

Ambiente generoso é o tipo de ambiente que resulta não somente da riqueza e variedade dos materiais oferecidos, mas também das atitudes dos professores, implícitas no cuidado com que os materiais foram procurados, escolhidos e oferecidos às crianças. Trata-se de uma atitude generosa, que se caracteriza pela atenção e escuta constantes por parte dos adultos que sabem observar, oferecer coisas e fazer isso na medida e no momento certos (GALARDINI e GIOVANNINI, 2002, p. 118).

A capacidade da criança em operar com base em uma independência cada vez maior em relação ao que foi proposto, de produzir algo diferente e, de alguma forma, não se submeter totalmente ao que já está dado são valores e experiências que devemos considerar como características do desenvolvimento dessa criança e de seu agir, como protagonistas do espaço pedagógico. Nesse processo, torna-se necessário que ela possa fazer suas escolhas, construir suas experiências, elaborar suas próprias hipóteses, envolver outras crianças em suas investigações, vivendo o seu ritmo com autonomia, sujeito de sua história (RECH, 2006, p. 71).



Projeto Apoio Pedagógico EMEF São Diogo
Arquivo Secretaria de Educação – Serra/ES - 2008



Arquivo da Secretaria de Educação – Serra/ES - 2008



Aula de Campo – CMEI Primavera
Arquivo Secretaria de Educação – Serra/ES – 2008



Contação de Histórias – CMEI Primavera
Arquivo da Secretaria de Educação – Serra/ES - 2008

A trajetória construída nas/pelas escolas e centros de educação infantil indicam algumas aproximações com a perspectiva sócio-histórica, que se revelam: na possibilidade de diálogo e livre expressão entre os profissionais e crianças, no trabalho coletivo, na troca de informações, no compromisso com o processo vivido nas instituições, no fato de aprender sempre com o que ensinamos, na aprendizagem que ocorre nas inter-relações, na criação de ambientes que permite a interação, no trabalho com monitorias, na perspectiva do educando como protagonista no trabalho pedagógico, na ludicidade e brincadeiras no contexto da aprendizagem, na perspectiva de atuação do professor como mediador, no trabalho avaliativo com caráter diagnóstico, na coerência entre teoria e prática, no trabalho pedagógico pautado no Projeto Político- Pedagógico da unidade de ensino e na prática interdisciplinar, nos momentos de estudo realizados na unidade de ensino, na formação continuada e nos encontros pedagógicos entre escola e Secretaria de Educação.

O reconhecimento desses avanços não desconsidera as dificuldades e os distanciamentos da perspectiva sócio-histórica, ou seja, muito se construiu em termos de políticas educacionais, sendo inquestionável a necessidade de avançar nessa construção. Nesse sentido, temos o desafio de superar a prática escolar que acaba por reproduzir preconceitos em relação às diferentes aprendizagens, à pobreza de experiências, à resistência às

mudanças, à manutenção das decisões do processo pedagógico centrado no professor, à falta de uma relação mais humanizada entre os sujeitos, à permanência de práticas tradicionais... Nessa dinâmica, reiteramos o fortalecimento do intercâmbio entre os profissionais das unidades de ensino, investindo na aproximação entre os diferentes níveis de ensino e numa maior aproximação da Secretaria de Educação com as escolas.

Essas reflexões, lembrando as categorias que sustentam todo o processo de construção desse documento, nos remetem a uma síntese de que “nenhuma cultura ou sociedade é organizada de modo imutável e estático” (VALSINER, 1991). Nessa aposta na construção coletiva, o ser humano, ao mesmo tempo em que transforma o seu meio para atender suas necessidades, transforma-se a si mesmo (REGO, 1999, p. 41).

3.3.6 CURRÍCULO E DIVERSIDADE

“Hoje estamos mostrando que a convivência entre as religiões é possível, e não é uma utopia distante. Que uma sociedade de diferentes, mas com direitos iguais, foi o sonho dos nossos irmãos que morreram em 1849. Mas o que estamos fazendo nós? Estamos conseguindo mostrar para nossos filhos, para nossos alunos que a diferença, seja de que natureza for, só enriquece as relações humanas? Ou estaremos nós reforçando as estruturas de uma sociedade intolerante? Penso que ainda temos um longo caminho pela frente. Mas o fato de estarmos aqui, negros, negras, brancos, brancas já é uma demonstração que a intolerância não pode mais ter lugar. A diferença sim! A diferença precisa ser valorizada e chegar na escola” (Depoimento de uma participante do ato ecumênico em comemoração à Insurreição de Queimado. In: SCHUCHTER, 2008, p.67).

A reflexão sobre currículo potencializa muitas reflexões porque abarca as significações de conhecimento e de cultura na relação com o currículo, indicando a problematização de algumas questões tais como a legitimação de um conteúdo no currículo escolar em detrimento de outro, o privilégio de algumas áreas do conhecimento em termos de carga horária e a dificuldade dos nossos alunos em estabelecer relação entre o conhecimento trabalhado na escola e a sua própria vida. Os discursos produzidos pelas instituições de ensino nos levaram a pensar que

a questão do conhecimento e, em particular, do currículo, não pode ser simplificada nem a textos prescritivos nem a singularidades objetivas. A questão curricular na perspectiva que defendemos só é possível de ser pensada na dimensão das redes de fazeres/saberes dos sujeitos que praticam o cotidiano (FERRAÇO, 2005, p. 18).

Partimos, então, do pressuposto de que currículo está relacionado à própria história da produção do conhecimento. Nessa história, até a Idade Média, o conhecimento era considerado divino. A partir daí, com a dogmatização da Ciência, passa a ser considerado ciência e conhecimento apenas o que pode ser testado, comprovado, medido, quantificado, experimentado. Assim, o rigor científico deveria estar

fundado no rigor matemático, um rigor que quantifica e que, ao quantificar, desqualifica, um rigor que, ao objetivar os fenômenos, os caricaturiza. É, em suma e finalmente, uma forma de rigor que, ao afirmar a personalidade do cientista, destrói a personalidade da natureza (SANTOS, 2000, p. 73).

Como consequência, a ciência e o conhecimento permanecem com a característica de algo absoluto, cristalizado, a-histórico, descontextualizado, com implicações no trabalho realizado pelas instituições escolares. A racionalidade dominante nos privou do direito de conceber e de reconhecer que ambos são produções humanas, históricas, processuais e relativas.

Apesar de todos os avanços científicos e de todas as condições teóricas que geraram um movimento de desdogmatização da ciência afirmando que o momento é de transição, de passagem, de um outro tempo (SANTOS, 2000, p. 68), podemos observar o trabalho escolar com o conhecimento reproduzindo os principais traços do paradigma científico da racionalidade moderna (SANTOS, 1989, 2000 e 2003) tais como:

- a separação entre natureza e ser humano e, por consequência, a dualidade sujeito e objeto;
- a redução da complexidade, tomando-a como um todo homogêneo, dividindo, classificando e estabelecendo relações entre as partes, para explicar esse todo, que nada mais é que a relação causal entre as partes, e é por isso que tudo que não cabe como parte desse todo é desconsiderado;
- a formulação de algumas leis de acordo com regularidades observadas, como se fosse possível prever a ordem dos fenômenos;
- a generalização de um conhecimento que é universalmente válido, absoluto, imutável;
- a desconsideração de que o conhecimento é uma produção humana, datada, contextualizada, relativa, singular, o que causa o ato de apartar o conhecimento da vida.

Daí o fato de trabalharmos ainda na perspectiva de reproduzir algo que alguém, absolutamente isento de pretensões ou de interesses, descobriu por meio de sua genialidade. Não é por acaso que a lâmpada acesa se tornou um dos símbolos da invenção. É quase um retorno à Idade Antiga, quando o conhecimento era concebido como obra divina, como obra de seres iluminados. A diferença está no sujeito soberano, autônomo e absoluto que a modernidade criou e a quem deu plenos poderes de, por meio da ciência, representar o mundo, mantendo-se o conhecimento como sinônimo de quantificar, medir, testar. Isso nos fez acreditar que “o rigor científico afere-se pelo rigor das medições” (SANTOS, 2000, p. 63). Foi por isso que se decretou “o apogeu da dogmatização da ciência”, mas esse apogeu também significou o início de um movimento de questionamento, de desdogmatização, que não cessou de se aprofundar até os dias de hoje (SANTOS, 1989, p. 23). Essa crise é resultado de uma pluralidade de condições⁶ que propiciaram uma reflexão epistemológica sobre o rigor científico, a precisão do conhecimento. Vivemos, pois, um momento de transição com dificuldades para “nomear adequadamente a presente situação”. Nesse contexto, “lhe tem sido dado o nome inadequado de pós-modernidade. Mas, à falta de melhor, é um nome autêntico na sua inadequação” (SANTOS, 1996, p. 77).

¹ Como, por exemplo, a revolução provocada por Einstein a respeito das concepções absolutas de Newton sobre o espaço e o tempo, as produções teóricas no campo da mecânica quântica, da microfísica, o teorema da incompletude, a teoria das estruturas dissipativas, e outras.

A reflexão sobre a história da produção do conhecimento nos levou à seguinte interrogação: o que é o currículo?

Do ponto de vista de sua realização, o currículo escolar pode assumir a forma do concebido e do vivido. No âmbito do currículo concebido, temos o currículo formal. No Brasil, o currículo formal concretiza-se nos parâmetros curriculares nacionais e em documentos que expressam *projetos político-pedagógicos ou propostas curriculares em nível regional (planos/propostas estaduais ou municipais)* e em nível local (escola). No âmbito do currículo vivido é que efetivamente se manifesta, ou não, a concretização do concebido. O currículo praticado envolve relações entre poder, cultura e escolarização, representando, mesmo que de forma nem sempre explícita, o jogo de interações e/ou as relações presentes no cotidiano escolar (CARVALHO, *apud* FERRAÇO, 2005, p. 96).

Assim, as perspectivas que foram construídas sobre currículo, considerando-se os desafios educacionais, sociais, políticos, econômicos e culturais existentes no município da Serra, nos remetem a uma necessária vinculação com o trato das diferenças culturais nas instituições. Nessa vinculação, o currículo deve ser desenvolvido a partir de uma concepção que contemple tudo que ocorre na escola, se caracterizando pela consideração das diferentes produções culturais e garantindo a construção/reconstrução de saberes, significados e conceitos.

Nesse sentido, o currículo se apresenta como algo dinâmico e processual, elaborado a partir das relações constituídas entre todos os sujeitos que fazem parte do contexto escolar. É um fazer/aprender coletivo a partir de toda a rede social. O currículo é configurado, então, numa constante tensão entre o concebido e o vivido, entre o prescrito e o real, demonstrando que não há um currículo genuinamente prescrito, sem interferências do vivido e vice-versa. Nessa perspectiva, algumas pontuações se apresentam no contexto do trabalho pedagógico, demonstrando que o currículo:

- dissocia-se da idéia exclusiva de prescrição, superando a imposição dos órgãos de ensino sem participação das escolas;
- constitui-se na rede de saberes e fazeres cotidianos;
- é tecido nas diferenças culturais;
- é expressão de posicionamento político e de valores humanos;

Currículo é, pois, uma produção cultural, e, nesse sentido, em sua construção há que se pontuar alguns desafios em nível global, e esses desafios estão postos num momento em que as possibilidades de conhecimento se ampliam numa sociedade com transformações intensas nos processos de informação e de tecnologia. Em nível local, há que se pensar na Serra, município de constituição muito peculiar, com intensos fluxos e processos migratórios e, por conseguinte, possuidor de uma cultura marcada por diversas matrizes culturais, com possibilidade de entrelaçamentos e intercruzamentos, o que faz desse município um lugar marcado pela diversidade cultural. É necessário, pois, conceber o currículo como uma construção social em que se compreendam as complexas relações entre currículo e poder presentes no município, “que envolve em sua tessitura, uma multiplicidade de superstições, idiosincrasias, sincretismos, que se manifestam nas redes de relações produzidas e

compartilhadas pelos sujeitos que convivem neste cotidiano” (FERRAÇO, 2007, p. 5). Nesse contexto, “importa pensar o currículo escolar a partir dos processos e produtos em circulação nas práticas discursivas engendradas no trato da questão da diferença da prática escolar curricular” (CARVALHO, *apud* FERRAÇO, 2005, p. 96).

Assim, o movimento no interior da escola, no que diz respeito à organização do trabalho na seleção de conteúdos, na organização socioespacial, no trato com o material didático e em todas as situações e vivências que se apresentam no cotidiano escolar, não pode desconsiderar todas as transformações e demandas colocadas para a sociedade neste momento, continuando a produzir uma prática que legitima apenas um discurso, que é o da racionalidade moderna. Pelo contrário, deve suscitar uma variada gama de possibilidades no sentido de considerar a diferença cultural na organização do trabalho das instituições. Dessa forma, situar a escola nesse contexto é utilizar todo o universo escolar, trazendo para a sala de aula experiências, recursos da comunidade e todo material que a escola possuir, uma vez que a criança já vem para a escola com uma gama de conhecimentos, que constituem a sua cultura. Cabe, então, à escola, estabelecer um diálogo intercultural, no sentido de promover uma educação que acolha a multiplicidade de saberes, valores e fazeres de seus alunos, que construa novas práticas educativas capazes de efetivar uma aprendizagem contextualizada e significativa.

Os conceitos de diferença cultural e de interculturalidade nos apontam para o fato de que não se trata apenas do reconhecimento e da aceitação da diversidade cultural, nem muito menos de representar a voz dos diferentes, dos silenciados e dos excluídos, mas observar as categorias de contradição e de conflito presentes nesse cenário

[...] Não para ver um mundo de um só lugar da contradição, mas para compreender sua estrutura atual e sua dinâmica possível. Neste sentido, as utopias de mudança e justiça podem articular-se [...] como estímulo para indagar sob quais condições (reais) o real pode deixar de ser repetição da desigualdade e da discriminação, para converter-se em cenário de reconhecimento dos outros [...] Trata-se, antes, de colocar-se nas interseções, nos lugares em que os sujeitos podem falar e atuar, transformar-se e ser transformados. Converter os condicionamentos em oportunidades para exercer a cidadania (CANCLINI, 2007, p. 207-208).

Com isso, evidencia-se a necessidade de reconhecimento das diferentes matrizes culturais, locais e regionais da realidade sócio-histórica, cultural e econômica dos educandos, o que pode enriquecer o trabalho pedagógico, com implicações na seleção de conteúdos e na elaboração de materiais didáticos de acordo com a realidade em que a escola está inserida. Esse reconhecimento também oferece subsídios à contextualização das disciplinas, reafirmando as matrizes culturais desse lugar e sua história. A compreensão da construção do currículo como um campo de possibilidades, com dinâmicas de configurações que perpassam a relação com a diferença cultural, pode contribuir na legitimação do conjunto de conhecimentos que são necessários ao trabalho escolar, referenciados na comunidade em que estamos inseridos.

Assumir esse posicionamento significa dizer que a escola precisa, então, dialogar com as e a partir das diferenças culturais, que a educação pode ser intercultural, porque não se trata

de aceitar ou de conviver com o outro que é diferente, ou de tratar o diferente como exótico ou como um estereótipo, ou então como alguém que foi privado de algo que eu tenho que completar, preencher. A postura de aceitação do outro, de integração do outro na cultura que hospeda, são perspectivas próprias ao multiculturalismo acrítico, que se esgota na visibilidade e na tolerância da diferença (CARVALHO, 2005, p. 103).

A questão da diferença cultural vai, então, além do respeito ou da tolerância. O prefixo *inter* é para nos dar a idéia do movimento, do transitório, do mutável, da mediação, da negociação. Mas, para que seja possível a prática de uma educação que tem o caráter de *inter*, precisamos estar prontos para a instabilidade, para a desestabilização de muitas de nossas crenças. A *intereducação*, a educação intercultural, por ter um pé numa cultura e o outro numa cultura diferente, pode provocar o conflito, porque, nem sempre, o diálogo intercultural se dá sem confronto, sem negociação. Mas é justamente nesse ponto que reside sua potência, porque é sempre gerador de posições diferentes, de conhecimentos diferentes, de fazeres diferentes, ou seja, professor e crianças, adolescentes e jovens se fazem e se constituem nesse diálogo. Esse é o significado da hibridação, ou seja, o saber e o fazer que nascem desse diálogo nunca correspondem ao posicionamento do primeiro ou do segundo que fala, é sempre um terceiro elemento que surge – híbrido, negociado e negociável sempre. Isso equivale a dizer que a educação intercultural é conflituosa, processual, histórica, interminável, o princípio é sempre, invariavelmente, eterno.

O trato da diferença cultural evidencia, assim, a necessidade de a escola refletir sobre a inter-relação entre o currículo vivido e o currículo prescrito, possibilitando a eliminação da idéia de currículo apenas como um documento, colocando-o como uma rede de saberes/fazeres dos sujeitos envolvidos no trabalho da escola. Trabalhar unindo currículos programados e conteúdos vivenciados e experimentados pelos educandos no ambiente escolar e fora dele é uma forma de utilizar o espaço pedagógico como espaço social e, o currículo como artefato cultural. É, ainda, qualificar o currículo por meio da prática e da percepção das experiências e necessidades de ressignificação, das culturas praticadas na escola. Isso se constitui em uma atitude de pensar estrategicamente o currículo, partindo de um princípio democrático, legitimando as diferenças existentes em nosso município.

Para tanto, podemos eleger uma série de procedimentos teórico-metodológicos necessários para organizar o trabalho da escola a partir das diferenças culturais tais como:

- criar um ambiente agradável, respeitoso e acolhedor dessas diferenças, rompendo com preconceitos, atitudes cristalizadas e currículos fechados;
- superar o conhecimento único e absoluto, por meio da valorização dos diferentes saberes e fazeres, assumindo-o como uma forma de produção cultural, no sentido de tomar a cultura e o conhecimento como formas de produção e manifestação da vida, e a implicação disso para as unidades de ensino é que, enquanto instituição, ela deve estar aberta às diferentes formas de produção cultural, às diferentes formas de conhecimento reveladas nessa produção;
- garantir planejamento coletivo entre profissionais da escola, permitindo a troca de experiências, com vistas a desenvolver um trabalho vinculado à valorização do espaço-tempo de cada educando;
- reafirmar a escola a serviço dos educandos, por meio de um trabalho contextualizado, transdisciplinar, que valorize as potencialidades e as diferenças culturais da Serra.

Esses indicadores apontam que mudanças são necessárias perante os desafios que se apresentam no cenário educativo do município. Tais mudanças precisam estar vinculadas à possibilidade de os sujeitos escolares, conjuntamente, atuarem na definição das estratégias de trabalho, com vistas a abarcar as diferenças culturais, considerando as possibilidades enriquecedoras do trabalho e as necessidades peculiares e singulares que marcam esse contexto.

3.3.7 CURRÍCULO, METODOLOGIA E AVALIAÇÃO

“Participação é a gente se envolver. É estabelecer um objetivo comum e se organizar... hoje é difícil pensar em participação, as pessoas estão muito desacreditadas de tudo, da escola, da vida em sociedade, da política. Mas penso que é neste sentido que temos que trabalhar nas escolas. Participar é sinônimo de envolver todos na construção da escola que a gente quer ter para os nossos alunos” (Pedagoga do CMEI Gente Miúda – fazendo menção à construção do projeto político pedagógico na instituição, durante a formação de diretores e pedagogos. In: SCHUCHTER, 2008).

Tratando o currículo como algo que é construído e reconstruído pela ação de todos os envolvidos no processo pedagógico, “um campo de luta em torno da significação e da identidade [...], um artefato cultural [...] uma invenção social” (SILVA, 1999, p. 131), sua complexidade nos remete à reflexão sobre o trabalho pedagógico, porque há que se levar em conta todos os processos que contam nessa invenção, incluindo-se as práticas vinculadas à metodologia e à avaliação, e considerando-se estas relacionadas às formas de planejamento.

Há que se dizer que vivenciamos, nas unidades de ensino, uma oscilação entre a prática tradicional e a busca de sua superação. A influência da pedagogia tradicional ainda é forte nas instituições de EF e se revela em modelos de metodologia e avaliação que preconizam:

- o reconhecimento do desempenho quantitativo dos educandos na supremacia dos registros associados a notas, provas e testes;
- a produção de uma hierarquia entre os estudantes, a partir de determinados padrões previamente estabelecidos, em que todos os procedimentos pedagógicos estão atravessados por práticas que visam ao controle e à classificação;
- o caráter excludente e classificatório das avaliações que implica a observação dos educandos apenas como um percentual a ser alcançado.

As críticas a esse modelo têm possibilitado construir ações de avaliação em que se destacam:

- além do aspecto quantitativo, a garantia do caráter processual e qualitativo;
- a diversificação dos procedimentos e dos instrumentos com trabalhos de pesquisa, participação coletiva, trabalhos em grupo e individual, avaliação paralela, auto-avaliação e outros;
- a possibilidade diagnóstica e mediadora do processo de construção dos conhecimentos; e
- a participação dos educandos em todo processo pedagógico.

Na Educação Infantil, especificamente, as práticas avaliativas envolvem a observação e o registro sobre o processo de ensino-aprendizagem das crianças. Essas práticas avaliativas podem ser apresentadas em *portfolio(s)*, em fichas descritivas ou em outros instrumentos que partem da sondagem/diagnóstico e acompanham as respostas das crianças aos desafios educacionais. Em face dos objetivos estabelecidos de desenvolver um trabalho coletivo, observa-se a necessidade de ser efetivada de forma constante e dialógica como meio de auxiliar na proposição de novas ações que busquem “criar oportunidades diferenciadas para cada estudante, o que pode representar um ganho significativo na direção da formação de todos” (NERI, 2007, p. 112). Essa aposta avaliativa abarca todos os sujeitos nos diferentes espaços, desde aqueles mais internos tais como a sala de aula, os planejamentos e conselhos de classe, até aqueles em que temos uma participação mais ampliada como as reuniões do conselho de escola e as assembléias para a avaliação institucional. Busca-se uma constante reflexão acerca das ações, considerando que a instituição educativa

é um ambiente de trabalho em que o esforço realizado para saber mais, dar conta de tarefas, responder e propor atividades, participar de jogos e brincadeiras, compreender as demandas do grupo, realizar leituras e escritas e tudo mais, representa o trabalho criador que contribui para a nossa inserção – humana – nesta sociedade (GOULART, 2005, p. 148).

Temos que considerar que avanços históricos têm se concretizado. No entanto, para a constituição de uma concepção de currículo como produção cultural e reconhecimento das diferenças culturais, há que se pensar a organização do trabalho pedagógico, incluindo a avaliação, a metodologia e o planejamento, como práticas investigativas com o objetivo de construir alternativas às “propostas excludentes por buscar uma ação coerente com a concepção de conhecimento como processo dinâmico, dialógico, constituído nos marcos das múltiplas tensões sociais”. Isso, para que os sujeitos, “individual e coletivamente, possam instaurar processos reflexivos sobre os diferentes lugares [...] de experimentação de conhecimentos e alternativas” (ESTEBAN, 2002, p. 185).

Na busca por contemplar todas as questões pertinentes ao processo pedagógico, para se aproximar da singularidade que caracteriza a criança e por incluir, nas práticas de avaliação, metodologia e planejamento, toda a dimensão institucional que lhes é inerente, as instituições educativas buscam as premissas do seu trabalho no projeto político-pedagógico e nos documentos oficiais que oferecem subsídios ao trabalho educacional e que indicam os instrumentos necessários à prática educativa e os períodos e processos de sua sistematização. Dessa forma, esses documentos precisam contar com a participação de todos os sujeitos educativos.

Assim, as premissas que sustentam uma avaliação compartilhada e focada nas necessidades das crianças afirmam o desenvolvimento de metodologias que pressupõem o desenvolvimento de um cenário educativo que favoreça um projeto coletivo de educação, ou seja, pensar e fazer a prática educativa como um processo construído paulatinamente por todos os membros da comunidade escolar exige uma forma coletiva de planejamento da ação, gerando o comprometimento e o pertencimento ao grupo e à instituição. Nesse sentido, afirma-se a importância do desenvolvimento de uma interlocução calorosa com cooperação e comprometimento, observando o carinho, o respeito e a atenção como mecanismos de

acolhimento no desenvolvimento da autonomia de todos os sujeitos. Para tanto, deve ser buscada a constituição de um ambiente educativo acolhedor das crianças e de suas famílias, dos profissionais e de toda a comunidade.

No intuito, então, de garantir o trabalho coletivo e a gestão democrática da escola, visando à construção do trabalho educativo e, especificamente, na configuração das metodologias de ensino, temos indicativos que apontam para a necessidade de:

- reconhecimento dos diferentes sujeitos na proposição dos conhecimentos, no acompanhamento das ações e na avaliação dos resultados alcançados;
- diversificação das metodologias, instrumentos e procedimentos de ensino e de avaliação, estimulando os processos de registro de maneira sistemática e a interação entre as diversas áreas de conhecimento;
- seleção de conteúdos significativos, adequados aos processos de ensino, que favoreçam a interação com os conhecimentos e que contemplem as necessidades das crianças;
- consideração do contexto da escola, observando a realidade dos educandos, suas experiências e saberes, de modo a favorecer os processos inclusivos dos sujeitos.

Todas as questões acima nos levam, necessariamente, a repensar o tempo e o espaço pedagógico. Para tanto, algumas demandas se apresentam, a saber:

- a necessidade de que as ações desenvolvidas envolvam toda a comunidade escolar, visando a melhorias na qualidade do ensino, por meio do processo dialógico que propicie a reflexão dos valores que estão orientando as proposições do processo pedagógico, nos diferentes contextos educacionais;
- o desafio de investir em ambientes educativos que articulem intencionalmente a interação entre teoria e prática, estimulando a apropriação dos conhecimentos, de modo que toda a comunidade escolar aprenda e ensine;
- a valorização dos espaços de discussão democrática das ações e idéias que orientam a construção do conhecimento e o fortalecimento dos processos de sínteses que configuram o projeto político- pedagógico das instituições.

Dessa forma, nas dinâmicas de desenvolvimento do currículo escolar, a avaliação se constitui como um instrumento importante para reorientar a prática pedagógica, oferecendo subsídios para a consolidação de práticas e experiências capazes de gerar novos processos de aprendizagem das crianças.

Como é possível observar, o trabalho, na perspectiva proposta, vai além da prática tradicional que simplesmente prescreve algo e cobra sua reprodução. O trabalho com o conhecimento envolve conceitos, sistemas, códigos de representação e formulações teóricas de diversas áreas que se entrecruzam com as falas dos educandos, com informações que brotam nas escolas a partir das proposições dos sujeitos. Nessa criação de saberes, tudo precisa ser problematizado, no lugar das respostas e das afirmações categóricas deve haver perguntas. Perguntas que geram outras perguntas, que geram ações e propostas de trabalho, propostas de trabalho que integram outros professores e saberes e que se aliam às famílias. São as redes de significação que precisam ser tecidas e criadas a cada dia.

Esteban (2002, p. 187, 188) nos aponta que as mudanças não podem ser impostas, “precisam ser construídas cotidianamente de modo que a perspectiva democrática vá impregnando as práticas, sendo incorporada pelo senso comum, convencendo as pessoas e se constituindo como um consenso”. Nesse sentido, um imperativo se faz presente: o diálogo. E deve ser um diálogo “enlaçado ao debate sobre a função social da escola e do conhecimento. O/a professor/a conhece sua prática, este conhecimento deve ser considerado, o que não significa que também não deva ser ampliado”. Esse é um dos desafios que se soma aos já postos, que é um desafio “inscrito na necessidade/possibilidade humana de sonhar utopias e tecer coletivamente trajetos para torná-las realidade”.

3.3.8 O CAMPO EDUCATIVO E AS ÁREAS DE CONHECIMENTO

No ensino contemporâneo, sofremos da excessiva compartimentalização do saber. A organização curricular das disciplinas as coloca como realidades estanques, sem interconexão alguma, dificultando para os alunos a compreensão do conhecimento como um todo integrado, a construção de uma cosmovisão abrangente que lhes permite uma percepção totalizante da realidade (GALLO, 2003, p. 86).

Todas as questões colocadas até aqui sobre diretrizes, infâncias, desenvolvimento, currículo, metodologia e avaliação nos fazem pensar na necessidade da inter-relação entre as áreas de conhecimento. É importante observar que, de uma forma geral, as disciplinas, apesar de se apresentarem compartimentadas no currículo, permeiam em conjunto a questão da aprendizagem, da consciência corporal e das múltiplas alfabetizações (matemática, lingüística, científica, artística, em seus diferentes matizes...). Assim, na organização do trabalho pedagógico, deve-se considerar, na realidade cotidiana dos educandos, a inter-relação entre os diferentes conhecimentos para favorecer os processos de aprendizagem. O papel do professor é fazer da sala de aula um espaço de inventividade, criação e interlocução entre sujeitos e entre sujeitos e saberes, de modo a não perder nenhuma ocasião, entre aquelas que meninos e meninas nos dão, para alinhar os discursos que emergem nas elaborações com o conhecimento (RUSSO, 2007, p. 66). Assim, nas experiências com o diálogo oral, com o escrito, com diversas manifestações da arte e da ciência, com o próprio corpo e com outros corpos, com a vida dos educandos... a vida entra nas instituições escolares e estas entram na vida revelando outras formas de entender-se no mundo e de olhar o próprio mundo – “outras formas de ler e viver no mundo. Aprofundando o sentido político de estar nesse mundo, de poder criticá-lo e trabalhar para viver melhor e procurar fazer um mundo melhor” (GOULART, 2005, p. 148).

No processo pedagógico, a linguagem se apresenta como elo entre as áreas do conhecimento e como interligação dos saberes escolares com as dimensões da construção social da realidade. Nessa lógica de integração e interligação das áreas do conhecimento, mediadas pela linguagem, como forma de expressão, de interlocução e interação humana, enfim, como produção discursiva, é importante reafirmar a necessidade de que o trabalho com os conhecimentos seja efetuado, buscando uma relação intrínseca com a realidade e a vida das crianças, dos adolescentes e dos jovens, de modo que os conceitos apreendidos

contribuam para a formação de sujeitos autônomos que criem estratégias para ler, interpretar e agir sobre diferentes situações que impulsionam a transformação de nosso cotidiano.

Em se tratando do trabalho com o conhecimento, essa questão assume uma fundamental importância porque a constituição do que chamamos de currículo se concretizava na tensão entre o concebido e o vivido. E isso é o que caracteriza ou deveria caracterizar uma proposta curricular, ou seja, aquilo que se faz a partir do concebido e do vivido. O currículo feito a partir do concebido e do vivido se torna, assim, o currículo praticado, isto é, o currículo que faz sentido para a comunidade escolar. Essa tensão é, pois, permeada pela linguagem, por meio da qual as relações são produzidas e compartilhadas. Com isso, temos presente o comprometimento com a educação voltada para a formação da consciência crítica, sem que cada área do conhecimento perca sua especificidade, mas se efetive numa relação de troca. Conceber as diversas áreas do conhecimento nessa perspectiva significa a busca de uma convergência do ensino para o desenvolvimento efetivo da aprendizagem. Uma aprendizagem desveladora das diferenças presentes nas instituições educativas e que propicie o diálogo com o contexto local e global. O investimento nessa forma de trabalho requer a contribuição de cada área para a formação de uma teia de saberes articuladas às outras áreas no posicionamento perante as demandas apresentadas aos sujeitos.

Nesse sentido, as orientações curriculares apontam caminhos para a construção das propostas pedagógicas das instituições que, dando legitimidade às experiências dos educandos, investem na apropriação do conhecimento como um direito dos sujeitos. Desse modo, as áreas de conhecimentos específicos se interligam a esse processo, com a sistematização de uma dinâmica de trabalho em que haja diálogo com outros saberes e campos do conhecimento, de modo a favorecer, na problematização das questões vividas, a construção do conhecimento contextualizado. Esse processo fortalece as práticas pedagógicas que permitem a criticidade dos sujeitos, proporcionando a compreensão dos conhecimentos relacionados à constituição da sociedade.

Com isso, estamos destacando as especificidades das contribuições das áreas do conhecimento na inter-relação entre os diversos campos de saberes, de modo a não se produzir a “disciplinarização” do trabalho escolar na EI e nos anos iniciais do EF. Em termos específicos, podemos apontar que essas áreas de conhecimento podem contribuir na formação humana dos educandos, atendendo suas particularidades e singularidades, havendo assim algumas premissas que podem ser consolidadas. Sintetizamos, no quadro que vem a seguir, os destaques das instituições ligados às contribuições gerais, aos objetivos destacados e à dinâmica de desenvolvimento das áreas de conhecimento que dialogam com os textos próprios de cada área:

MATEMÁTICA

Contribuições	Objetivos destacados	Dinâmica de desenvolvimento
<p>- Na formação de sujeitos críticos e autônomos, promovendo a mediação na construção do conhecimento.</p> <p>- Nas trocas intersubjetivas com outros sujeitos da prática educativa e na busca de sentidos sobre o que somos e o que fazemos.</p> <p>- No desenvolvimento e organização do raciocínio lógico e dedutivo.</p>	<p style="text-align: center;">Alfabetizar matematicamente significa propiciar situações que permitam:</p> <ul style="list-style-type: none"> - contar, comparar, classificar, ordenar, medir, calcular; - conhecer formas geométricas; - organizar, analisar e interpretar criticamente no tratamento das informações; - resolver problemas, formulando hipóteses, deduzindo, refletindo e argumentando logicamente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Deve ser trabalhada de forma interrogativa, questionadora e exploratória, propiciando a negociação de sentidos perante o saber. - Trabalhar com materiais concretos, para solucionar situações vivenciadas em seu meio, com o intuito de desenvolver seu potencial de abstração e compreensão da matemática. - Deve manter um diálogo com todas as áreas do conhecimento.

EDUCAÇÃO FÍSICA

Contribuições	Objetivos destacados	Dinâmica de desenvolvimento
<p>- Possibilita à criança compreender, sentir e demonstrar a realidade social, com base na realização de práticas corporais que compõem a cultura corporal do movimento, historicamente construídas por homens e mulheres.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer interações com as diferentes manifestações culturais e os conhecimentos relacionados ao corpo e ao movimento. - Promover vivências sistematizadas pertinentes à cultura corporal de movimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Inserir o educando no mundo da cultura corporal de movimento por meio de brincadeiras, jogos, esportes, danças, lutas, dentre outros, de modo a problematizar as ações de forma crítica, autônoma, lúdica e prazerosa. - Integrar e inter-relacionar o estudo do corpo e do movimento às demais áreas do conhecimento.

GEOGRAFIA

Contribuições	Objetivos destacados	Dinâmica de desenvolvimento
<p>A Geografia dialoga com as outras áreas do conhecimento, no intuito de possibilitar a apropriação de instrumentos para a compreensão da sociedade e do espaço vivido, assim como suas transformações, levando em conta as desigualdades socioeconômicas, nele refletidas.</p> <p>- Contribuir para a compreensão do mundo e suas transformações, de modo que os seres humanos se reconheçam como parte do universo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o espaço em diferentes escalas, indo desde a casa, passando pela sala de aula, pelo bairro, município, estado, país, até o mundo. - Identificar as formas de organização dos espaços vividos, assim como de outros espaços, reconhecendo-se e inserindo-se nesse processo. - Situar-se no tempo e no espaço. - Compreender como as sociedades se apropriam da natureza por meio do trabalho para a construção dos espaços geográficos. - Compreender e utilizar os procedimentos de Geografia (observação, descrição, comparação, representação, explicação). 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo das formas de organização socioespacial, partindo da organização do espaço familiar e escolar, passando pela organização do município e de outros espaços.

HISTÓRIA

Contribuições	Objetivos destacados	Dinâmica de desenvolvimento
<ul style="list-style-type: none"> - A História articula-se com todas as outras áreas do conhecimento e é relevante para a educação por considerar os "seres em transformação" - Contribui para o desenvolvimento das personalidades das crianças, sujeitos às interferências que ocorrem em suas relações sociais. - Favorece o amadurecimento cognitivo das crianças, como construtoras do seu tempo. - Colaborar na preparação da compreensão do tempo (físico) como uma dimensão contínua sobre o qual os homens inscrevem suas diferentes trajetórias, fruto de suas relações sociais e culturais por meio do trabalho.(tempo histórico). - Auxiliar o aluno na construção conceitual do tempo cronológico e outras noções de tempo, que são heterogêneas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o tempo por meio de conceitos: passado, presente e futuro, na vivência do aluno e nas vivências coletivas (sociedade). - Desenvolver noções de semelhança/diferença, simultaneidade, duração, individual/coletivo, próximo/distante, permanência/mudança, memória, entre outras que colaboram para a construção do conceito de tempo físico e tempo histórico. - Compreender, por meio de vivências, representações e imagens, as multiplicidades culturais existentes na sociedade, construídas por meio do trabalho através dos diversos tempos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Considerar a História como construção em que todos fazem parte. Considerar a História como construção da Sociedade da qual todos fazem parte.(família, escola, igreja, etc.) - Estudar a organização social, do trabalho e da cultura, partindo da identidade do aluno e do seu conhecimento de mundo. - Refletir sobre o conhecimento da História como uma construção cotidiana e humana. - Considerar o aluno como sujeito histórico, compreendendo-o como um ser em constante interação com seu meio.

LÍNGUA PORTUGUESA

Contribuições	Objetivos destacados	Dinâmica de desenvolvimento
<p>- A linguagem é uma atividade humana que medeia as ações dos indivíduos na realidade concreta. Portanto, nessa perspectiva, compreende-se que é pela linguagem que os indivíduos têm acesso a todo e qualquer tipo de informações, expressam idéias, constroem visões de mundo, produzem cultura.</p> <p>- A linguagem é interação humana. É produção de sentido entre interlocutores em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.</p> <p>- O ensino é visto como uma atividade formativa que colabora para a constitutividade do sujeito e, portanto, para a formação de um indivíduo capaz de se posicionar frente às contradições impostas por uma realidade em permanente mudança.</p>	<p>- Desenvolver a capacidade de fazer uso da linguagem oral e escrita.</p> <p>- Compreender a linguagem como elemento explicitado na imagem, no movimento e nas diferentes manifestações culturais.</p> <p>- Entender o texto como instância de interação, em razão do reconhecimento da existência de uma gama de significados implícitos, os quais só podem ser identificáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sócio-histórico dos participantes da interação.</p> <p>- Compreender a linguagem como meio privilegiado de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para sua formação, bem como produzi-los sempre que necessário.</p>	<p>- O uso de diferentes textos para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita em diferentes instâncias sociais (públicas e privadas), observando o contexto, os interlocutores, as intencionalidades dos sujeitos.</p> <p>- Por meio da leitura e produção de diferentes gêneros textuais orais e escritos que circulam na sociedade em diferentes domínios discursivos.</p> <p>- Reflexão sobre o uso dos recursos lingüísticos na composição de textos orais e escritos.</p> <p>- Na prática de leitura e escrita, o professor terá um papel de mediador, propondo as intervenções necessárias.</p> <p>- Deve ser compreendida como uma prática social e cultural, intencionalmente organizada.</p> <p>- O funcionamento da linguagem deve ser proporcionado de modo a ser valorizado pelo sujeito como fonte de informação e de fruição estética, bem como fonte de ampliação do horizonte cultural.</p>

LÍNGUA ESTRANGEIRA

Contribuições	Objetivos destacados	Dinâmica de desenvolvimento
<p>- A Língua Estrangeira contribui com a promoção da cidadania, amplia nossas possibilidades de leitura de mundo e cria novos conhecimentos e novas aprendizagens, permite ao educando desenvolver a reflexão intercultural.</p> <p>- A aquisição de L.E. contribui como instrumento de integração dos sujeitos à comunidade global e de compreensão da sua própria cultura.</p> <p>- A L.E. contribui para a formação de sujeitos para acompanhar as transformações sociais e tecnológicas do mundo moderno.</p>	<p>- Proporcionar o desenvolvimento da comunicação oral e escrita, propiciando ao aluno o acesso a todo tipo de informação.</p> <p>- Entender o texto como discurso, visando à formação do aluno como cidadão do mundo, capaz de interagir com outros em sua própria cultura e com outras culturas.</p> <p>- Possibilitar aos sujeitos diferentes percepções e interpretações do mundo e novas construções de entendimentos e atitudes sob novas perspectivas.</p> <p>- Proporcionar aos sujeitos envolvidos no cotidiano educacional o entendimento do mundo em que vivem, bem como os processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais em que estão inseridos.</p>	<p>- O trabalho com a língua estrangeira deve valorizar os demais dialetos existentes, especialmente na diversidade cultural brasileira, e favorecer o uso da tecnologia. Em vista disso, ele deve envolver:</p> <p>- práticas de uso da linguagem na sociedade favorecendo a criticidade, a autonomia, a liberdade e a compreensão dos diferentes usos da linguagem em nossa sociedade;</p> <p>- desenvolvimento de práticas discursivas (compreensão, fala, escrita e leitura);</p> <p>- adoção de uma pedagogia realista, com vistas à função social da língua estrangeira;</p> <p>- trabalho de reflexão intercultural em sala de aula, relacionado ao ensino/aprendizagem comunicativo;</p> <p>- integração dos diferentes conhecimentos por meio de atividades interdisciplinares.</p>

CIÊNCIAS NATURAIS

Contribuições	Objetivos destacados	Dinâmica de desenvolvimento
<ul style="list-style-type: none">- Compreensão dos conhecimentos relacionados ao nosso mundo e à nossa vida.- Percepção do ser humano como uma espécie que integra o meio ambiente e interage com ele, conscientizando-se da importância de contribuir para sua preservação.- Apreensão do conhecimento científico historicamente construído e sistematizado pela humanidade e sua relação com o ambiente natural e social.- Compreensão da realidade, possibilitando a apreensão dos conceitos físicos, químicos e biológicos.	<ul style="list-style-type: none">- Perceber a Ciência como interação entre cultura, sociedade e meio ambiente.- Refletir sobre o homem no meio ambiente.- Valorizar o meio ambiente, mostrando sua importância para a qualidade da vida humana.- Propiciar o conhecimento científico para a formação do cidadão.- Propiciar o levantamento de problemas, a elaboração de hipóteses, de experimentos práticos, a observação de amostras coletadas e registrar os saberes produzidos.	<ul style="list-style-type: none">- Consolidar a inserção do aluno na sociedade em que vive, por meio de conceitos e de situações e vivências em que se possa explorar, comparar, analisar e agir consciente e coletivamente.- Considerar a "alfabetização científica" como possibilidade de trabalhar os diferentes graus de conhecimentos científicos, com coerência na escolha de metodologias.- Conduzir a aprendizagem por caminhos reflexivos.- Envolver o aluno com o tema em estudo, instigando sua curiosidade e interesse para novas descobertas, permitindo a contextualização dos conhecimentos científicos apreendidos.

ARTE

Contribuições	Objetivos destacados	Dinâmica de desenvolvimento
<ul style="list-style-type: none">- Propicia o raciocínio lógico, o desenvolvimento motor e o gosto estético.- Permite viver e conviver com as diferentes interpretações e concepções que habitam o espaço artístico.- Propicia processos de criação em suas singularidades.- Integra educandos e professores às diversas manifestações da cultura.- Contribui como veículo de informação histórica e cultural. A criança em contato com a arte internaliza/externaliza a criatividade, a afetividade, a percepção e a linguagem plástica, propiciando o seu desenvolvimento global.	<ul style="list-style-type: none">- Valorizar o contexto cultural do educando e as diferentes manifestações artístico-culturais.- Integrar conhecimento erudito e popular.- Propiciar a integração entre espaço, corpo e movimento, proporcionando o seu autoconhecimento e o conhecimento do outro.- Propiciar o estudo e a prática das artes.	<ul style="list-style-type: none">- Uso de materiais diferenciados que propiciem as percepções sensoriais.- Uso de práticas de linguagem visual, com leitura de imagens, numa perspectiva de leitura de mundo.- Práticas de atividades que envolvam a expressão corporal.- Exploração das atividades lúdicas.

A partir da premissa da possibilidade de diálogo entre os diferentes campos de saberes, as contribuições de cada área atuam no sentido da formação integral do educando, retomando a idéia das crianças, dos adolescentes e dos jovens como protagonistas do trabalho pedagógico. Temos, assim, o desafio de conhecer o educando, dando-lhe condições de se informar e ser capaz de produzir outras formas de conhecimento no processo de inserção ativa no mundo em que vive e produz conhecimentos. Assim,

O importante é que os atos pedagógicos, também representados pelo planejamento dos espaços, tempos e materiais, possam produzir significados para as crianças, de forma que elas possam extrair sentido da prática que está sendo proporcionada. E que as professoras também possam tornar-se produtoras de significados, oferecendo-se como instrumentos de descobertas, que promovam situações intensas, nas quais se dê a possibilidade de exploração de materiais e ambientes, do encontro com outras pessoas, crianças e adultos, tendo com foco as escolhas e as predileções de cada menino ou de cada menina (TRISTÃO, 2006, p. 56).

A elaboração desse quadro, em que estabelecemos as possíveis contribuições das áreas de conhecimento na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, se deve ao fato de não abdicarmos da função social que é inerente à escola, que é o trabalho com o conhecimento. Defendemos, sim, a necessidade de pensar o currículo da escola na dimensão das redes de saberes e fazeres dos alunos, ou seja, na perspectiva de construção e de apropriação desse conhecimento, não como um produto, mas como uma obra que é criada e recriada sempre, não existindo, pois, uma racionalidade portadora de verdades únicas e absolutas, mas racionalidades plurais, diversas, múltiplas.



Caminhada pela Paz no trânsito – CMEI Moranguinho
Arquivo pessoal: Luciana Paneto Dalvin



Caminhada pela Paz no trânsito – CMEI Moranguinho
Arquivo pessoal: Luciana Paneto Dalvin



Momento de Leitura
Arquivo Secretaria de Educação – Serra/ES



Aula de Campo
Arquivo Secretaria de Educação – Serra/ES

3.3.9 REAFIRMANDO A NECESSIDADE DE DIÁLOGO ENTRE OS CAMPOS DE SABERES

Esta premissa de possibilidade de diálogo entre campos de saberes no contexto escolar, relacionada a uma inserção ativa dos educandos no processo de apropriação dos conhecimentos, indica algumas demandas na configuração da dinâmica escolar. Uma primeira demanda refere-se ao reconhecimento dos saberes advindos das experiências dos sujeitos educativos. No caso dos educandos, é importante considerar os conhecimentos prévios e aqueles que são construídos em interface com o contexto escolar e nos diferentes espaços extra-escolares. No caso dos profissionais, é importante considerar, além dos universos das aprendizagens pessoais, as experiências formativas. Esses saberes, integrados aos conhecimentos apresentados pelos pais e pela comunidade local, formam um conjunto de conhecimentos que irão dialogar com os saberes elencados no currículo prescrito. É importante que, no processo formativo, possamos nos relacionar com o outro em processos variados de interlocução.

Essa proposta gera uma segunda demanda, que é a de promover processos interlocutivos de variadas naturezas, considerando-se as experiências dos sujeitos, suas dificuldades e potencialidades no desenvolvimento de novas aprendizagens. Nesses processos interlocutivos, as áreas de conhecimento nos oferecem um variado repertório de gêneros discursivos que se relacionam tanto à organização dos conhecimentos sistematizados no campo de conhecimento quanto às estratégias didáticas de ensino desse campo. Podemos fazer dialogar esse repertório de textualidades comunicativas com nossas necessidades, utilizando a demonstração, a exemplificação, os diferentes tipos de textos, as brincadeiras, os trabalhos manuais, as expressões corporais, a produção de sínteses em imagens e em textos orais e/ou escritos, a realização de pesquisas e tudo mais como estratégias para possibilitar o intercâmbio entre sujeitos, com vistas à constituição de um processo recíproco de ensino e de aprendizagem. Posto isso, queremos reafirmar a necessária busca do diálogo entre saberes, e não a compartimentalização dos conhecimentos, e principalmente a valorização dos sujeitos que os produzem de forma solidária.

Apresentamos essas questões no sentido de buscar uma reflexão, tendo em vista o modelo de conhecimento a que a modernidade nos confinou, que nos fez viver no mundo das certezas, das verdades e dos dogmas, o que acabou por gerar um pensamento árido e fixo, um modelo de cultura única, ocidental e um tipo de conhecimento asséptico, objetivo e baseado em afirmações categóricas. Um conhecimento absoluto, contudo um conhecimento desencantado.

Chegamos, assim, a uma terceira demanda originada da necessidade de que todos possam se inserir nos processos interlocutivos em condições diferenciadas, mas não desqualificadas, com o objetivo de que a troca favoreça o enriquecimento dos sujeitos e do contexto escolar. É importante o estímulo à autonomia das instituições na construção dos projetos e das propostas pedagógicas. Uma autonomia que favoreça a participação, a responsabilidade e o envolvimento de todos. Para isso, os sujeitos precisam, por um lado, reconhecer a diferença presente na proposição dos encaminhamentos ao trabalho e, por outro, exercitar essa diferença como um processo que enriquece o conjunto do trabalho.

Essas três demandas reafirmam a necessidade de constituição de espaços que possibilitem a construção de um projeto coletivo. Para isso, temos a necessidade de melhorias nas

condições de trabalho, de fortalecimento dos espaços e tempos de planejamento coletivo e de constituição de grupos interdisciplinares de estudos que permitam o diálogo entre os diferentes profissionais e níveis de ensino, com vistas ao desenvolvimento de alternativas pedagógicas que possam produzir aprendizagens significativas para todos os sujeitos.

Essas demandas podem ser concretizadas a partir da idéia de redes, porque a rede é a possibilidade de articulação dos “elementos heterogêneos, como saberes e coisas, inteligências e interesses, em que as matérias trabalham fora do controle dos métodos” (CARVALHO e FERRAÇO, 2008, p. 3). É preciso, então, tecer as redes a partir das diferenças e das singularidades que marcam as escolas. Essas redes são necessárias porque só pode haver emancipação por meio de significações partilhadas. As redes podem permitir as emancipações partilhadas, por suas características, ou seja, “ela [a rede] não é definida por sua forma, por seus limites externos, mas por suas conexões, por seus pontos de convergência e de bifurcação. Por isso, a rede deve ser entendida com base numa lógica das conexões e não numa lógica das superfícies” (*idem ibidem*, p. 1).

3.4 PARA NÃO CONCLUIR

As experiências instituintes constituem-se com circuitos de vida e, portanto, não emergem em redomas de vidro; não crescem isoladas de tecidos históricos, de ações coletivas e individuais, mas alimentam-se de trânsitos incessantes de religação entre passado e futuro, entre diferentes esferas de atuação humana, entre afetos e produções de linguagens, saberes e conhecimentos materializados nos intercâmbios produzidos pela vida (LINHARES, 2002, 118).

Vivemos um momento de instabilidades e de mutações. E isso, somado às condições políticas, econômicas, culturais e sociais, nos leva a um constante interrogar-se sobre a função social da escola, sobre a construção do conhecimento, sobre o significado do conhecimento escolar na vida das crianças. No sentido de aprofundar essas questões, muito tem sido produzido teoricamente no campo do conhecimento sobre a educação e, especificamente, sobre o currículo. Abarcar toda essa produção pensando na especificidade de cada escola e centro de educação infantil é um dos desafios que temos de enfrentar.

Relacionar essa reflexão com a perspectiva teórica sociocultural nos potencializa a enfatizar as interligações entre os campos de conhecimento, observando nossas opções no trabalho em face da necessidade de tomar as crianças como sujeito “aprendente”, que intervém no trabalho educativo, criando, produzindo, formulando hipóteses sobre os discursos, o conhecimento, o mundo. Daí que o conhecimento não pode mais ser considerado como algo dado, imutável, a-histórico. Conhecimento é produção humana, que se constitui a partir das nossas relações com o outro e com o mundo, ou seja, é uma produção cultural, por isso, contextualizada, singular, humana e relativa. Assim sendo, não pode ser transmitido, repassado, para ser assimilado e reproduzido. Precisamos vivenciar a experiência de produzir conhecimento a partir dos saberes e fazeres do cotidiano. Dessa forma, as teorias surgem no sentido de problematizar nossas questões, contribuindo com a produção do conhecimento e do currículo.

No contexto da função social da escola, o significado político do ato de trabalhar outras formas de saberes e fazeres implica seu reconhecimento e visibilidade porque

temos uma dívida pedagógica que precisa ser saldada com a cultura popular, com a cultura familiar, doméstica, com a cultura juvenil – sobretudo em suas dimensões éticas e estéticas – de cuja ausência se alimentam os processos de artificialidade tão espalhados em nossas escolas e tão responsáveis pela extrema precariedade de conectivos sociais de que sofrem os processos escolares (LINHARES, 2002, p. 119).

Essas considerações são feitas para tomarmos cada Unidade Escolar como um espaço e tempo de apropriação, de produção cultural, isto é, lugar de produção de experiências e de relações que se fazem, a cada dia, de forma diferenciada e singular. Portanto pensar nessa perspectiva significa dizer que este texto nada mais é do que um conjunto de eixos basilares para propiciar a reflexão sobre as práticas, sobre os fazeres, sobre os saberes que se consolidam de forma sempre única, relativa e histórica. É importante, também, tomarmos este texto como expressão de um momento vivido por sujeitos singulares, representantes de instituições também singulares. Representa, pois, um determinado contexto educacional, social, histórico e político, o que significa dizer que é uma construção aberta, que precisa ser revisitada e ressignificada por conta das novas e intermináveis demandas que vão surgindo a partir do chão das escolas.

E essas demandas devem ser os eixos norteadores para o estabelecimento das políticas públicas, e, em se tratando do estabelecimento de políticas curriculares, não há como não relacioná-las com a complexidade do município em que essas escolas se inserem. A Serra pode ser descrita por meio dos problemas que assolam a vida dos que aqui vivem, principalmente nas periferias, que são os estrangeiros expropriados dos bens materiais e culturais que são produzidos, os que já foram expulsos da terra natal e que aqui não gozam do direito de ser serrano. Mas a Serra pode ser descrita em nuances, cores, flores e belezas naturais, históricas e culturais. É, de fato, uma grande e frondosa árvore, mas com as raízes expostas, sujeitas a tropeços de toda ordem e grandeza. E quem mais sofre com os abalos dessa árvore são as crianças e a juventude, que sonham com a possibilidade de colher frutos e plantar outras árvores com suas sementes. É só isso que eles querem. Plantar sementes, fazer germinar árvores, cuidar, colher frutos e celebrar a vida em toda sua plenitude e graça.

Para as instituições de ensino, fica a necessidade do comprometimento com uma prática em que o conhecimento seja tomado como uma forma de produção cultural, no sentido de tomar a cultura e o conhecimento como formas de produção e manifestação da vida. A implicação disso para a escola é que, enquanto instituição, ela deve estar aberta às diferentes formas de produção cultural, às diferentes formas de conhecimento reveladas nessa produção. Assumimos conhecimento como uma forma de produção cultural, porque a cultura pode vir a se tornar o laço na relação entre conhecimento e vida, entre escola e sociedade, entre criança e professor, o laço que precisamos, para essa relação se tornar efetiva, significativa, próxima e real.

Só é possível concretizar isso a partir do momento em que percebemos que a educação intercultural é constituída de elementos que vão além de um trabalho pedagógico restrito à escola ou à sala de aula. São elementos para uma política pública de educação, significando ter esperança no compromisso com a transformação da sociedade. A educação intercultural precisa ter como cerne a discussão das relações de poder político, porque, se não, iremos

permanecer na posição de quem permite ao outro entrar e coabitar um espaço que legitimamente é nosso. Qual é a cor da maioria de nós que somos profissionais da educação? Que religião professamos? Quais são as nossas vestimentas? A que tipo de lazer e de atividade cultural temos acesso? Que músicas escutamos? Quais são os nossos desejos e sonhos? Com essas questões, queremos discutir que, às vezes, nossas escolas têm muito mais a “cara”, a identidade dos adultos do que a das crianças. Por quê? Porque permitimos a permanência somente daqueles que assimilam os nossos códigos, os nossos saberes, os nossos valores, a nossa cultura. E os outros? São “evadidos”, um eufemismo, para não assumirmos, como disse Paulo Freire, que estes foram expulsos por meio da nossa prática, do currículo, da avaliação, enfim, por meio dos mecanismos de filtragem, seleção e exclusão da escola. Pensar nessas questões é comprometer-se com a potência criadora da escola, e isso depende

também de nossa capacidade de reconhecê-los, de refletir suas promessas, suas possibilidades e seus limites, interligando-os, sem achatá-los ou homogeneizá-los, para que possam ir conjugando projetos múltiplos de sociedade e de educação. A busca de alternativas para a educação e, mais particularmente, para as instituições de ensino e de formação de professores nos levou a compreender o quanto dependemos de nossa capacidade de interlocução com os mais variados campos de conhecimento para projetar os processos de aprendizagem e ensino escolares e, particularmente, de formação de professores à altura dos desafios atuais. Essa posição sustenta nosso entendimento de que o sucateamento das escolas tem componentes pouco mencionados que passam pelo engessamento do educativo, no espaço escolar, que acabaram trancando a pedagogia num quatinho dos fundos, onde pouco se cogita acerca da construção do conhecimento (LINHARES, 2002, p. 118).

O significado disso para os profissionais que atuam nas Unidades de Ensino é que este texto é e será sempre um convite à continuidade do trabalho iniciado e está vinculado à reflexão sobre a escola que queremos construir no município da Serra e à tomada de posicionamento político perante os desafios que enfrentaremos para pensarmos e praticarmos essa escola. A partir do trabalho de construção das diretrizes, o que deve permanecer sempre como presente, no chão das escolas, nos espaços de formação continuada, nos processos de estabelecimento das políticas públicas para o município, é a forma processual, participativa e coletiva como este trabalho foi desenvolvido. Aí reside a beleza da construção.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, K. A. Creche e pré-escola é lugar de criança? In: MARTINS FILHO, A. J. (Org.). **Criança pede respeito: temas em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 63-108.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. M. e VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1997.
- BENJAMIM, W. **A modernidade e os modernos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.
- _____. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- _____. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- _____. **Obras escolhidas II: rua de mão única. Infância em Berlim por volta de 1900**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1998. Organização do texto: Valmir Ascheroff *et al.* Rio de Janeiro: Esplanada, 1997.
- _____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº 8.069/90. Porto Alegre: Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2000.
- _____. **Lei de diretrizes e bases da educação**. Lei nº 9.394/96. Organização do texto: Ana Paula L. L. Rosa; Valmir Ascheroff de Siqueira. Rio de Janeiro: Esplanada, 1998.
- _____. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: 2006.
- CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.
- CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.
- CARVALHO, J. M.. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. FERRAÇO, C. E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.
- CÔCO, V. Educação infantil: revisitando algumas questões no cenário do pertencimento aos sistemas de ensino. In: **Cadernos de pesquisa em educação**, Vitória, PPGE/UFES., v. 11, n. 22, p. 158-184, 2005.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENSE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERRAÇO, C. E. **As possibilidades discursivas no campo do currículo:** situando o movimento de reorientação curricular no município da Serra em uma primeira aproximação teórico-epistemológica. Serra, 2007 (circulação restrita).

_____. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo.** São Paulo: Cortez, 2005.

GALLO, S. **Deleuze e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GAGNEBIN, J. M. **História e Narração em Walter Benjamin.** São Paulo: Perspectiva, 1999.

GALZERANI, M. C. B. **Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin.** Palestra ocorrida em 14-12-2000 como parte das atividades do Grupo de Estudos sobre Educação Infantil (GPDISC) da FE/Unicamp (circulação restrita).

_____. Percepção cultural do mundo da escola: em busca da rememoração. In: **Anais do III Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História.** Campinas, São Paulo: Gráfica da FE/UNICAMP, 1999.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Orgs.). **Bambini:** a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GESISKY, J. Esperança nas aldeias xacriabas. In: **Ciência Hoje.** Rio de Janeiro: Instituto Ciência Hoje, v. 41, nº 245, jan./fev., p. 56-57, 2008.

GOULART, C. M. A. Histórias de crianças, linguagem e educação infantil. In: **Cadernos de pesquisa em educação,** Vitória, PPGE/UFES, v. 11, n. 22, p. 139-157, 2005.

JOBIM E SOUZA, S. Resignificando a psicologia do desenvolvimento. In: KRAMER, S., LEITE, M. I. (Orgs.). **Infância:** fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papyrus, 1996. p. 39-55.

KRAMER, S. Direitos da criança e projeto político-pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, L. C. e KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos.** São Paulo: Cortez 2003. p. 51-81.

LIMA, M. E. C. de C. **Sentidos do trabalho:** a educação continuada de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LINHARES, C. F. De uma cultura de guerra para uma cultura de paz e justiça social: movimentos instituintes em escolas públicas como processos de formação docente.

LINHARES, C. (Org.). **Formação de professores**: uma crítica à razão e à política hegemônicas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MATURANA, H. R. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athenas, 2001.

NERY, A. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. Brasília: SEB/MEC, 2007.

POSSENTI, S. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

RECH, Ilona Patrícia Freire. A hora da atividade no cotidiano das instituições. In: MARTINS FILHO, ALTINO José *et al.* **Infância plural**: crianças do nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, 2006.

RUSSO, D. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, A. L. G. e MELLO, S. A. (Orgs.). **Territórios da infância**: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara: JM Editora 2007. p. 57-83.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. Os processos da globalização. In: SANTOS, B. S. (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2003a.

SCHNEIDER, M. L. Posso brincar, professora? In: MARTINS FILHO, A. J. *et al.* **Infância plural**: crianças de nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 85-109.

SCHUCHTER, T. M. **Reencantando a vida**: movimentos instituintes nos espaços-tempos políticos, sociais, culturais, educacionais no município da Serra. Tese (Doutorado em Educação) – PPGE da UFES, Vitória, 2008.

_____. **Anotações de campo**. Serra, 2008 (circulação restrita).

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

TRISTÃO, F. C. D. A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. In: M. FILHO, A. J.; TRISTÃO, F. C. D.; RECH, I. P. F. e SCHNEIDER, M. L. **Infância plural**: crianças de nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 39-58.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ARTE

4.1 A arte nos arquivos de muitas memórias... os caminhos do não-esquecimento

O que não podemos esquecer? O que temos de lembrar? O que admiro agora é aquilo de ontem que eu não conhecia? Aonde estão armazenadas as teorias e as práticas educativas que circulam nos espaços/ tempos escolares? Tenho acesso a esses arquivos /memórias? O ensino da arte no Brasil realizado nas academias tem uma longa história contada e pesquisada em arquivos inacessíveis para a maioria de nós, pois resultaram em poucas publicações. Contudo, as comemorações de 200 anos da vinda da família real para o Brasil têm possibilitado que as pesquisas realizadas que resgatam essa historiografia brasileira venham a público, e possibilitará a mudança e a re-apresentação de um outro quadro de nossa história.

Com a vinda do imperador ao Brasil, em função da chamada Missão Artística Francesa, foi criada em 1816 a academia Imperial de Belas Artes, com um modelo similar às academias européias e uma ênfase à preparação de habilidades técnicas e artísticas a partir de um estilo neoclássico. Fomos contemporâneos à Europa, contudo voltamos o olhar para longe, na busca de outros modelos, em nosso caso o modelo europeu para a inserção oficial do ensino das Artes em nosso país.

O ensino/aprendizagem da arte no currículo da educação escolar básica, não tem tanto tempo assim, mas desde a sua inclusão nas escolas pautou-se também em modelos externos. Motivados pelos ideais liberais e positivistas, outro modelo, agora mais técnico que estético é implantado nas escolas preparatórias como os Liceus de Artes e Ofícios: o ensino de desenho com o objetivo de preparação para o trabalho. Assim, desde o século XIX, detecta-se um comprometimento com um ensino que é técnico e das técnicas do desenho geométrico. Nas primeiras décadas do século XX, convivem nas aulas de arte, as propostas oriundas dos Liceus e sua preparação profissional em práticas como as cópias de modelos, e um desenho preparatório para a industrialização emergente em nosso país, como as experimentações propostas pelos defensores da Escola Nova. Na década de 70, o quadro se complica com a implementação da lei de Diretrizes e Bases 6792/71. Desse modo, conviviam nos espaços educativos, a técnica e a valorização do racionalismo, as proposições escolanovistas e a diluição do ensino da arte nas chamadas “atividades” propostas em livros didáticos ou outros manuais descontextualizados das práticas e do cotidiano escolar. Assim, é da lei e sua defesa da polivalência das linguagens artísticas a contribuição para a destituição de um “saber” arte na escola.

Se considerarmos o curto período da inclusão da Arte nos espaços escolares e, principalmente a criação dos primeiros cursos de formação de professores de arte no país, em 1973, talvez possamos entender as razões dos conflitos enfrentados pelos professores e pela disciplina de Arte em nossas escolas de ensino básico. Uma das principais dificuldades enfrentadas é da sua inserção no currículo escolar e a conquista de uma autonomia em sua proposição. Afinal, que ensino aprendizagem de arte queremos? Se a Arte na educação escolar conviveu e se estruturou a partir de tantas referências e modelos externos, com concepções tão diferenciadas o que propomos e defendemos? Como a disciplina de Artes se insere no currículo escolar em nosso município Serra?

Para nós, professores da Prefeitura Municipal da Serra, a disciplina ainda é desvalorizada, principalmente se for considerada a carga-horária que ela ocupa no currículo escolar, os

apoios para as ações propostas e, em alguns casos a estrutura física que permita o bom desempenho das criações artísticas. Percebemos que ainda há no cotidiano escolar uma visão por parte da escola e dos demais profissionais que a formam, dessa relação da arte com a técnica, tal como as propostas por uma artesanaria, destacando-se somente o seu aspecto fabril. Por outro lado, as participações dos docentes da disciplina de Arte são muito valorizadas pela escola quando estes ou de forma isolada, ou quando solicitados por seus pares, dão suporte às outras disciplinas ou tornam-se os “decoradores” da escola e de festas em eventos que, sobretudo, exaltam uma beleza propagada pela mídia e pela sociedade em geral, mas distanciada da diversidade da qual a escola se constitui. Manifestações que visam mais a apresentação de um produto que o acompanhamento das várias etapas processuais que o precederam, que no caso de processos de criação importam mais que aquele.

Entretanto, se os depoimentos, que aqui sintetizamos revelam uma face da escola que desejamos mudar, somos também sabedores que ela só ocorrerá, se todos os que estão na escola, assumirem seus papéis como propositores e mediadores de ações educativas interdisciplinares e mobilizadoras.

Acreditamos que somente com o envolvimento de todos os profissionais que trabalham e convivem na escola poderemos redesenhar a disciplina Arte. Assim, as diferentes concepções que circulam nos discursos e nas práticas e a convivência dessas diferentes concepções que habitam esses espaços escolares, possam ser banidas em afirmação ao reconhecimento da Arte como disciplina e área de conhecimento. As práticas que afirmamos como banais são facilmente reconhecidas, são as chamadas “atividades artísticas” que resumem as propostas da Arte na educação escolar em tarefas corriqueiras e casuais, tais como preconiza o parecer 540/77 ao designar a Arte na Escola como atividade de lazer, preenchimento de horas vagas das disciplinas importantes e que importam, a quem mesmo? Marco concretizado em lembranças das datas comemorativas nas escolas e, entre elas aquelas descontextualizadas de uma historicidade, de uma estética, enfim, que não visam um saber arte que preconizamos.

Podemos esquecer ou temos de lembrar essas práticas? São fazeres antigos de ultrapassadas práticas docentes? São imposições de um sistema que desconhece a arte, quanto mais o seu ensino/aprendizagem? Advogamos que só podemos responder a esses questionamentos com esse recuo histórico, mesmo que ele nos obrigue a repensá-lo, e esse movimento exija um distanciamento daquilo que de fato, está tão próximo, quase colado a nós mesmos, pois somos contemporâneos de suas proposições. Às vezes, pensamos que o que está nos livros, nas pesquisas realizadas por “outros”, encontra-se distanciada de nós e de nossas práticas cotidianas em sala de aula, mas estas como processuais exigem esse repensar, a todo momento.

Acreditamos que a escola e as práticas nela inseridas, nesse espaço sócio cultural é constituída das pessoas que nela circulam e das dimensões políticas, culturais e sociais que adquirem uma configuração em virtude de seu contexto formador social e histórico. A seguir, propomos em tópicos, as reflexões que realizamos e as considerações que fizemos sobre a educação escolar em Arte em nosso município. Tal apresentação se dará em itens separados, mas que juntos compõem uma concepção que temos da Arte na educação básica, os objetivos e orientações metodológicas, abrangendo desde a educação Infantil, apresentada separadamente, até o Fundamental.

4.2 Relações e inter-relações da arte, das culturas e da sociedade

Como conhecer, analisar e perceber a relação arte/ensino/sociedade concretizada em objetos/manifestações da arte integrando as crianças, os jovens e os adultos, enfim, estudantes e professores com as diversas manifestações da cultura e do patrimônio material e imaterial, regional e nacional?



Congo
Pintura em tela – EMEF. Ismênio Vidigal

Quem são os estudantes de nossas escolas? Pensamos nas imagens das crianças e dos adolescentes, e como eles vão se constituindo nas relações e inter-relações sociais e culturais. Quando pensamos em diversidade, especificamente cultural, pensamos em diversos modos de ser e de se apresentar socialmente e de como os artefatos culturais engendram-se em nossa sociedade.

A TV, a internet, o mundo digitalizado e virtualizado no seu universo de “poder-ser” e de “fazer-criar”, vendem alimentos, costumes, MACs comidas, shoppings centers, objetos/ ilusões culturais. Tudo que vivemos é cultural! Uma cultura reformada, apropriada que coloniza tudo? Que é transformada em mercadoria que molda nossas maneiras de ser e de viver. Cultura que perpassa a escola, e influencia a todos que lá convivem, professores e estudantes, diretores e merendeiras, vigias e faxineiros. Como toda a diversidade de bens culturais tais como o cinema, a música, o teatro, a cultura popular, as artes visuais, gestuais e a dança ampliam a nossa compreensão do pedagógico e de nossa formação e das crianças e dos jovens?

Consideramos que cada criança e jovem inserido num processo social configura-se como ator na transmissão sócio-cultural do mesmo, sem o abandono das referências do seu grupo de origem. Portanto, o desafio constante que a escola deve enfrentar é de possibilitar a convivência e o respeito ao conhecimento intercultural, como modo de visualizar as culturas como produtoras e produtos do social. É possível romper a hegemonia de uma cultura sobre a outra? De uma disciplina sobre a outra, de uma área de conhecimento sobre a outra? Em se tratando da Arte e do espaço que ela ocupa no currículo das escolas, é possível integrá-la em projetos de outras disciplinas, sem que esta cumpra somente a destinação de ilustrar tópicos não-artísticos?

Conhecemos a diversidade plástica e estética produzida no Brasil? Ou, nós como professores, nos pautamos em nossa própria formação artística, estética, acadêmica que destaca uma cultura, a cultura hegemônica, e não as culturas e suas singularidades?

Percebemos que embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) proponham o desenvolvimento de projetos nas aulas de Arte com ênfase na multiculturalidade/pluriculturalidade e interculturalidades, esses, parecem que ainda são pouco presentes nas escolas. Ou, quando existem, limitam-se à confecção de objetos artesanais de uma

determinada cultura, como propor que os alunos façam uma casaca, tomando-a como um objeto descontextualizado de seu universo de produção e de circulação, possuidor de um discurso e de uma prática cultural, histórica e social. Essa prática exemplificada aqui, não assume uma perspectiva intercultural nem possibilita a subversão de uma organização linear, seqüencial e compartimentada do conhecimento e das práticas culturais, aproximando o que está separado no tempo, no espaço e na expressão plural das culturas.

Como pensar numa interação entre saberes favorecendo uma apropriação crítica e sistematizada do conhecimento? À medida que temos contato com outras culturas, percebemos como podem ser diferentes os modos de entender o mundo. E como esse entendimento, exige esforço de mudar de ponto de vista. Entender que o outro é diferente é compreender que cada um traz sua marca única que merece ser vista e respeitada. Esse é o grande caminho a ser conquistado para que a educação cumpra o seu papel com a preparação/formação de cidadãos críticos e conscientes.

Questionar valores e preconceitos consiste em discutir temas polêmicos, mas que são tratados apenas como “tabus sociais”. As linguagens artísticas que não se prendem a uma moral, e tampouco a normatizações que as regulem, são detentoras de um “poder” que as distingue de outras produções humanas, pois a elas é permitido explorar por outros suportes e materialidades as diversas formas que possuímos de expressão, como nas artes visuais, nas danças, nas encenações teatrais e na música.

Pensar em orientações curriculares é eleger a escola como território de produção, circulação e consolidação de significados que desembocam na concretização da política de identidade. A professora Marisa Vorraber Costa (2003, p.38) afirma que aqueles que têm força nessa política, impõem ao mundo suas representações e o universo simbólico de sua cultura particular, que conduz ao caminho que nos torna o que somos. Sendo assim, é necessário a cultura ser concebida, como construção simbólica considerando o que nos precedem, e como tal, nos instituem e nos ultrapassam. Num mundo globalizado, para ter direito a existir sem ser idêntico, é preciso encontrar brechas, é preciso encher o mundo de histórias que falem sobre as diferenças, que descrevam infinitas posições espaço/temporais de seres do mundo. Senão, corremos o risco de subsumir aos outros, segundo um jogo de correlação de forças no qual, grupos mais poderosos atribuem significados aos mais fracos e impõem a estes seus significados sobre outros grupos.

Um currículo que contenha as culturas que perpassam a escola é composto dos vários saberes que ali circulam e a compõe, numa rede intrincada que mobiliza desde os conhecimentos acumulados da humanidade ao longo do tempo, até os mais recentes, como os oriundos das tecnologias.

4.3 Relações entre a arte e o trabalho

Quais são as práticas humanas que se fundamentam na arte? Como perceber, reconhecer e identificar a arte como área de conhecimento e, a partir desse ato, avaliar a sua presença, nas mais diversas manifestações humanas ligadas ao trabalho? Qual a dimensão prática de se conhecer arte! O que a arte possibilita nas vidas das crianças, jovens e adultos e em suas realizações na escola e em outros espaços?

Pensamos que o contexto do trabalho incide na escola quando valorizamos os trabalhadores da escola, da família e da comunidade. Pensamos também que o conhecimento só se dá, se for re-significado pelo aluno, se o que aprende fizer sentido para ele, desse modo o

currículo deve envolver as relações entre teoria e prática. Tal a relação pressupõe a aproximação do currículo e sua constituição em áreas de conhecimento com a realidade em que estamos inseridos. Desse modo, as diferentes áreas do currículo escolar poderiam pensar para cada ano da Educação básica a articulação da realidade com os conhecimentos específicos de cada disciplina.

A professora de Arte da PMS, Maria Angélica Vago Soares afirma que:

“ Na sociedade contemporânea, contextualizar e utilizar métodos que estimulem os alunos é imprescindível para que aconteça, positivamente, o processo ensino-aprendizagem. O professor tem que se aliar aos avanços tecnológicos e científicos em todo o processo. Envolvidos, em um vasto contexto de imagens, sons, movimentos... (Tv, internet, outdoors, revistas, jornais e etc...), professores e alunos devem ser receptivos às mudanças. Toda essa vivência deve estar integrada a Arte, pois ensinar assim passa a ter melhor compreensão e um significado mais amplo .”

A disciplina de Arte na escola envolve a criança e adolescente em processos de criação que exigem uma organização não somente do ambiente de trabalho, tal qual o artista em seu atelier, mas de ações seqüenciais de uma práxis artística com as suas singularidades e com as infinitas possibilidades de manifestação.

O conhecimento científico, técnico e artístico é primordial para a formação humana, que se dá, não unicamente na escola, mas se constitui como um desafio para a educação escolar. Uma formação de um saber que extrapola e contradiz o monopólio do conhecimento e a ideologia produtivista de organização do trabalho da modernidade.

“Quando pensamos na arte e sua relação com o trabalho, fazemos um resgate ao passado e procuramos buscar a necessidade de se compreender a importância de se resgatar a sensibilidade, concepção de grupo, uma visão do todo e da criatividade. Conceitos esses que foram se perdendo com a frieza da industrialização e produção em massa. Sendo que hoje, no entanto, existe um diferencial, o mundo do trabalho devido à globalização, à necessidade de mercado e as inovações tecnológicas procuram um profissional capaz de ter uma visão que vai além da simples produção, que possa desenvolver idéias e contribuir para a empresa. Sendo assim, deve possuir um perfil dinâmico, inovador, curioso, investigador, crítico e criativo. A desmaterialização do trabalho, que antes lidava diretamente com matérias-primas, vai se tornando então consequência da valorização do conhecimento e informação.

Diante desse contexto a arte não deve ser submetida a um papel meramente de apoio a educação profissional correndo o risco de ser vista de forma tecnicista, mas sim deve ter seu reconhecimento na contribuição da formação e desenvolvimento de um profissional sensível capaz de se reconhecer enquanto ser cultural inserido no mundo do trabalho, pois mesmo no âmbito conceitual ou intelectual, a criação se articula principalmente através da sensibilidade”.

Alberto, Claudia, Dannyelly, Elisete, Leila Patrícia, Marcele, Wyller (Professores da PMS).

Reiteramos então, que a Arte e o Trabalho encontram-se imbricados, pois constituem possibilidades materiais de formação humana. A arte em sua fatura exige de seu criador conhecimentos que aliados à invenção, à habilidade e à técnica, faz dela uma produção humana por excelência. Entretanto, é uma produção que não é funcional, não é instrumental, não é didática, não é pedagógica, mas é manifestação do homem pensando a si mesmo.

Cabe à educação compreender os vínculos contraditórios e evidentes entre a Arte e o Trabalho, a partir das práticas sociais e colocá-los em sintonia com os conteúdos escolares.

4.4 Os sentidos da Arte na Educação Infantil

A arte faz parte da vida da criança e se manifesta nas ações que ela realiza movida pelo desejo das descobertas e por suas fantasias! Por intermédio da arte a criança vivencia inúmeras experiências significativas para o seu desenvolvimento como as brincadeiras de faz de conta, a invenção de personagens e de histórias e nelas narrativas, a criação de espaços e destinações a conhecidos objetos de seu cotidiano! Nesse fazer re-propositor, a vassoura vira cavalo, um espaço como o quarto vira floresta, um lençol um monstro! Estas são expressões infantis que envolvem as várias linguagens como a verbal, a visual/plástica, a gestual, a corporal e a sonora.

Interagindo com o mundo pelo sensível, mediada pela família e pela cultura, a criança desde pequena intuitivamente percebe o seu entorno e nele os modos como os objetos e pessoas lhe acolhem. Nesse mundo sensível distingue as cores e a ausência delas, os sons e o silêncio, as formas e o disforme, os movimentos e as paradas, as luzes e a escuridão, os gestos, que combinados ou isolados, vão formando um sentido para ela. São inúmeras as possibilidades de relações e re-organizações desses elementos do plano de expressão das linguagens em outras e tantas cores, formas, sons artificiais e naturais, vindos da tecnologia ou da natureza, que se oferecem às crianças desde pequenas.

Experiências e descobertas realizadas a cada dia por elas, afetando as suas emoções e pensamentos co-partilhados com os adultos de seu universo familiar e cultural. Desse lugar familiar, de sua própria casa se dá a convivência com as experiências de uma formação estética pautada nas escolhas familiares que abrangem desde as composições e arrumações da casa, dos objetos, as suas cores e formas; às músicas que elas escutam ali; as aproximações das várias mídias gráficas e/ou telemáticas; das vestimentas e dos adereços, e tantas outras manifestações culturais.

Portanto, é na cotidianidade familiar que se dá uma primeira formação estética, e ela se dá em ações vivenciadas e por vezes comentadas e repetidas, de afirmações de gosto, de beleza, de feiúra. Não são imposições, mas aproximações com seus pares, obtidas na convivência e na interação delas com as pessoas de seu entorno social e cultural.

No convívio com as diversas manifestações sócio-culturais, mediadas pela família e pessoas próximas, as crianças participam delas, e são capazes de as re-elaborar em seus pensamentos, formando conceitos e sentimentos sobre as mesmas e, expressá-las em ações e novas descobertas. A criança antes de chegar à escola, já vivencia algumas manifestações da arte produzida pelos adultos, em seu cotidiano.

4.4.1 A escola e a Arte

“Compreender o processo de conhecimento da arte pela criança significa mergulhar em seu mundo expressivo, por isso é preciso procurar saber por que e como ela faz”.

FERRAZ e FUSARI, 1993:55

Voltamos a ser crianças, a dar asas à nossa imaginação, a permitir que o nosso corpo perceba e sinta, desbloqueamos nossa racionalidade para a ascensão de nossos sentidos, desbloqueamos nosso corpo!

Criança olha, toca, ouve, cheira, experimenta sente e toca de novo e assim por meio de seu corpo vive às experiências, pensa no que viveu. Ela desenha com o corpo, veste-se em personagens, age, fala, movimenta-se como se fossem eles, pensa... expressa...



Corpo e Movimento 1
Atividade Artística
EMEF.Centro de Jacaraípe



Corpo e Movimento 2
Atividade Artística
EMEF.Centro de Jacaraípe

Diferente do artista, a invenção da criança é espontânea, ela não é uma criadora intencional de símbolos. Seu pensamento está na ação, na sensação, na percepção que tem de seu entorno. Diferente do adulto, ela se arrisca, ainda não tem medo dos julgamentos avaliativos por isto vive as suas experiências imaginárias construindo um mundo seu onde tudo é possível.

Na interação com elas, sugerimos ao professor da Educação Infantil que assim como as crianças, desvencilhe-se das amarras, armaduras que ao longo dos anos foram endurecendo os nossos gestos, impedindo nossos movimentos e das crostas que nos impedem de “ver” e deixe que seu corpo sinta, transforme-se num corpo-sentido! Corpo mediador das experiências estéticas!

O filósofo Maurice Merleau-Ponty afirma: “O corpo é simultaneamente vidente e visível. Ele, que olha todas as coisas, também pode olhar-se e reconhecer naquilo que então vê o ‘outro lado’.”(1975:298)

Ao acompanhar o desenvolvimento expressivo da criança, em suas gesticulações desenhantes, em suas danças e movimentos corporais, percebe-se uma combinatória das elaborações das sensações, afetividades e percepções vivenciadas intensamente. Ela desenha, ela pinta, ela narra histórias e nesse fazer ela se apropria de signos e símbolos carregados de uma significação subjetiva e social, pois a expressão infantil mobiliza para o

exterior manifestações interiorizadas, que compõem um repertório constituído de uma pluralidade vivenciada por elas tanto numa dimensão sensível como inteligível.

Sobre essa fase da criança, Ferraz e Fusari denominam de atividade fabuladora, e nela os processos de criação são intensos, as autoras explicam que:

“(...)ela se coloca numa sucessão de imagens, signos, fantasias, que às vezes são mais considerados por ela no momento em que aparecem do que no resultado do trabalho. Estes fatos são muito importantes para o conhecimento da produção da criança e evidenciam o desenvolvimento e expressão de seu eu e do seu mundo”.(FERRAZ e FUSARI, 1993:57).

Parceiros invisíveis povoam e dialogam com ela, que narra, inventa histórias com esses personagens, advindos de sua imaginação, mas co-habitantes de seu mundo afetivo, perceptivo, intelectual e social. São modos infantis de lidar com a realidade, mediar pela fantasia, e com ela interferir e acumular as suas impressões em experiências plásticas, sonoras, gestuais e que lhe darão o suporte para suas capacidades perceptivas e expressivas. Para as suas ações e interações criativas e artísticas!

4.4.2 Ser professor(a) e propor a arte na Educação infantil é...

Reunimos abaixo algumas ações educativas que podem auxiliar ao professor(a) da Educação Infantil dos sentidos da Arte para a criança, alimentando e re-alimentando as descobertas de seu mundo expressivo em consonância com as culturas.

- Propor ações educativas que considerem o desenvolvimento das expressões e percepções infantis;
- Potencializar as capacidades expressivas, propondo outras relações estéticas, artísticas e culturais além daquelas vividas por elas;
- Compartilhar com elas o prazer da descoberta e das experiências em ações como de observar, ver, ouvir, tocar, enfim perceber as coisas, a natureza e os objetos à sua volta;
- Incentivar a arte em ações que a fortaleçam como linguagem como as de perceber as qualidades formais e a ver o conjunto dos elementos que compõem os objetos de seu entorno, começando por aqueles que estão na sala de aula;
- Propõe ações que as envolvam em expressões plásticas, musicais e cênicas exercitando desse modo, a percepção da visualidade, da sonoridade e da gestualidade;
- Incentivar ações que provoquem a capacidade de análise utilizando aspectos físicos, intuitivos e o contato com variadas formas, e suas infinitas *possibilidades* compositivas;
- Propor uma variedade de experiências para manter ativados os processos criativos e imaginativos das crianças;
- Transformar a sala de aula em “oficinas perceptivas” mediadas pelo professor que incentiva as habilidades de ver, de observar, de ouvir, de sentir, de imaginar e de produzir, com ofertas de diferentes suportes, técnicas e meios.

Além das ações educativas apresentadas acima, outras mais específicas são sugeridas pelas Professoras de Arte da Serra (Ana Patrícia, Antonieta, Edinalva, Luciana e Valeska). Sobre a avaliação elas recomendam que na Educação Infantil ela deva ser realizada de modo qualitativo e não quantitativo; que na análise da produção pessoal da criança expressa

em trabalhos como desenhos, colagens, visitas a museus e exposições ou outras, se correlacione com as do coletivo, promovendo assim a interação entre os pares e possibilitando a construção e reconstrução de outras relações tendo como mediação as produções realizadas.

Acreditamos, portanto, que integrar a criança no campo das artes é possibilitar o contato direto com as manifestações artísticas para nesse movimento de aproximação, permitir que elas vivenciem a arte, e nessa vivência/experiência sensível possam construir sentidos, isto é, assimilem e acomodem o novo em novas possibilidades de compreensão de conceitos, processos e valores.

Concluindo, compartilhamos com Martins a defesa de que: "A arte é a linguagem básica dos pequenos e deve merecer um espaço especial, que incentive a exploração, a pesquisa, o que certamente não será obtido com desenhos mimeografados e "exercício de prontidão".(MARTINS, 1998:102).

4.5 A articulação das práticas em objetivos

Quais os propósitos da Arte na educação escolar? Como a educação escolar da Serra vai mediar às relações entre as crianças, jovens e adultos, estudantes desse município com a Arte? Para uma melhor compreensão de nossos objetivos educacionais e com a pretensão de abranger os eixos de reflexão propostos nessas diretrizes curriculares: cultura, trabalho e sociedade com as práticas e saberes artísticos e estéticos que correspondem ao que advogamos anteriormente, e que portanto, podem e devem estar presentes nas aulas de arte, os apresentaremos em três grupos: os dos *saberes artísticos, estéticos, culturais e históricos*, os das *linguagens poéticas* e os dos *processos de criação*. Os três grupos, que podemos denominar de pilares correspondem, como afirmamos anteriormente aos modos como a Arte é e pode estar na escola.

Denominamos de *saberes artísticos, estéticos, culturais e históricos* àqueles oriundos de sua historicidade, da estética e da Arte como manifestação cultural, multicultural e intercultural. Mas ela é também uma *linguagem poética* e como tal dialoga com outras linguagens como a musical, cênica e gestual. Nas artes visuais é materializada em diferentes suportes como os da plasticidade presentes na pintura, na escultura, na gravura, no desenho, ou nas mídias digitais como do computador, nas mídias impressas entre outros. Como terceiro pilar, consideramos que ela possui um plano de expressão com elementos formadores e constituintes como: a linha, a forma, a cor em uma materialidade e dispostos numa superfície bi, ou tridimensional. E esse plano de expressão que manifesta um conteúdo e também diversas estéticas, estilos e temáticas. Ela é um fazer que envolve os *processos criativos* e os seus estudos, e suas apropriações em diferentes suportes e materialidades tais como os do papel, das tintas, da madeira, dos tecidos e outros. Envolve também as vivências e experiências em oficinas de criação realizadas em locais da escola. E, ainda nas visitas aos espaços de ateliers de artistas e artesões, como galerias de arte, museus e casas de cultura. Os pilares correspondem ao que ensinamos em arte, não há uma hierarquia entre eles, nem uma indicação de separá-los por níveis, ao contrário sugerimos que os planejamentos anuais realizados por cada professor em sua escola, considerem e contemplem os diferentes modos que a Arte, sintetizada aqui nesses pilares se faz presente. Entretanto, separá-los nesses pilares e nessa apresentação foi uma opção pedagógica para melhor visualizá-los.

Saberes artísticos, estéticos, culturais e históricos

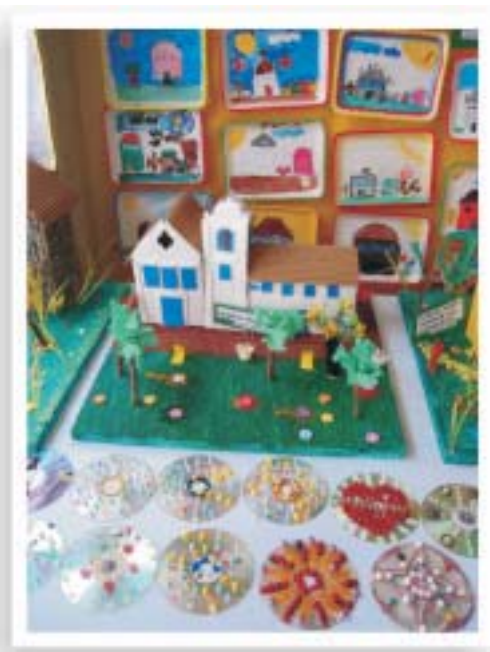
- Conhecer, analisar e perceber a relação arte/ensino/sociedade concretizada em objetos/manifestações da arte integrando alunos e professores com as diversas manifestações da cultura e do patrimônio material e imaterial, regional e nacional e internacional.
- Conhecer e refletir sobre os valores e modos como a arte se manifesta e sua influência na sociedade e nas culturas.
- Perceber, reconhecer e identificar a arte como área de conhecimento e, a partir desse ato, avaliar a presença da arte nas mais diversas manifestações humanas ligadas ao trabalho.
- Perceber, vivenciar e compreender as diversas estéticas presentes no cotidiano social da Serra e suas relações com as do Brasil e do mundo.
- Perceber, identificar e relacionar nas atividades produtivas humanas as manifestações do sensível expressas nos diversos contextos culturais como em cantigas, gestualidades e narrativas orais presentes nos rituais e nos mitos.

Linguagem poética

- Conhecer, identificar, relacionar e analisar os elementos visuais formadores dos objetos artísticos e midiáticos e a sua significação à partir das realidades vivenciadas em contextos sociais e culturais.
- Perceber a arte como produção simbólica do homem e a dimensão do trabalho vinculada à essa criação.
- Conhecer, apreciar e estabelecer diálogos entre as diversas linguagens artísticas e manifestações culturais presentes na sociedade, por meio de relações pessoais e interpessoais à partir de vivências em uma realidade contemporânea e tecnológica.
- Analisar, refletir e perceber a relação arte ensino presente em diversas mídias tais como publicações e materiais educativos

Processos criativos

- Conhecer, reconhecer, apreciar e criar produções/objetos das diversas linguagens artísticas a partir dos elementos formadores de seu plano de expressão, utilizando diferentes suportes e materialidades tais como as da pintura, gravura, escultura, desenho, modelagem, artes digitais, entre outras, estabelecendo relações entre elas e as que estão presentes na sociedade.
- Inventar, compor e produzir objetos/trabalhos artísticos considerando os limites e coerções dos materiais, das técnicas, dos suportes dos quais são formados e como manifestam determinado estilo e estética.
- Investigar, experimentar e utilizar materiais e técnicas artísticas em produções relacionadas às vivências cotidianas e aos contextos sociais e culturais que as englobam.



Atividades práticas

Arquivo pessoal: Margarida Ramos Barcelos

Relacionar e apreender as práticas artísticas em processos de criação como modo de invenção, apropriação, construção e desconstrução da realidade, recriando e inventando mundos.

4.6 Orientações metodológicas

4.6.1. A Arte de um lugar que está no mundo

“Propomos um currículo de artes que valorize o contexto cultural, onde o aluno está inserido, construindo ao longo da vida escolar um diálogo entre o que já foi aprendido, não esquecendo a produção local, principalmente as manifestações populares. Ou seja, esperamos poder contribuir para que nossos alunos possam interagir de forma crítica com o mundo, a partir dos conhecimentos adquiridos e compartilhados. Aprender arte não de uma forma cronológica e linear como certas proposições presentes ainda hoje nas academias, mas partir de sua própria história enquanto ser cultural.”

Alberto Carlos, Dannyelly, Euziana, Leila Patrícia, Wyller, Tereza Cristina e Urânia.

Toda arte parte de algum lugar, toda arte de algum lugar está no mundo, sendo assim, concordamos com a afirmativa do crítico Agnaldo Farias quando diz que “Toda a grande arte é regional, em ultima análise porque de onde é que o artista vai falar, se/não de seu próprio lugar?” (FARIAS in www.artenaescolaes.gov.br).

Voltamos então o nosso olhar para o município da Serra, pois a Serra está no mundo. Temos um lugar como ponto de partida, como início de um percurso que nos levará a diferentes espaços e tempos, a diferentes estilos artísticos, a uma infinidade de suportes tais como a madeira e o barro trabalhados pelas mãos de nossos artistas da Serra, até o mármore das esculturas gregas; das formas barrocas encontradas em nossas construções, tais como a da Igreja dos Reis Magos, marco histórico-arquitetônico de nosso estado, até as rebuscadas torres das catedrais góticas; da singeleza das cores de nossas produções plásticas, até o *fauvismo* de Matisse.

Partimos de um lugar para outros, de um tempo de agora para um de então, e nesse percurso de idas e vindas pelos espaços-tempos, partimos de um ponto, àquele que faz sentido para nós e nossos alunos, o espaço do vivido no município Serra. Esse fazer, metodológico-educativo aqui proposto, pressupõe um modo de apreensão da arte que a engloba ao seu contexto de produção, possibilitando uma proximidade com as produções locais e delas com outras produções de diferentes estéticas, estilos, materialidades e modos de fatura. Advoga-se aqui, que partir do local, não é restringir-se ao local, mas inseri-lo no mundo e com o mundo.

A arte que propomos nas escolas da Serra, não está nas escolas, ela chega a elas por meio de todos que circulam nelas e em outros espaços culturais, ou seja, parte-se dos sujeitos, seus envolvimento e vivências. Considera-se aqui a escola tal como a figura de um mosaico, composto de tantas partes e cada qual com a sua cor compõe e forma um desenho. Desenho em que cada parte é um elemento indispensável para esse todo formador. Assim vemos a escola e os sujeitos que a compõem, assim é a Arte que propomos na Serra.

4.6.2 A Arte, a cultura e sua leitura na escola.

Entendemos que as aulas de arte como constituintes da área das linguagens, devem oportunizar o compartilhar das culturas que envolvem essa área do conhecimento. A Arte é uma expressão humana que como área de conhecimento congrega valores, posturas, condutas que a caracterizam e ao mesmo tempo a diferenciam de outras áreas. Como planejar as aulas de arte considerando os apontamentos que realizamos até aqui?

Uma orientação metodológica que defendemos é a de articular a educação escolar à Arte, ou seja, é ela e as conexões por ela propostas que serão apropriadas e re-significadas no espaço escolar. Assim, a divisão de uma educação da Arte nos três pilares apresentados no item que trata dos objetivos educativos, compõe uma orientação metodológica que possui a pretensão de abarcar tanto a Arte em sua diversidade de manifestações, tempos e espaços, como os modos que nos relacionamos com ela.

Acreditamos que nas inter-relações propostas nos objetivos e, entre os pilares, escapamos das proposições das “atividades” ou dos fazeres em práticas descontextualizadas da Arte, das crianças e jovens. O desafio está em que eles percebam, reconheçam e tenham uma visão crítica da importância da Arte em suas vidas.

Destacamos então o papel do professor, como mediador atuando como um provocador de inquietudes e de curiosidades, para que, entre perguntas e respostas para perguntas outras, se instaure na escola uma prática educativa que ultrapasse a constatação, a verificação e a certificação (dinâmicas instauradas constantemente no ensino da arte, deixando de lado as investigações sobre a manifestação visual e suas relações com outras áreas de conhecimento).

Propomos a ênfase na leitura da Arte e das imagens da cultura, considerando os elementos formadores do plano de expressão da obra (cor, linha, composição, espacialidades e outros), e a articulação destes em conteúdos, temas, e estilos e, ainda as relações estabelecidas entre eles e seu contexto formador. O investimento nesse proceder está na formação não só de produtores, propósito já instaurado na educação escolar da arte desde a década de 80 como citamos anteriormente em nosso recuo histórico, mas de leitores da Arte e da cultura. A pretensão é que as crianças, jovens e adultos, estudantes da Serra mediados pelo professor relacionem a Arte ao contexto que a engloba, nas diferentes espacialidades e temporalidades, percebendo que esta produção simbólica humana está vinculada às dimensões de conteúdos e, também as dimensões históricas e sócio-culturais da pessoa como ser inventivo de si e do mundo.

Esse percurso metodológico se dá na relação entre a obra como texto e o seu contexto formador. Entende-se a obra, como uma manifestação textual, tais como as de outros textos em outros suportes e linguagens como as de um romance, e uma poesia, ou de uma peça teatral, ou uma dança, de uma música ou de uma História em quadrinhos, entre outras.

Destacamos nesse percurso metodológico a relação dialética estabelecida entre a obra e seu contexto, e entre elas e o contexto do leitor, entretanto, consideramos que:

“(...) uma leitura, não pode levar em conta o que não está no interior do texto, ou seja, mesmo nas obras de arte há que se considerar o que há nela e seu modo de manifestação. Essa concepção de leitura nega aqueles que afirmam que ao olhar a

obra, pode-se atribuir qualquer significado a ela. Na leitura deve-se respeitar as analogias construídas pelo leitor na e com a obra, que se dá na análise das relações estabelecidas entre os elementos expressivos presentes nela os efeitos de sentido que produzem”(REBOUÇAS,2006:110).

Desse modo é necessário que o professor como mediador potencialize esse fazer, instituindo o hábito da leitura, com práticas como provocar os alunos para que falem sobre as obras dos artistas e dos seus trabalhos, e escutem o que os colegas falam; escrevam textos entre eles sobre as produções realizadas. A leitura imagética ou verbal de um conto, de uma poesia, ou de uma pintura é como refazer num sentido inverso, remontando, do plano discursivo manifesto e materializado no texto (conto, poesia ou pintura), em direção às operações semióticas que sua produção pressupõe. Nesse percurso “[...] percebe-se um caminho educativo para a leitura de imagens na sala de aula, buscando elevar o leitor á condição de partícipe de seu próprio conhecimento”(REBOUÇAS,2006:106). Apresentado em propostas metodológicas que são desenvolvidas nas escolas da Serra, pelos(as) professores(as) de Arte, e que consideram as orientações que aqui apresentamos.

A professora Angélica Vago, relata uma ação educativa desenvolvida com alunos da 4ª série da Escola “Jorge Amado” num projeto “ Sou da Serra sim!” a partir dos pontos turísticos do Município. O objetivo era tanto de conhecer o patrimônio histórico, cultural e natural da Serra, como de provocar a percepção e sensibilidade artística das crianças por meio do seu reconhecimento como parte dessa história e local. As crianças interagiram com os cartões imagens, e tal qual visitantes conheceram, observaram e identificaram em cada uma das imagens os espaços sociais,históricos, culturais e naturais em ações propostas que envolveram desde a leitura e discussão das impressões dos “visitantes”, às oficinas de criação e intervenção nesses cartões, compondo e apresentando, cada um os seu espaços cidade/patrimônio/natureza.

A professora Leila Patrícia recomenda as visitas aos artistas e artesões da Serra, como Neusso, criador da “Casa de Pedras” em Jacaraípe, que funciona como espaço de trabalho do artista e ao mesmo tempo, recebe visitas para conhecer as obras ali expostas que são feitas com re-aproveitamento de madeiras e pedras.

Um espaço de criação artística com materiais encontrados na natureza, restos de queimadas de floresta e de mangue que o homem destruiu, um espaço em que a Arte e a Natureza se transformam, um artista que tal qual Frans Krajcberg faz do que é rejeitado, obra de arte. Frans Krajcberg é artista de origem polonêsa que vive no sul da Bahia, sua obra nos faz pensar nessa relação do homem com a natureza, ele fala:

“Por que o homem destrói as riquezas naturais quando ele sabe que o planeta se consome e que sem elas sua própria vida será impossível”.

De um lugar Serra que está no mundo, as crianças e adolescentes interagem e conhecem uma arte que fala da natureza, do homem, e dessa capacidade humana de re-propor e re-inventar o mundo em obra, e nesse fazer se reinventar.

Um reencontrar a natureza por meio da Arte, traduzindo-a na e pela cultura. A arte na educação escolar, um espaço para conhecer, refletir e re-propor em diversas materialidades o que é ser criança e adolescente na Serra.

Referências

COSTA, Marisa Vorraber(org). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro. D&A, 2003.

FARIAS, Agnaldo. **A Arte e sua relação com o espaço público**. Caxias do Sul, 28/04/1997. Disponível em: <www.artenaescola.org.br/pesquisa_artigos_texto.php?id_m=8.>. Acesso em <..10/08/2008

FERRAZ, Maria Heloísa e FUSARI, Maria Felisminda. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

MARTINS, Mirian Celeste, PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Terezinha. **Didática do ensino da arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 1998.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O olho e o espírito. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

REBOUÇAS, Moema Martins. Uma leitura de textos visuais. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação**. PPGE/UFES. Vitória, PPGE/UFES, nº 24, Jul/dez. 2006.

CIÊNCIAS NATURAIS

5.1 APRESENTAÇÃO

Uma proposta curricular é sempre um convite ao debate. Esse debate se torna ainda mais abrangente quando se ampliam as percepções acerca da concepção de currículo que norteia a construção das diretrizes. O nosso entendimento de currículo aqui adotado enfoca o currículo formal, materializado na organização dos planos e propostas pedagógicas, e o currículo em ação, vivido e realizado, aquilo que efetivamente acontece nas escolas com toda sua diversidade e riqueza. Por esta razão, não enfatizamos a discussão acerca do chamado “currículo oculto”, que tem sido questionado por muitos autores que não acreditam mais na sua possibilidade, considerando o fato de estarmos vivendo numa sociedade que realmente explicita seus valores capitalistas, competitivos e individualistas, impregnados na cultura da escola (SILVA, 2007). O currículo estaria, portanto, carregado de sentidos próprios, marcado pelas diversas formas de relacionamento, relações de poder, pactos de convivência, costumes e tradições locais.

Reconhecendo esta realidade plural, a presente proposta curricular pressupõe uma abordagem problematizadora e contextualizada a partir da relação entre ciência, trabalho e cultura, levando-se em conta o currículo em ação e a sustentabilidade como eixo integrador do ensino de Ciências Naturais.

As orientações propostas são uma tentativa de contemplar as experiências locais da equipe pedagógica dos alunos e de suas famílias, que tornam mais rico este processo coletivo de construção e ressignificação de objetivos, conteúdos, estratégias e procedimentos para o ensino de Ciências Naturais no município da Serra.

Ao longo do período de construção e elaboração coletiva desta proposta, foram incorporados trechos de depoimentos coletados durante os encontros promovidos com professores da área. Esses fragmentos são representações da percepção dos professores da rede municipal de ensino da Serra, acerca dos princípios norteadores, concepções teóricas e práticas pedagógicas sobre/do ensino de Ciências, tendo em vista a realidade complexa que vivenciam no cotidiano das escolas.

Nessa perspectiva, entendemos a proposta curricular sempre provisória, abrindo espaços para que novas possibilidades sejam delineadas, a partir das relações dinâmicas que se estabelecem na comunidade escolar.

5.2 CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIOAMBIENTAL DO MUNICÍPIO DA SERRA

Durante o processo de colonização do solo espírito-santense, tão logo se estabeleceu em solo capixaba, Vasco Fernandes Coutinho manda investigar os arredores do ponto de desembarque, seguindo, porém, a mira da suntuosa montanha que se avistara há muitas milhas da costa – o Mestre Álvaro.¹ Desde as primeiras explorações dos colonizadores, a

¹Sobre o nome “Mestre Álvaro”, como se chama tal elevado, há diferentes versões entre historiadores para explicá-lo. Uns supõem que tal nome lhe tenha sido dado mais adiante, em 1553, em homenagem ao Comandante Álvaro da Costa, que teria vindo de Portugal e que empreendera várias batalhas, com êxito, em solo brasileiro, contra índios e invasores. Outros o explicam a partir do nome ‘Alvo’, que significa branco (ref. Nuvens), e outros, ainda, sugerem ‘alvo’ como indicador do caminho a seguir, entre outros.

região passou a ser denominada Serra em razão de aquele importante maciço configurar uma cadeia de montanhas (e não um único monte) – uma Serra. Originalmente, o município foi chamado aldeia da Nossa Senhora da Conceição da Serra, sendo, mais tarde, em 1833, rebatizado e considerado município da Serra (PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA, 2006). Em termos de recursos hídricos, e para efeito de gerenciamento, o Estado do Espírito Santo encontra-se dividido em 12 regiões hidrográficas (Lei Estadual 5818/98). A área de abrangência da Grande Vitória é constituída pela superfície de cinco destas regiões: a do rio Reis Magos, a do rio Santa Maria da Vitória, a do rio Jucu, a do rio Guarapari e a do rio Benevente. Também compõem esta idéia de região hidrográfica bacias de pequenos rios e de microbacias litorâneas. A maior bacia da Serra é a do Rio Jacaraípe, que ocupa cerca de 30% da área do município, incluindo as lagoas de Juara e Jacuném¹. Mas o município da Serra, junto com outros municípios da Região Metropolitana, possui áreas tanto nas bacias dos Rios Reis Magos como na do Rio Santa Maria da Vitória (PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA, 2006).

Essas bacias têm uma história de exploração iniciada com os desmatamentos, motivados pela extração madeireira comercial não sustentável quando do processo de colonização da região e pela abertura de estradas de rodagem baseada no “progresso a qualquer custo”. As conseqüências desse “progresso” foi um processo de degradação intensificado pelo lançamento de resíduos sólidos e esgoto *in natura* (doméstico e industrial) em cursos d’água e em áreas inapropriadas. Corroboraram ainda esse processo a abertura de novas áreas para as atividades agropecuárias e outros impactos ambientais causados pelo uso contínuo e inadequado dos seus solos, que, embora mais intenso no passado, ainda persiste nos dias atuais. Some-se a isso a utilização exagerada de agrotóxicos nas lavouras, que comprometeu os aspectos quali quantitativos dos recursos hídricos, além de promover seleção genética negativa e prejuízo da biodiversidade e do respeito às diferenças culturais.

Hoje, tais regiões vêm sendo cada vez mais impactadas principalmente por atividades econômicas, obras de infra-estrutura e pelo avanço da urbanização, determinando alterações nos padrões de uso da terra e conflitos entre usuários de água. Os problemas ambientais significativos são: desmatamentos, assoreamento, ocupação desordenada do solo e poluição dos recursos hídricos por resíduos sólidos e efluentes domésticos e industriais.

Outro problema que acelera a degradação dessas bacias é a desinformação da população e o descaso no que tange ao cumprimento das leis ambientais, agravado pela fiscalização ambiental precária, por falta de equipamentos, recursos financeiros e humanos dos órgãos competentes, inexistindo ainda uma proposta de zoneamento ecológico-econômico para toda a região.

A ocorrência de um processo predatório do ponto de vista ambiental intensifica-se pela distribuição da população em função do seu poder aquisitivo. Essa distribuição é segregadora, pois impede o acesso da população de baixa renda a áreas próprias para lazer e locais de moradias com razoável nível de cobertura dos serviços essenciais.

A situação atual é incompatível com a importância socioeconômica desses rios, que no passado foram importantes vias de comunicação e transporte e hoje apresentam graves problemas relacionados a abastecimento, assoreamento e contaminação.

¹ A Lagoa de Jacuném se transformou em Área de Proteção Ambiental (APA) pela Lei 093/98, sendo a instituição responsável a Secretaria de Meio Ambiente da Serra (PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA, 2006).

5.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES

Esta proposta parte do pressuposto de que não compreendemos nenhuma proposta curricular sem o total envolvimento daqueles que exercem as práticas pedagógicas educativas no cotidiano das escolas, em especial os professores, abrangendo, também, as famílias, corpo técnico-administrativo, merendeiras, porteiros e demais atores e autores envolvidos no processo.

Nos cinco encontros realizados com professores de Ciências Naturais das escolas do Município, estimulamos uma situação de reflexão e debate em torno da fundamentação teórico-metodológica da área, a partir da concepção de currículo como prática cultural, contemplando questões que emergiram nesses encontros, tais como: a relação teoria-prática, a realização de experimentos, o uso do livro didático, o papel social do ensino de Ciências e a relação entre o ensino de ciências e as culturas juvenis que se expressam no cotidiano escolar. Em nossas reflexões iniciais, a questão norteadora foi: *como podemos articular a elaboração de uma proposta curricular com o currículo vivido, considerando os eixos Ciência, Trabalho e Cultura?*

A estratégia encontrada para responder a esta pergunta foi o exercício de pensar de uma maneira mais orgânica ou interdependente as escolas, os alunos e os professores, como agentes sociais que mobilizam o cotidiano das escolas por meio de um espaço/tempo cultural ambivalente, que vai se construindo na relação entre os mundos culturais dos alunos e de suas comunidades. Essa perspectiva vai ao encontro do que pensa um dos professores participantes dos encontros:

“O currículo de Ciências não se resume às noções de Biologia, Física, Química e outros campos do conhecimento. Abrange também questões culturais. A cultura é o espaço simbólico em que se articulam identidades, hostilidades e conflitos constantes, que não podem desconsiderar as especificidades locais de cada município, bairro ou comunidade”.

5.3.1 Escolas

Observamos disparidades entre as escolas que compõem a rede municipal de ensino da Serra. Se não bastassem as diferenças decorrentes da localização das escolas (zona urbana, zona rural, comunidades populares), observa-se ainda uma grande diversidade em relação às condições de infra-estrutura das unidades escolares. Encontramos escolas com refeitórios, bibliotecas, computadores e laboratórios bem equipados e também aquelas sem condições adequadas ao pleno funcionamento. Esta constatação se reflete também nas práticas educativas diferenciadas dos professores.



Laboratório de Ciências da EMEF Valéria Maria Miranda – Serra/ES



Aula inaugural do laboratório de Ciências da EMEF Valéria Maria Miranda – Serra/ES

Como elaborar uma proposta que considere essas disparidades, sem ignorar o princípio da igualdade? A igualdade aqui pressupõe o combate a qualquer tratamento desigual no que se refere à democratização do conhecimento científico. Na escola compreendida como arena cultural, *“os alunos também têm o que dizer, e não apenas escutar”*, a partir da valorização das situações existenciais do grupo. Assim, é preciso que as condições adequadas à construção do conhecimento científico estejam asseguradas para que sejam de fato implementadas as orientações curriculares propostas.

5.3.2 Alunos

Os professores manifestam uma grande preocupação com a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas, com a baixa auto-estima e com uma dificuldade de interpretação dos textos, em especial os textos científicos ou específicos da área. A aprendizagem depende principalmente do desejo do outro de querer aprender.

A saída apontada para essa situação é buscar a realização de experiências educativas que valorizem as relações afetivas dos alunos, pois os sujeitos da aprendizagem não são só cognição, mas afeto e emoção. A primeira questão colocada, então, é considerar os alunos sujeitos de sua aprendizagem. É o sujeito quem realiza a ação. Portanto, integram também o currículo vivido e realizado. Com base nesses argumentos, perguntamos: Qual sujeito se quer formar? Qual a pessoa ideal? Qual cidadão é desejável em uma dada sociedade? A partir de que pontos de vista buscaremos essas respostas?

O envolvimento efetivo dos alunos no processo ensino-aprendizagem das Ciências Naturais é condição primordial quando se pretende estimular a observação contextualizada do meio social, histórico e natural (interpretação crítica), com a realização de projetos, de pesquisas e experimentos (articulação teoria e prática).

Às vezes, esquecemo-nos de que fomos jovens e de como alunos, nessa fase, têm medo da rejeição, sentem-se inseguros diante das transformações do corpo e dos sentimentos e também da péssima sensação que fica depois de um vexame vivido na escola. Esquecemo-nos ainda, como sugere Delizoicov (2002), de que já fomos agressivos, porque tínhamos a impressão de que todos queriam nos sufocar, que estávamos excluídos do mundo e que ninguém nos entendia.

Esse é o perfil do aluno que aprende Ciências na escola. Alguém com um nome, uma identidade e uma história de vida, que precisa encontrar sentido e significado naquilo que estuda e aprende.

5.3.3 Professores

Os professores observam, sobretudo, um profundo abismo entre a cultura que a escola valoriza e as diversas culturas juvenis, especialmente quando se trata de jovens de origem popular e/ou em situação de risco social. Eles admitem que, apesar das dificuldades, precisam rapidamente se familiarizar e aprender a lidar com essas culturas para então dialogar com elas. O maior desafio do grupo é, portanto, elaborar uma proposta curricular que admita e valorize as diversas manifestações da cultura juvenil e proponha meios concretos de intervenção, a fim de tornar a experiência escolar mais significativa e atraente para os alunos.

Uma minoria encontra condições adequadas para a realização de experimentos; outros conseguem encontrar possibilidades improvisando espaços e materiais para a elaboração de experimentos em grupos. Em suas práticas educativas, os professores fazem uso do livro didático, mas desenvolvem pesquisas em outros livros, mesmo havendo carência de acervo nas bibliotecas escolares. Como tarefa de casa, solicitam coletâneas de reportagens, colagens, confecção de cartazes. Na medida do possível, promovem também estudo do meio, excursões e visitas técnicas.

Para o funcionamento das escolas de modo mais orgânico e estimulante, os professores propõem um investimento na profissionalização docente, uma maior valorização dos educadores e a criação de planejamento integrado nas escolas para a realização de projetos interdisciplinares.

5.4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PROPOSTA

5.4.1 UM BREVE RETORNO AO PASSADO: O QUE MUDOU?

Não poderíamos deixar de inserir aqui um pouco da história do ensino de Ciências no país e sua relação com as tendências curriculares e com o desenvolvimento científico e tecnológico. As propostas de reformulação curricular acompanham as concepções de ciência, o modelo de desenvolvimento e as produções científicas.

Podemos dizer que o ensino de Ciências foi oficialmente inserido no currículo escolar no século XX, a partir da década de 1960, e, somente a partir da década de 1970, tornou-se obrigatório em todas as séries do antigo 1º grau, hoje ensino fundamental. Nas décadas de 1920 e 1930, era organizado nos moldes de um currículo tradicional e clássico, como um rol de conceitos e definições a serem transmitidas aos alunos com eficiência e planejamento. O paradigma iluminista e antropocêntrico da ciência moderna, baseado na racionalidade técnica e instrumental, exercia, e ainda exerce, forte influência sobre a educação em Ciências.

A partir da década de 1950, a ênfase estava posta na transmissão de conteúdos sob a forma de atividades, onde os alunos deveriam apreender o conhecimento científico para tornarem-se indivíduos com certa autonomia intelectual. Na década seguinte, observa-se uma forte tendência à valorização do método científico como metodologia do ensino de Ciências, suscitando a organização dos conteúdos sob a forma de “atividades-problema”. Esse movimento tecnicista submete o processo de ensino-aprendizagem ao controle absoluto de técnicas de ensino e de materiais didáticos (AMARAL, 2006).

A vivência do método científico era confundida com metodologia de ensino de Ciências. Esta idéia passou a ser questionada mais tarde, quando os resultados de diversas pesquisas realizadas revelaram que a experimentação por si só não garante o sucesso da aprendizagem.

O regime militar e autoritário da década de 1960 facilitou a implantação de projetos com ênfase no método científico e com a marca do treinamento e da eficiência, com possibilidade de que cada aluno ou aluna se tornasse um cientista. O modelo econômico gerado pelo golpe militar provocou o aumento da demanda pela educação, o que, conseqüentemente,

trouxe uma crise na educação. Essa crise justifica a assinatura de convênios entre o governo brasileiro e instituições internacionais estadunidenses. Alguns desses acordos vigoraram até 1971. Com isso, introduziu-se uma rede de Centros de Treinamento de Ensino de Ciências no Brasil, visando implementar os projetos, já que a meta era que as escolas conseguissem mais eficácia para o desenvolvimento do país por meio desta disciplina (CHASSOT, 2004).

Assim, essa tendência tecnicista, caracterizada pelos rígidos padrões de planejamento, execução e controle dos projetos de ensino, ganhou força na década de 1970, e o ensino de Ciências Naturais passou a dar muito mais valor às técnicas de ensino, visando a garantir a transmissão eficiente de maior quantidade de conteúdos escolares, sem considerar os conhecimentos prévios dos alunos.

Dessa forma, não importava a seleção ou a organização dos conteúdos. Estes poderiam ser fragmentados, estanques e descontextualizados do meio social, histórico, cultural e ambiental dos alunos. Os alunos considerados “inteligentes” eram aqueles que tinham boa memória e conseguiam reproduzir bem o conteúdo ensinado. Por isso, a representação do ensino de Ciências, durante muito tempo, foi a de que “aprender ciências parece ser repetir palavras difíceis” (BIZZO, p. 30, 2002).

A industrialização era uma marca forte de crescimento econômico que exerceu influência e se estendeu até a década de 1980, em todo o mundo. Em 1972, na Conferência sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente realizada em Estocolmo, na Suécia, a posição do Brasil veio ao encontro dessa concepção. O Comitê Brasileiro alegou que não tínhamos problemas de poluição no Brasil. Nosso maior problema era a fome e a miséria. Portanto, necessitávamos de acelerar o processo de industrialização para gerar mais empregos.

Esse posicionamento estava referenciado numa concepção que enxerga a preservação ambiental contrária ao desenvolvimento, este estritamente atrelado à economia. Na década seguinte, essas duas posições, ou seja, dos ambientalistas e dos desenvolvimentistas, foram conciliadas com a proposta de um ecodesenvolvimento ou desenvolvimento sustentável, que agrega preocupação ambiental, justiça social e eficiência econômica num equilíbrio dinâmico. Mesmo assim, a balança ainda pesava para o lado da economia. Surgiu, então, durante o Fórum de Organizações Não Governamentais da Rio/92, a idéia de *sociedades sustentáveis*, que tenta tirar o foco da economia e introduzir uma idéia de desenvolvimento humano e social, pautado no conceito de justiça ambiental, equidade social e democracia.

Observa-se, historicamente, uma supervalorização da apreensão de conceitos científicos em detrimento das interações que ocorrem entre esses conceitos e o meio ambiente.

Vê-se, então, que a tecnologia, que gera desenvolvimento e riqueza, pode também ser geradora de desigualdades, se colocada a serviço de um modelo político e econômico que desprivilegia o desenvolvimento humano.

Foram poucos momentos anteriormente descritos em que a ênfase do ensino levou em consideração a relação da humanidade com o meio ambiente, com a sociedade e com a cultura e a natureza. As propostas curriculares não tinham nenhum objetivo em questionar a ordem social ou cultural dominante, ou ainda, a maneira através da qual as sociedades se desenvolviam. Pelo contrário, essas propostas curriculares estavam em conformidade com o modelo de crescimento econômico adotado e a com uma concepção de ciência baseada

na racionalidade técnica e instrumental. Com isso, o modelo hegemônico de ciência e de desenvolvimento vem implementando práticas insustentáveis de uso dos recursos naturais, como se fossem fontes inesgotáveis de recursos. Como consequência, observamos a degradação ambiental de hoje, que têm trazido sérios riscos às sociedades: efeito estufa, mudanças ambientais globais, poluição em geral, uso excessivo de agrotóxicos, falta de saneamento, escassez de água e de alimentos, aumento da pobreza, dentre outros.

A partir da década de 1980, as pesquisas e as demandas sociais cresceram no campo educacional, com perspectivas de construção de uma sociedade mais democrática, com melhoria da qualidade da educação e com o emprego de novas metodologias, baseadas em uma perspectiva crítica de currículo. Mesmo assim, as Ciências Naturais ainda exerciam uma forte influência racionalista. Para superar essa racionalidade e passar a centrar o processo do ensino nos alunos, surgiu, nessa década, um modelo de aprendizagem denominado “mudança conceitual”, inspirado no construtivismo.

Segundo esse modelo, a aprendizagem continuaria sendo compreendida dentro de uma perspectiva inteiramente racional, a partir de um conjunto de atividades presididas por um raciocínio lógico. Os argumentos convincentes e demonstráveis, em nome da ciência, seriam suficientes para que os alunos mudassem suas idéias, abandonando as idéias anteriores, chamadas de senso comum e adotassem as idéias cientificamente aceitas (BIZZO, 2002). Esse modelo é bem criticado, por desconsiderar outros aspectos que envolvem as aprendizagens dos alunos, como os emocionais e os afetivos.

Diante dessa trajetória histórica do ensino de Ciências Naturais no Brasil, temos de considerar que esta é uma das áreas que mais se deixou levar pelo paradigma hegemônico da ciência moderna. Os alunos teriam a impressão de que se quer obrigá-los a ver o mundo com os olhos dos cientistas. Talvez tivesse mais sentido para eles um ensino de Ciências que os ajudasse a compreender o mundo deles, a partir de suas próprias perspectivas. Para que tenham sentido para eles os modelos científicos, cujo estudo lhes é imposto, esses modelos deveriam permitir-lhes compreender a “sua” história e o “seu” mundo. Ou seja: os jovens prefeririam cursos de ciências que não sejam centrados nos interesses de outros (seja a comunidade de cientistas, seja o mundo industrial), mas sobre os deles próprios (MORTIMER, 2001).

A sociedade contemporânea encontra-se em rápida e constante transformação, e todas essas transformações precisam ser intermediadas em suas relações com as dimensões sociais e ambientais. O grande desafio é saber fazer as escolhas, pois, junto com os benefícios do desenvolvimento, surgem os riscos específicos. Ao longo do século XX, a preocupação com as intervenções desregradas no meio ambiente ficou evidente a partir da consciência de que essas intervenções se voltam, a curto ou médio prazo, contra a própria humanidade.

Recentemente, essas reflexões acumularam argumentos suficientes para superar a idéia de neutralidade da ciência, imparcialidade do conhecimento científico e para se reconhecer a influência da organização social, política, econômica e cultural. Nesse caso, a temática “Ciência, Tecnologia e Sociedade” foi introduzida nos currículos do ensino de Ciências, como uma nova tendência que contempla a dinâmica social e ambiental da evolução histórica. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados pelo MEC em 1997, com todas as críticas que sofreram, vêm corroborar essa idéia ao inserir “Tecnologia e Sociedade” como um dos eixos temáticos do ensino de Ciências.

A era atual traz novos repertórios para uma proposta curricular crítica ou mesmo pós-crítica, com questões que consideram as relações saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo crítico. Daí podermos perceber a importância da disciplina de Ciências Naturais no currículo do ensino fundamental.

5.5 O CURRÍCULO DE CIÊNCIAS COMO PRÁTICA CULTURAL

Neste item, consideramos a importância de fazer uma reflexão sobre o que entendemos por ciência, tecnologia, natureza e meio ambiente, já que o ensino de Ciências Naturais tem como marca a inserção do jovem no mundo da ciência e como objeto de estudo a natureza, com o enfoque cultural e ambiental que traremos aqui, ao longo desta proposta.

Nos encontros realizados, constatamos que os professores reconhecem que, ainda hoje, há o predomínio de uma visão dogmática da ciência. Ou seja, o conhecimento científico é supervalorizado, em detrimento do conhecimento de senso comum, considerado inferiorizado, de menor valor. Essa postura cria um sentido de contraposição com uma visão dicotômica entre conhecimento científico e o senso comum e, conseqüentemente, entre teoria e prática. A ciência torna-se a única referência, sobrepondo-se à religião, às crenças e ao senso comum. Passa a ser considerada *“produto da inteligência e da necessidade do homem”* (homem aqui é tratado como espécie e não a partir de suas múltiplas relações com a natureza) (MACEDO, 2004).

A educação moderna, como já falamos, é baseada em uma racionalidade cognitivo-instrumental, fortemente presente nas propostas curriculares que não falavam da cultura, mas, sim, de conhecimentos científicos ditos válidos, a-históricos e independentes das culturas a partir das quais se originaram. A história cultural brasileira, impregnada pelas marcas da pobreza e pelo desenvolvimentismo, dificulta o nexos entre natureza e cultura. Essa primeira cisão que se dá entre natureza e cultura atribui também um sentido de separação entre degradação ambiental e degradação social.

Nas décadas de 1970 e 1980, a área de Ciências Naturais manifestava um interesse mais direto, em relação às outras disciplinas, no tema meio ambiente, com uma linguagem científica adaptada para fins didáticos. Ainda hoje há uma tendência em considerar a Educação Ambiental como conteúdo específico somente desta área, justamente por essa concepção fragmentada da ciência e da problemática ambiental, que caracteriza a segunda cisão. Talvez o meio ambiente tenha de fato uma relação mais estreita com a área das Ciências Naturais, o que não exime outras disciplinas da grande responsabilidade, perante as conseqüências iminentes dos problemas ambientais do mundo contemporâneo.

O mecanicismo, com sua concepção de mundo como uma máquina, torna a máquina do mundo a metáfora dominante, e os sistemas vivos são absolutamente compreendidos sob a ótica de um funcionamento determinista. A visão do mundo como uma máquina perfeita, governada por leis matemáticas exatas, foi corroborada por Isaac Newton no Século XVII. Parece bem longe, mas esse é um pensamento que vem fundamentando a área de Ciências Naturais até hoje. Basta fazermos uma análise dos livros didáticos, que ainda encontraremos a idéia de corpo humano funcionando como uma máquina perfeita. Como diz Santos (2000, p. 64) *“é o horizonte certo de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de o dominar e transformar”*.

No que se refere à questão do desenvolvimento, um debate que não poderia, hoje, estar fora de uma proposta curricular de Ciências Naturais, social e ambientalmente comprometida, diz respeito à terceira cisão observada, entre economia e ecologia. Ora, a raiz etimológica das duas palavras vem de *eco*, que significa *casa*. O sufixo *nomia* quer dizer *administração*, enquanto *logia* vem de *logos*, que significa *estudo*. Como podemos estudar e administrar a casa, o bairro, a cidade, o planeta de modo separado? Uma estratégia educativa interessante é trazer experiências não institucionalizadas das minorias e das classes trabalhadoras para o currículo realizado, para a escola. Quantas experiências com práticas sustentáveis de trabalhadoras e trabalhadores do município de Serra conhecemos?

A quarta cisão é entre razão e emoção, entre corpo e mente. A racionalidade instrumental excluiu do caminho os sentimentos mais humanos do sentir, da intuição e da emoção, fundamentais para estreitar os laços entre os seres humanos e a natureza e para se viver em comunidade, com saberes solidários.

Não estamos, com isso, negligenciando a importância da conceituação científica no processo educativo, mas propondo uma prática que dê ênfase à problematização e à contextualização da realidade na qual estão inseridas as escolas.

A ação contextualizada é uma proposta que eminentemente valoriza o local, o ambiental. A ciência e a tecnologia precisam ser vistas como construções humanas, produzidas num determinado contexto histórico e cultural, em resposta às diversas demandas da sociedade. Quando falamos em meio ambiente, a noção evoca “natureza”, “vida biológica”, “vida selvagem”. Trata-se de um campo marcado por uma visão naturalista-conservacionista, que emerge no movimento ambientalista. A concepção de natureza que tratamos aqui pressupõe a interdependência e a interação entre cultura, sociedade e a base física e biológica dos processos vitais.

Nesta perspectiva, o meio ambiente é visto como um espaço relacional, em que a presença humana é pertencente a uma teia de relações da vida social, natural e cultural e interage com ela em alusão à teia da vida ou à cadeia alimentar, numa relação de interdependência e inter-relação. Com base nesta percepção ampla de ambiente e sustentabilidade, à qual se articulam as concepções de Ciência, Trabalho e Cultura, passamos a explicitar a concepção de ensino que norteia esta proposta.

5.6 CONCEPÇÃO DO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS

“É preciso trabalhar de forma integrada os fundamentos teóricos que embasam a relação entre conhecimentos e valores voltados para a vida cidadã. Para isso, deve-se incluir no projeto pedagógico escolar a valorização do aluno e do contexto sociocultural em que ele se insere, reconhecendo a diversidade em todas as formas em que ela se manifesta no ambiente escolar”.

À fala do professor, destacada em epígrafe, soma-se a opinião de outros educadores que têm intensificado e conjugado esforços no sentido de apontar os limites de uma estrutura curricular fragmentada, distante da realidade vivida pelos estudantes.

Dessa forma, busca-se integrar conhecimentos, tecendo-se uma rede de saberes que, embora referenciados no conhecimento científico, procuram encurtar as distâncias entre os saberes acadêmicos ou escolares e os saberes da prática ou da experiência. Saberes e conceitos contextualizados e problematizados no seio das culturas em vez de um conhecimento que possui uma verdade intrínseca, interna, a-históricos e independentes das culturas em que foram gerados.

Esta proposta emerge, portanto, com o intuito de agregar professores e equipe pedagógica, estimulando o debate em torno de questões cruciais na área de ensino de Ciências Naturais, quais sejam:

- a) Quais os princípios básicos que fundamentam as práticas pedagógicas no ensino de Ciências?
- b) Como contextualizar essas práticas dentre as principais tendências que marcaram a evolução histórica do ensino de Ciências no Brasil?

A reflexão em torno dessas questões exige que nos debruçemos sobre alguns dos princípios básicos que fundamentam nossas ações pedagógicas.

A transmissão mecânica de conceitos científicos descontextualizados não contribui para dar significado à prática cotidiana, dificultando o envolvimento dos educandos na (re)construção de conhecimentos. A partir desta constatação, torna-se necessário buscar estratégias que permitam aos alunos compreender a importância da área de Ciências no Ensino Fundamental, visando à consolidação desses princípios na vida dos alunos, na comunidade, na sociedade como um todo.

A partir desses princípios fundamentais, poderíamos enumerar diversos outros pressupostos norteadores, dentre os quais os seguintes:

- a compreensão de que os conteúdos curriculares constituem um recorte no interior da cultura escolar, influenciada pelos valores e interesses da sociedade, num determinado contexto histórico;
- a inter-relação entre os conteúdos de ciências e os das outras áreas de conhecimento, considerando-se a totalidade complexa do ambiente natural e social;
- a unidade entre os processos de ensino e aprendizagem, respeitando-se as diferenças culturais e o princípio da igualdade;
- o papel mediador dos professores na criação de um ambiente de aprendizagem estimulante e encantador;
- O papel ativo dos alunos na produção de saberes, a partir de suas concepções prévias e vivências cotidianas;
- A importância da interação professor-aluno, sem que se estabeleça uma relação marcada pelo autoritarismo ou pela dependência;
- A resignificação do papel do erro, que passaria a ser visto como uma etapa do processo de aprendizagem e de reflexão crítica.

Ao reconhecer, acolher e valorizar a pluralidade cultural e a diversidade biológica, o ensino de Ciências pode e deve tornar-se um espaço fomentador de diálogos, promovendo abordagens e estratégias diversificadas, por meio de múltiplas interações entre: *professores e professoras*, por meio do planejamento coletivo; *professores e alunos*, estimulando

aprendizagens compartilhadas; *alunos e materiais didáticos*, incentivando a autonomia na busca de novas vias que levem à produção de saberes, e, por fim, os diálogos entre as *escolas e as sociedades*, enfatizando a relevância social dos diferentes saberes e das culturas. Assim, fortalece-se a relação entre a escola e a comunidade, possibilitando a participação ativa dos professores, que contribuem com seus saberes para a construção de um ensino de qualidade.

Busca-se, assim, superar a transmissão mecânica de informações e a visão simplista de Ciência, segundo a qual o conhecimento científico seria privilégio de “mentes brilhantes” e, portanto, não é passível de questionamento ou refutação. A Ciência deve ser vista como uma construção humana provisória, refutável, que não tem explicações para todas as perguntas, embora tenha o mérito de representar uma conjugação de esforços para a produção de conhecimentos sobre a realidade.

Trata-se, portanto, de uma luta histórica em favor de um ensino de Ciências que reconheça a importância do conhecimento científico para a formação de cidadãos mais críticos e participativos, que possam contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade de vida em suas comunidades. A aprendizagem só acontece por meio de um envolvimento pessoal e coletivo dos estudantes na produção de conhecimentos e valores.

Este processo contínuo de construção, apropriação e uso social do conhecimento científico é o que denominamos “alfabetismo ou alfabetização científica”. Segundo Chassot (2000), a “alfabetização científica” pressupõe a crença numa função social ampla e transformadora a ser exercida pelo ensino de Ciências que fazemos. Segundo este autor, “*a nossa responsabilidade maior no ensinar Ciência é procurar que nossos alunos e alunas se transformem, com o ensino que fazemos, em homens e mulheres mais críticos*” (p. 27).

A “alfabetização científica”, a que se refere o autor, abre um outro espaço de discussão: seria possível estabelecer ou determinar um nível de conhecimento científico desejável ou esperado dos estudantes, que os credenciasse como “cientificamente alfabetizados”, a fim de que, por contraste, pudéssemos identificar os “não alfabetizados?” Quem define este “nível” e a que “conhecimento” estaríamos nos referindo? Em que medida a escolarização tem contribuído para a ampliação da “alfabetização científica”, no sentido mencionado por Chassot?

Quando nos referimos à alfabetização ou alfabetismo científico, estamos buscando uma expressão que corresponda ao termo “*literacy*”, que tem no inglês um sentido diferente do que teria para nós a palavra alfabetização. A palavra inglesa está relacionada à condição ou ao estado de ser alfabetizado, enquanto alfabetização designa o processo ou a ação de alfabetizar. Chassot (2000) observa que, diante da inexistência de um termo em português que traduzisse exatamente o sentido expresso por *literacy*, autores portugueses introduziram a palavra homóloga “literacia”, razão pela qual não seria menos apropriado o uso do termo “*letramento científico*” ou mesmo “*literacia científica*” para designar a apropriação das informações, baseadas em conhecimentos científicos, que permitam à população operar com essas noções no cotidiano, como, por exemplo, para selecionar alimentos com base em suas necessidades nutricionais, conhecer a razão de eventuais restrições alimentares, utilizar medicamentos com segurança, detectar e evitar fatores de risco à saúde e ao meio ambiente, valorizando as medidas preventivas, utilizar equipamentos e recursos tecnológicos disponíveis no dia-a-dia, dentre tantas outras aplicações práticas que as noções científicas possam vir a ter.

O depoimento de uma professora que participou dos encontros nos quais foi discutida esta proposta curricular ilustra bem essa perspectiva:

“Formar cidadãos envolve abordar as grandes questões da atualidade. Seria ingênuo admitir que no ensino de Ciências não há espaço para a discussão dos preconceitos, das desigualdades sociais e étnicas, das questões de gênero. Se cada aluno for levado a conhecer e valorizar sua própria história, sua árvore genealógica, vamos constatar uma diversidade que vai muito além de fatores físicos, químicos ou biológicos.”

A elaboração de uma estrutura curricular não é, portanto, uma tarefa fácil, pois incorpora todas essas questões controversas. Apresentamos aqui **uma** possibilidade de organização, que não se esgota em si mesma: pelo contrário, está em construção, admitindo novos e diversos enfoques a partir das realidades das escolas.

Considerando-se a concepção de ensino aqui adotada, é preciso reafirmar a importância desta abordagem problematizadora e instigante desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.



Formação Continuada – Diretrizes Curriculares
Arquivo pessoal: Francisco Roberto M. de Oliveira
Serra/ES - 2008



Formação Continuada – Profª Martha Tristão
Arquivo pessoal: Francisco Roberto M. de Oliveira
Serra/ES - 2008

5.7 ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A forma de utilização da linguagem científica passa a ser um desafio para os professores que ensinam Ciências nos anos iniciais. Em virtude dessas dificuldades, alguns educadores de países europeus já chegaram a propor que o ensino de ciências fosse iniciado apenas em níveis mais adiantados de escolaridade, quando já seria possível um maior domínio do vocabulário e a compreensão de conceitos mais complexos, com alto grau de abstração. Weissmann (1998) contrapõe-se a essa opinião, salientando que este problema decorre de antigas pesquisas psicológicas, que acabaram sendo mal interpretadas quando transferidas mecanicamente para o contexto escolar. Segundo a autora, o problema não é justificar por que as crianças não podem aprender ciências nas primeiras idades, mas, sim, encontrar o que e como elas podem aprender.

Evidentemente, um ensino centrado na solução de exercícios que seguem sempre os mesmos padrões e exigem, no máximo, memorização e a transcrição de definições contidas no livro didático não pode de maneira nenhuma contribuir para a efetivação do processo de construção de conceitos. Ao contrário, o que as crianças realmente aprendem é que devem dar as respostas certas, mesmo que não as compreendam.

Quando as atividades de Ciências se resumem aos exercícios que só exigem memorização e transposição de informações do livro didático, é natural que os alunos manifestem pouca atração pelas aulas.

Para as crianças, conteúdo e forma são dimensões indissociáveis no processo de ensino. Se elas não se identificam com a forma de apresentação – no caso, os questionários –, logo perderão o interesse pelo conteúdo, mesmo que haja um interesse intrínseco aí envolvido, como a curiosidade sobre os animais ou o desejo de conhecer o próprio corpo.

Em vez de estudarem esquemas estampados nas gravuras dos livros didáticos, seria muito mais interessante se as crianças pudessem olhar de perto as árvores do pátio, comparar os tipos de solo, sentir a textura das folhas, observar a ocorrência sazonal das flores, identificar a variedade de pássaros, insetos e outros animais que vivem nas proximidades da escola e, assim, entender que somos parte de um ambiente que precisa ser mantido em equilíbrio.

5.8 POSSÍVEIS EIXOS INTEGRADORES

A abordagem temática é proposta por vários educadores, pois possibilita ocorrência de continuidades e rupturas durante a formação dos alunos, rompendo com a visão tradicional do currículo cujo princípio estruturante é a abordagem conceitual, que organiza os conteúdos programáticos com base em conceitos científicos.

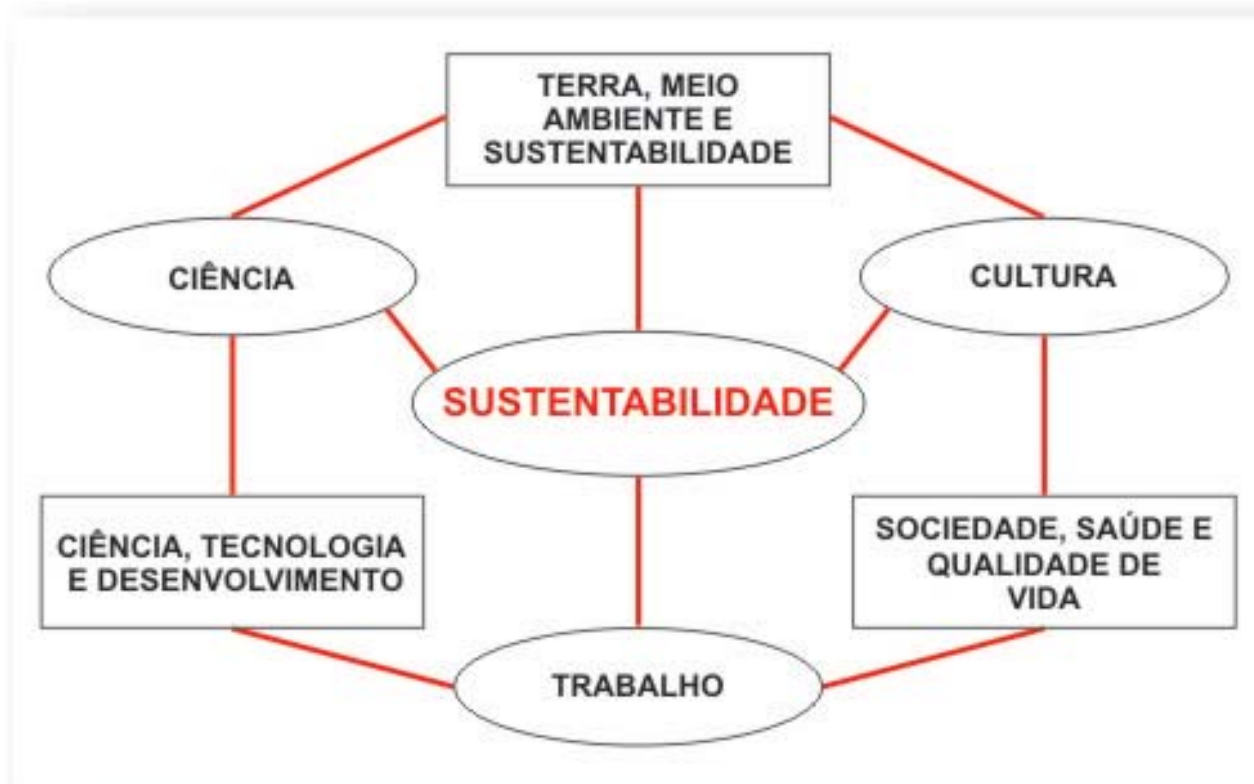
Essa é uma proposta que pode ser mais integradora, tornando-se um dos critérios ou uma das ferramentas para facilitar a seleção dos conteúdos programáticos de Ciências por parte dos professores, já que uma das dificuldades é estabelecer critérios de inclusão e/ou de exclusão de conhecimentos científicos produzidos, que são cada vez mais volumosos e relevantes.

A organização dos conteúdos em eixos integradores é proposta por vários autores da área de Ensino de Ciências, pois possibilita diversos arranjos e articulações no currículo. Representa uma alternativa à organização em tópicos isolados, que, descontextualizados, ficam esvaziados de sentido.

Nesta forma de abordagem, os pontos de partida no processo de construção de conhecimento são situações significativas, nas quais seriam requeridos os usos e aplicações dos conceitos científicos (DELIZOICOV *et al.*, 2002). Professores e alunos têm participação decisiva na seleção dos temas, que são problematizados a partir dos interesses e necessidades da comunidade escolar.

Por sua relevância e abrangência, o conceito de sustentabilidade se situa no cerne de uma densa trama de inter-relações, que engloba as questões ligadas ao meio ambiente, à saúde e ao desenvolvimento científico e tecnológico. Essa relação implica uma concepção mais abrangente e integradora do currículo escolar, sobretudo no que tange à disciplina de Ciências, que, tradicionalmente, tem dado enfoque especial a essas questões na escola.

O diagrama abaixo esquematiza essa trama de relações, a partir da qual se estrutura esta proposta.



Com base nesses pressupostos, foram definidos coletivamente os eixos temáticos, a partir das sugestões dos professores:

- a) Meio Ambiente e Sustentabilidade;
- b) Sociedade, Saúde e Qualidade de Vida;
- c) Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento.

A definição desses eixos, bem como a seleção dos conteúdos curriculares a eles relacionados, deverá ser problematizada, discutida, reformulada e enriquecida pelos professores, a partir de elementos da realidade de cada escola, que poderá dar ênfase a conteúdos diversificados, tendo em vista as especificidades de cada região do município.

5.8.1 TERRA, MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE

Articulam-se neste eixo conteúdos relacionados ao estudo do planeta Terra, sua localização no espaço, seus movimentos e sua relação com fenômenos que ocorrem no planeta como o ciclo dia/noite, as estações do ano, as características físico-químicas do ar, do solo e da água.

O estudo do ambiente não pode prescindir de uma abordagem problematizadora, que trate da diversidade dos biomas terrestres, da caracterização e classificação dos seres vivos e das relações ecológicas, sem desconsiderar o contexto social, político e econômico em que essas relações se estabelecem. O ciclo de matéria e fluxo de energia na natureza acontece também nos espaços transformados pela ação antrópica, exigindo que a temática ambiental seja tratada em sua dimensão mais ampla.

Nas orientações curriculares vigentes no país, observa-se na disciplina de Ciências uma forte ênfase na preservação ambiental, na busca de melhorias das condições de saúde e na democratização do acesso aos avanços científicos. Entretanto, no modelo político global, nem todos têm acesso a tais recursos. São as camadas mais desfavorecidas da população as mais prejudicadas pela exploração indiscriminada e pela degradação ambiental. As precárias condições de moradia e qualidade de vida dão visibilidade à exclusão social.

Um debate sobre a sustentabilidade que desconsidere os efeitos do processo econômico globalizado é, no mínimo, superficial. Como afirma Tristão (2004), é mais viável pensar em sociedades sustentáveis do que em desenvolvimento sustentável. Isso implica a convivência com as contradições geradas pela relação entre a sustentabilidade e a lógica do mercado, que acaba ressignificando os objetivos da sustentabilidade, que se apóiam no tripé articulador da eficiência econômica, da justiça social e da prudência ecológica (TRISTÃO, 2004).

5.8.2 SOCIEDADE, SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA

Neste eixo temático, estão contemplados conteúdos relacionados ao conceito de saúde, abrangendo o estudo dos sistemas, órgãos e funções do corpo humano bem como as influências socioculturais e econômicas sobre os hábitos alimentares, medidas de higiene, condições de moradia e qualidade de vida, além de aspectos ligados ao desenvolvimento afetivo-sexual.

O estudo do corpo humano está presente desde o início da escolarização. Ainda bem pequena, a criança é estimulada a descobrir o próprio corpo, a cuidar de si mesma e a evitar situações que coloquem em risco a sua saúde. Com as transformações da puberdade, surge um novo olhar sobre o corpo. Um corpo que se transforma e que, na maioria das vezes, não corresponde aos padrões estéticos supervalorizados pela sociedade e pela mídia. O adolescente entra em conflito com o próprio corpo, enquanto busca consolidar sua identidade. O tempo passa e o corpo adulto agora pode reproduzir-se. E aí, inevitavelmente, começa a envelhecer.

O corpo humano tem nome, história, sentimentos e valores. Entretanto, nos acostumamos a vê-lo retratado nos livros didáticos apenas em sua dimensão biológica. Considerar essas questões nos faz refletir de maneira mais crítica a respeito de uma comparação que se tornou comum durante muito tempo: a idéia de “corpo-máquina”. O homem-máquina deveria cuidar da manutenção dos seus sistemas para que, desse modo, pudesse ter o máximo de rendimento e produtividade em suas atividades. Essa concepção mecanicista torna o corpo humano muito reduzido, se considerarmos todas as dimensões da natureza humana, o que nos levaria a pensar na saúde de uma forma muito mais ampla.

Para a Organização Mundial de Saúde - OMS, o conceito de saúde não se restringe apenas à ausência de doenças, em virtude do perfeito funcionamento do organismo. Ele abrange o bem-estar físico, mental e social do ser humano.

A escola, ao abordar as questões ligadas ao corpo humano, deve assumir seu papel como espaço de promoção da saúde, buscando construir um conceito amplo de Saúde que integre o bom funcionamento do corpo e o bem-estar social.

No que tange à educação sexual, é importante destacar que a vinculação desta temática à disciplina de Ciências tornou muito comum uma abordagem restrita ao estudo dos sistemas reprodutores masculino e feminino, ao planejamento familiar e à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. Embora não possamos negar a relevância de nenhum desses aspectos, é preciso compreender a abrangência desta temática, que deve focar também a complexidade do desenvolvimento afetivo-sexual e as relações de gênero na sociedade.

5.8.3 CIÊNCIA, TECNOLOGIA E DESENVOLVIMENTO

Este eixo contempla a reflexão sobre a origem e destino social dos avanços científicos e tecnológicos, relacionando-os com a preservação ambiental e a melhoria da qualidade de vida. Problematiza o uso dos recursos tecnológicos no dia-a-dia, seja na informática, nas telecomunicações, na arquitetura, na engenharia, na medicina, seja no uso de instrumentos e utensílios produzidos artesanalmente, que nos remetem aos primórdios da história da humanidade. Nessa discussão, está envolvida a compreensão de conceitos químicos, biológicos e dos princípios físicos de funcionamento das máquinas e equipamentos: eletricidade, magnetismo, luz, som, calor, movimento, etc.

Os impactos positivos e negativos que as tecnologias vêm causando em nível pessoal, social e ambiental impõem a necessidade de se estabelecer novas normas éticas de conduta para a sociedade, para cientistas e para as empresas, em face das possibilidades, por exemplo, da aplicação dos conhecimentos de engenharia genética, particularmente aquelas relativas à clonagem e à concessão de patentes advindas dos Programas “Genoma Humano” e “Biodiversidade”.

A relação entre Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento traz à tona a discussão sobre o papel social da educação científica e sua relevância para a formação dos cidadãos, sobretudo na atual conjuntura capixaba, que vivencia acelerado crescimento econômico.

Na Região Metropolitana, formada pelos municípios de Cariacica, Fundão, Guarapari, Vila Velha, Vitória, Serra e Viana, concentra-se o maior percentual da população capixaba, bem como os centros de tomada de decisões. Além disso, a região metropolitana concentra o pólo de difusão cultural e tecnológica de todo o estado.

Duas das maiores bases industriais do país situam-se nesta região. É o caso das usinas de pelletização de minério de ferro da Vale, situada em Vitória, e da produção de aço da Arcelor Mittal, situada na Serra. Tais empresas incluem-se entre as maiores, mais competitivas e rentáveis do país. O crescimento das atividades turísticas também ganha relevância com a diversificação da oferta de turismo e lazer, mas a região potencializa-se como centro de negócios, notadamente, em virtude da acelerada expansão das atividades ligadas ao petróleo e ao gás natural.

Tendo em vista a expansão dos índices de escolaridade e a melhoria da qualidade da educação em todos os níveis de ensino, é necessário superar não apenas um quadro crônico de carência educacional, mas também uma racionalidade instrumental de educação, que enfatiza a quantidade de conteúdo em detrimento da reflexão crítica acerca do papel social da escola, da ciência e da tecnologia, tendo em vista a construção de uma sociedade ambientalmente mais justa e socialmente sustentável.

5.9 SUGESTÕES METODOLÓGICAS

Mesmo depois de definidos os eixos estruturantes do currículo, uma preocupação bastante recorrente entre os professores diz respeito à organização dos conteúdos por série e aos métodos de ensino mais adequados a cada tema. Em geral, as questões que se referem a “*o que e como ensinar*” precedem a reflexão sobre “*a quem, por que e para que ensinar*”.

Um mesmo tema pode ser abordado de diferentes maneiras, se considerarmos as especificidades de cada comunidade escolar. Um exemplo concreto pode auxiliar na compreensão dessa afirmação. Suponhamos que, em três escolas diferentes, esteja sendo trabalhada a problemática do lixo. A primeira escola localiza-se numa região metropolitana, num bairro de classe média. A segunda está situada num bairro de periferia, onde existe um aterro sanitário clandestino. A terceira escola está localizada numa região rural, onde os moradores convivem com o descarte indevido de adubos químicos e defensivos agrícolas.

Espera-se, evidentemente, que o encaminhamento dado às discussões e às atividades propostas seja determinado pelas características de cada comunidade, embora o tema norteador seja o mesmo. A percepção da influência que a realidade local exerce sobre a organização curricular e a adoção de procedimentos metodológicos, quando se tem em vista uma aprendizagem significativa, nos leva a propor um planejamento de ensino centrado nos objetivos de ensino e na problematização, no qual os conteúdos funcionem como meios e não como fins em si mesmos, como tradicionalmente se costuma observar.

A forma extremamente tecnicista de organização dos conteúdos deveria ser precedida por uma reflexão crítica dos objetivos a serem atingidos. A partir desse levantamento, faz sentido selecionar assuntos mais pertinentes, de acordo com os objetivos propostos. Outra preocupação freqüente entre os professores diz respeito à seqüência em que os conteúdos devem ser abordados. É comum definir-se uma seqüência de conteúdos para cada série, tendo como referência as diretrizes curriculares ou até mesmo os sumários dos livros didáticos.

Uma vez trabalhados numa determinada série, os conteúdos não serão mais retomados nas séries subseqüentes. Negligencia-se, assim, a intensa e constante produção científica, que faz com que temas de interesse social, relacionados à Ciência e Tecnologia, ganhem cada vez mais espaço na mídia, no cinema e nos demais veículos de divulgação. Essa dinâmica deveria refletir-se na escola, tornando o currículo mais flexível e aberto à inclusão de assuntos atuais, que despertem a curiosidade e o interesse dos alunos. Desse modo, os temas estariam freqüentemente sendo retomados, porém, em diferentes níveis de abrangência e profundidade, na medida em que o aluno vai avançando e amadurecendo em sua trajetória escolar e de vida.

A abordagem diversificada e integrada de conteúdos pressupõe que os professores sejam capazes de planejar, dirigir e avaliar atividades que promovam a aprendizagem significativa, decorrente da participação ativa dos alunos no processo de construção de conhecimentos. A atualização teórico-metodológica torna-se, cada vez mais, uma necessidade formativa constante para o exercício da profissão docente. A leitura de artigos, livros e revistas que tratem do ensino de Ciências é imprescindível, quando se pretende uma prática pedagógica baseada numa educação crítica e transformadora da realidade social.

Nesse sentido, nos encontros com professores foram sugeridas as seguintes estratégias metodológicas:

- criar projetos/temas integradores entre as escolas;
- promover fóruns, feiras sobre ciência e tecnologia;
- estimular a interpretação crítica de imagens e de textos como possibilidade de compreensão das relações de força, do poder simbólico que se inscreve na cultura;
- elaborar material paradidático que permita a socialização das experiências vivenciadas;
- fazer uso da informática como recurso educacional, favorecendo a formação de redes de escolas.

Alguns dos recursos didáticos ou procedimentos pedagógicos mais requeridos no ensino de ciências foram debatidos e discutidos com o grupo:

Uso do livro didático

A nossa proposta é a de que os livros sejam utilizados como instrumentos do processo de aprendizagem e como materiais didáticos, e não como definidores do conteúdo da disciplina. Espera-se que os professores utilizem o livro de forma crítica, considerando as peculiaridades de seu trabalho e de seus alunos.

A constatação da forte influência exercida pelo mercado editorial dos livros didáticos no cotidiano escolar tem despertado intensas críticas no cenário educacional. A uniformização dos temas, dos conteúdos, das atividades e das práticas pedagógicas propostas pelos livros didáticos contribuem para a consolidação de um currículo mínimo nacional, que acaba desprestigiando as especificidades e as diferenças culturais das mais diversas e distantes realidades educacionais do país.

Por outro lado, não se pode negar a contribuição positiva do livro didático na veiculação de informações e imagens, que muitas vezes não estariam disponíveis por outras vias. Estimular a interpretação crítica de imagens e de textos como possibilidade de compreensão das relações de força, do poder simbólico que se inscreve na cultura pode transformar o livro didático num valioso recurso.

Recentemente, os materiais didáticos passaram a incorporar uma abordagem mais articulada dos conhecimentos científicos, visando à sua aproximação com as vivências dos alunos. Entretanto, essa relação deve ser realizada em cada escola pela singularidade com que se apresenta cada contexto educacional.

A supervalorização do conhecimento científico e tecnológico ainda silencia as relações de poder que se estabelecem na sociedade e que influenciam substancialmente a produção desses conhecimentos. Tais relações de poder acabam se refletindo na escola e, conseqüentemente, no currículo escolar.

As demandas da sociedade atual apontam para a necessidade de abordagens curriculares mais abrangentes, o que, por sua vez, requer a produção de materiais didáticos contextualizados em seu espaço e tempo. Fazem-se necessários ainda o envolvimento dos educadores e a adoção de uma postura crítica da parte deles em relação à seleção, à escolha e aos usos de materiais didáticos.

COM A PALAVRA, A PROFESSORA E/OU O PROFESSOR

“Cada escola possui uma realidade diferente. Talvez por isso seja tão difícil chegar a um consenso sobre a forma de estruturar e montar um livro didático. Os livros deveriam trazer os conceitos básicos e complementos de acordo com a região do país onde ele será utilizado, valorizando a cultura e identidade de cada região do país”.

“Os livros atuais possuem vários textos complementares que ajudam a despertar o interesse dos jovens e ajudam a economizar tempo para os professores. As imagens são geralmente fotos, o que aproxima o leitor do fato ou objeto descrito. Uma análise mais detalhada dos livros usados em cada série poderia indicar algumas falhas, mas, em geral, os livros didáticos são bem ilustrados”.

“Não existe forma adequada de uso do livro didático. Deve-se tentar adequar o seu conteúdo à realidade dos alunos. Às vezes é necessário complementar as informações trazidas pelo livro. É importante lembrar que nem tudo que está em um livro é útil ou válido em determinadas situações”.



Formação Continuada - discussões sobre currículo de Ciências.
Arquivo pessoal: Francisco Roberto M. Oliveira



Formação Continuada - Professores de Ciências com a professora-assessora Mirian Jonis
Arquivo pessoal: Francisco Roberto M. Oliveira

Observação do meio e coleta de amostras por meio de excursão

As excursões ou aulas de campo são boas oportunidades para a observação do ambiente local. A maioria das crianças demonstra curiosidade pelo ambiente em que vive. Ao estudá-lo, as crianças estarão se envolvendo em situações com problemáticas locais, com as quais estão familiarizadas, o que tornará a aprendizagem mais agradável e significativa.

As excursões ou aulas de campo ou visitas técnicas visam a favorecer o reconhecimento e a exploração didática dos recursos disponíveis no ambiente local, mediada por uma análise crítica.

Ao planejar as excursões, os professores poderão, juntamente com os alunos, elaborar sua finalidade, certificando-se de sua adequação aos objetivos propostos para a compreensão do conteúdo. Deve-se prever todas as atividades que possam ser desenvolvidas durante as aulas de campo e depois delas. É importante que os alunos participem desse planejamento para que reflitam sobre seus propósitos e possam despertar curiosidade em relação a descobertas.

Um olhar panorâmico sobre o ambiente local já dá a idéia da quantidade de aspectos a serem explorados. Em relação aos aspectos naturais, é possível observar a diversidade da vegetação, as cores e odores das flores, as plantas cultivadas, o tipo de solo, os diversos animais presentes no ambiente local, desde os pequeninos insetos até os animais domésticos que porventura estejam circulando pelos arredores da escola. É possível encontrar um ninho, uma teia de aranha ou uma toca feita por algum animal. Flores e folhas encontradas pelo chão, amostras de solo e insetos mortos são exemplos de materiais que podem ser trazidos para a sala de aula para uma observação mais pormenorizada, muito apreciada pelas crianças.

É preciso estar atento também para as transformações feitas pela ação humana no ambiente local: as construções novas e antigas, o uso que as pessoas fazem dos espaços, o vestuário, o trabalho que executam, como utilizam a água, o solo, como se relacionam com o ambiente, quais são os pontos viciados de lixo, isto é, os locais comumente mais afetados pelo acúmulo de lixo.

É interessante estimular os alunos a sentir e perceber os sons, os cheiros... Enfim, é possível fazer com que crianças e adolescentes apreendam a dinâmica do ambiente local e percebam suas peculiaridades. O professor pode, portanto, fazer da excursão uma oportunidade valiosa de se perceber o novo onde tudo parece sempre igual.

Realização de experimentos a partir da proposição de problemas

Reside no imaginário de professores e alunos a idéia fictícia de um laboratório em que se realizam experiências “mágicas”, com tubos borbulhantes e fumaças coloridas.

Bizzo (2002) argumenta que o experimento, por si só, não garante a aprendizagem, pois ele não é suficiente para modificar a forma de pensar dos alunos, o que exige acompanhamento constante do professor, que deve pesquisar quais são as explicações apresentadas pelos alunos para os resultados encontrados e propor, se necessário, uma nova situação de desafio. Os materiais não precisam ser, obrigatoriamente, sofisticados. Existem opções de baixo custo e fácil manuseio, que não oferecem riscos para os alunos. Entretanto, quando possível, é desejável que os alunos aprendam a manusear instrumentos e equipamentos apropriados às atividades de laboratório, já que o ensino de ciências tem também o objetivo de desenvolver essas habilidades instrumentais, mas numa relação constante entre prática-teoria-prática. É comum alunos e professores expressarem sua frustração diante de experimentos que “não dão certo”. Ainda que não se obtenha o resultado esperado, o procedimento desenvolvido durante um experimento é sempre uma rica oportunidade de discussão e debate dos conteúdos.

Realização de projetos interdisciplinares

O trabalho com projetos permite aos professores e alunos tratar a informação de forma construtiva e proveitosa, desenvolvendo a capacidade interpretativa ao selecionar, organizar, priorizar, analisar, sintetizar dados e idéias sobre a realidade investigada. O projeto nasce de um questionamento, de uma necessidade de conhecer e, quando possível, de intervir numa determinada problemática, procurando sensibilizar e mobilizar a comunidade escolar na busca de informações e alternativas para a solução dos problemas estudados.

Na sala de aula, é possível trabalhar com projetos interdisciplinares, se o professor estiver aberto a relacionar conteúdos, a associar idéias e a articular as demandas trazidas pelos alunos.

O desafio está em como abordar diferentes temáticas em cada grupo de alunos, de forma contextualizada, envolvendo o maior número possível de professores de diferentes disciplinas, estabelecendo uma integração entre os conteúdos e, conseqüentemente, entre os professores e demais segmentos da comunidade escolar. Algumas instituições, embora argumentem que em suas ações estão exercendo a interdisciplinaridade, estão promovendo mais a justaposição de conteúdos de disciplinas diferentes ou a integração de conteúdos numa mesma disciplina. Ou seja, estão trabalhando na perspectiva multi ou pluridisciplinar. Portanto, deve-se evitar a confusão conceitual comumente observada em relação a esses termos, que são utilizados de forma indiscriminada, como sinalizadores de avanços e de inovações nas ações e práticas educativas (TRISTÃO, 2004).

O tema para o projeto nasce da inquietação do grupo e se estabelece como um problema a ser compreendido em profundidade, a partir das especificidades de conteúdos. É desejável que não sejam os professores da escola os únicos responsáveis pelo planejamento e execução dos projetos.

A realização de um projeto pedagógico pressupõe o envolvimento de todo o grupo, na medida em que todos estão aprendendo e compartilhando o que aprendem. Podem ser discutidas e exploradas as diferentes possibilidades e interesses dos alunos em sala de aula, buscando meios e estratégias para que cada um encontre seu lugar nesta construção coletiva e dê sua contribuição para a aprendizagem.

A opção pela metodologia de projetos não deve ser feita por influência de modismos ou simplesmente para cumprir o calendário de eventos das escolas. Esta opção deve se orientar por uma concepção de aprendizagem centrada na participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo, buscando temas que de fato despertem o interesse dos alunos.

A principal vantagem de se trabalhar por meio de projeto é que a aprendizagem passa a ser significativa, centrada nas relações e nos procedimentos da realidade estudada. Uma vez identificado o problema e formuladas algumas hipóteses ou questões de investigação, é possível traçar os passos seguintes: definição do material de apoio para a pesquisa, que será utilizado para a busca de respostas, de confirmação ou não das hipóteses e de respostas para as questões levantadas; os registros, a análise e a socialização dos resultados também são partes fundamentais de um projeto.

Concluídas as atividades de desenvolvimento, não se deve prescindir da avaliação, pois é nesta etapa que se discutem os acertos e erros, que servirão de instrumento para novos aprendizados.

As novas tecnologias: um novo jeito de aprender e ensinar na escola

O grande impacto da tecnologia não é permitir apenas que alunos procurem informações na internet ou que conversem com seus amigos em *sites* de relacionamento. A maior conseqüência é que eles podem, se forem motivados para isso, usar as diversas modalidades

de construção que as tecnologias digitais oferecem para expressar seus interesses intelectuais e científicos, suas paixões, sua indignação com os problemas do mundo, criando artefatos novos, seja um documentário, seja um modelo robotizado, um programa de computador, uma teoria sobre o aquecimento global, um sistema de coleta de dados ambientais ou uma estação meteorológica automatizada. Tudo isso é possível, já que os professores do município alegam que mesmo os alunos que não têm computador em casa encontram uma forma de ter acesso à tecnologia digital. Assim, por que não criar uma rede de escolas por meio de projetos integradores sugeridos no item “projetos interdisciplinares”?

A tecnologia deve ser, sobretudo, uma ferramenta para realizar estudos mais profundos e rigorosos, projetos mais motivadores. A eventual publicação na internet ou uma apresentação repleta de efeitos especiais deveriam ser mera consequência.

O ponto de partida para o uso de qualquer tecnologia educacional deve sempre ser o aprofundamento do entendimento de um fenômeno. Se o computador é usado apenas como uma máquina de escrever ou um recurso de apresentação, estamos perdendo parte de seu potencial.

Mesmo assim, vale lembrar que algumas das novas tecnologias de publicação, como os *blogs* e *wikis*, apresentam uma grande vantagem: elas permitem que os alunos estejam no controle da publicação de seus trabalhos, o que normalmente os mantém muito mais motivados (BLIKSTEIN, 2007).

REFERÊNCIAS

AMARAL, I. A. Os fundamentos do ensino de ciências e o livro didático. In: FRACALANZA, H. ; MEGID NETO, J. (Orgs.). **O livro didático de ciências no Brasil**. Campinas: Komedi, 2006.

BIZZO, N. **Ciências: fácil ou difícil?** 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.

BLIKSTEIN, P. As novas tecnologias na educação ambiental: instrumentos para mudar o jeito de ensinar e aprender na escola. In: MELLO, S. S. ; TRAJBER, R. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: MEC/COEA, MMA/DEA, UNESCO, 2007.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

DELIZOICOV, D. *et al.* **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

MACEDO, Elizabeth. Ciência, tecnologia e desenvolvimento: uma visão cultural do currículo de ciências. In: LOPES, Alice Casimiro *et al.* **Currículo de ciências em debate**. Campinas - SP: Papyrus, 2004.

MORTIMER, E. F. Sobre chamuscas e cristais: a linguagem cotidiana, a linguagem científica e o ensino de ciências. In: **Ciência, ética e cultura na educação**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1998.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: **Ciências naturais**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. **Proposta curricular para o ensino de ciências naturais**. 2004.

PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA. **Serra: perfil socioeconômico**. 2006.

SANTOS, B.S. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TRISTÃO, M. **A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes**. São Paulo: Annablume, 2004.

WEISSMANN, H. **Didática das ciências naturais: contribuições e reflexões**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

EDUCAÇÃO FÍSICA

6.1 APRESENTAÇÃO

Com o intuito de promover mudanças significativas no sistema educacional do município da Serra/ES, a Secretaria Municipal de Educação buscou incrementar, no ano de 2006¹, um trabalho de Formação Continuada mais sistematizado e profícuo com os professores e professoras da rede de ensino, promovendo “espaços” de discussão/reflexão, envolvendo todas as disciplinas do segundo segmento do ensino fundamental. O foco principal desse processo, dentre outros, era a revisão das diretrizes curriculares, objetivando a construção e efetivação de uma proposta curricular, que considerasse as particularidades culturais das escolas e que legitimasse as práticas vivenciadas pelos professores.

As orientações curriculares de Educação Física foram construídas em um processo em que se buscou potencializar a participação deliberativa de todos os professores do município. Com esse entendimento de participação, os professores e as professoras de Educação Física do município da Serra-ES, desde o ano de 2006, vêm construindo uma cultura de formação continuada, com encontros mensais, que, dentre os diversos aspectos de participação individual e coletiva que perpassam nesses encontros, promovesse a elaboração de uma proposta curricular que considerasse as diferentes experiências das práticas pedagógicas que esses profissionais desenvolvem.

Esse processo foi orientado numa perspectiva dialógica que estimulava a interlocução coletiva para a identificação de pontos comuns que pudessem ser problematizados na reelaboração das diretrizes. Em um processo como esse, cruzar atividades realizadas nos encontros de formação continuada com estudos, discussões e decisões em torno das orientações curriculares da área foi uma escolha adequada tanto do ponto de vista da participação democrática dos professores quanto por parte do órgão que fomenta esse trabalho de orientação curricular.

Todas as discussões e deliberações aqui apresentadas foram, democraticamente, encaminhadas por aproximadamente 100² professores, no decorrer do ano de 2006 a 2008, sob a coordenação de área de Educação Física a cargo do professor Mestre Roger Vital França de Andrade. No ano de 2006, esse processo foi assessorado pela professora Doutora Zenólia Christina Campos Figueiredo e, no ano de 2008, pelo Professor Mestre Francisco Eduardo Caparróz, ambos docentes do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo.

Criou-se ainda um grupo referência³ (composto por professores dos turnos matutino e vespertino), no ano de 2006, com o intuito de fazer as interlocuções entre as discussões ocorridas em cada encontro e a posterior sistematização do documento que analisava a proposta curricular em vigência no município. Essa estratégia visava garantir uma maior confiabilidade no cumprimento das orientações deliberadas pelo grupo de professores, ao mesmo tempo em que ratificava suas opiniões, uma vez que o texto era construído a partir dessas discussões.

¹ Considerando que o trabalho de formação continuada na Serra iniciou-se no ano de 1998.

² No universo de 125 professores efetivos e contratados no ano de 2006, sendo 70 professores efetivos e 55 contratados.

³ Grupo formado por Maximiliano Pereira Gama, Simone de Oliveira Marques, Yuri Márcio de Silva e Lopes, Marluza S. Malacarne, Alessandra Recla, Edson Bittencourt, Jussara Ladeia de Andrade, Maria do Carmo Ribeiro.

No ano de 2008 repetiu-se a mesma estratégia de se contar com o grupo referência¹, na mesma perspectiva do ano de 2006, agora objetivando a elaboração do documento destas Orientações Curriculares.

Pretende-se que este documento se configure como a principal referência para orientar a prática pedagógica da Educação Física como componente curricular nas escolas do município da Serra. Estas diretrizes constituem-se em orientações metodológicas que possibilitam ao professor (re)construir e (re)significar sua prática pedagógica na perspectiva da cultura corporal de movimento e com sentido crítico-emancipatório, levando em consideração a complexidade e a dinâmica do cenário em que essas práticas são cotidianamente engendradas.

6.2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ALGUMAS REFERÊNCIAS HISTÓRICAS NO CONTEXTO BRASILEIRO

A Educação Física como disciplina que compõe o currículo escolar necessita ser compreendida como uma construção sócio-histórica, pois tal compreensão é vital para entendermos que hoje existem diferentes possibilidades que se apresentam para justificá-la na dinâmica curricular da escola e estas se fundamentam em projetos político-pedagógicos e, como tais, expressam certos princípios éticos que representam determinadas concepções de mundo.

Esses projetos político-pedagógicos representam e/ou representaram diferentes interesses socioeconômicos e político-culturais, em distintas épocas. Ou seja, ainda que ao longo da história determinados projetos político-pedagógicos se fizeram hegemônicos, essa história não é permeada por (e tampouco sustentada em) um consenso, construído linearmente, acerca de um determinado modo de conceber a Educação Física na dinâmica curricular da escola.

Os estudos acerca da história das disciplinas escolares revelam que o percurso histórico que uma disciplina escolar desenvolve, desde sua entrada até sua permanência ou extinção do currículo, não se dá nem linearmente e nem consensualmente. Nesse sentido, é possível perceber que tal percurso histórico não se dá em face de "...um ritual comum e formal (rito de passagem) que se impõe às disciplinas² que porventura vieram/vêm/venham compor o currículo escolar, tornando-se assim (ou se preferir, adquirindo-se assim o *status* de) componente curricular", como apontado por Caparróz (2001a, p. 54).

Saviani (1994, p.60) aponta que fatores internos e externos estão implicados na orientação e/ou determinação do processo de instauração, desenvolvimento, transformações/modificações e permanência ou não de uma disciplina no currículo, o que faz com que tal processo se dê "... em meio a contradições e conflitos, que redundam em soluções **negociadas.**"³

¹ Grupo formado por Maximiliano Pereira Gama, Simone de Oliveira Marques, Yuri Márcio de Silva e Lopes, Marluza S. Malacarne.

² Como se, para existirem, devessem receber ou a permissão/aprovação da classe dominante, em face de sua utilidade/benefício em favor da manutenção do *status quo*, ou o *consensus omnium*, ou seja, o consentimento de todos; a unanimidade.

³ Grifo da autora.

Segundo essa autora

...a elaboração do currículo obedece ao estabelecimento de prioridades de acordo com as finalidades da educação escolar e o público a que se destina [...] a elaboração do currículo consiste numa seleção de elementos da cultura, passíveis (e desejáveis) de serem ensinados/aprendidos na educação escolar [...] enquanto construção social, o currículo resulta de processos conflituosos e de decisões negociadas [...] há uma tendência, na elaboração de currículos, a se seguirem normas, critérios, modelos mundiais,¹[1] principalmente quando se trata de currículos em âmbito nacional, destinados às massas (SAVIANI, 1994, p. 46-50).

Tais considerações são importantes para que possamos desenvolver uma reflexão em relação ao processo constitutivo da Educação Física como componente curricular.

A produção no campo da história e historiografia da Educação Física brasileira tem discutido como a Ginástica e, depois, a Educação Física² foram introduzidas na escola, bem como foram se constituindo como componente curricular.³ Alguns desses estudos buscaram analisar tal componente, revelando quais os conteúdos e as finalidades que ele desenvolvia na escola.

Esses estudos revelam também que os conteúdos e as finalidades desse componente curricular foram se alterando de acordo com os diferentes contextos político-econômicos e socioculturais que a sociedade brasileira viveu. Nesse sentido, a Educação Física, como componente curricular, foi sendo constituída, impactada e formatada por diferentes instituições, tais como: militar, médica e desportiva. Pode-se afirmar que a Educação Física, como componente curricular, no caso brasileiro, foi pensada e desenvolvida sob a égide de diferentes concepções que não se superaram, mas realizam um movimento de justaposição, ou seja, de uma concepção incorporar elementos de outra numa perspectiva de complementação⁴ (CAPARRÓZ, 2001a, p. 58).

Os sentidos que a Educação Física passa a ter, em diferentes épocas, dentro da escola guardam uma relação direta e estreita com o projeto de sociedade, em seus aspectos socioeconômico e político-cultural, que se engendrou e preponderou em cada uma destas épocas. Assim as imagens que temos da Educação Física escolar são frutos tanto do processo constitutivo do componente curricular Educação Física, como do modo pelo qual algumas manifestações corporais foram se tornando hegemônicas em determinadas sociedades (em diferentes momentos históricos) e associadas diretamente a este componente e ainda, também, como algumas questões afetas ao corpo (principalmente no concernente à saúde deste), vão sendo entendidas como problemas a serem tratados na escola como temas da Educação Física.

Essas considerações nos auxiliam a perceber como compreensível o modo como a maioria da sociedade em geral e, mais especificamente, a comunidade escolar (alunos, pais, corpo técnico-administrativo e pedagógico, serventes, professores das demais disciplinas e muitos

¹ Grifos da autora.

² Vale ressaltar que, entre o final do Século XVIII até o final do Século XIX, se usava a denominação Ginástica ou Métodos Ginásticos; é no final do Século XIX e início do Século XX que se passa a denominar esse componente curricular de Educação Física.

³ Coletivo de Autores (1992), Soares (1994), Goellner (1996), Vago (1997).

⁴ Medina, (1983); Castellani Filho, (1988); Ghiraldelli Júnior, (1991); Bracht, (1992).

professores de Educação Física), pelo menos boa parte dela, percebem a Educação Física como componente curricular e, nesse sentido, como entendem sua função.

Um entendimento que, por ter se tornado hegemônico tanto no interior da escola como na sociedade em geral, leva a uma naturalização da associação da Educação Física ao Esporte, e até mesmo como sinônimo dele; da vinculação da Educação Física com a área da Saúde, entendendo Educação Física escolar como **a** responsável por ações que combatam os problemas de saúde e também pelo desenvolvimento de hábitos saudáveis (observa-se aqui o forte reclamo para que a Educação Física atue em relação às doenças crônico-degenerativas, tais como obesidade, diabetes, hipertensão ou mesmo às ligadas a problemas posturais). Ou seja, obscurece-se a dimensão sócio-histórica do processo de constituição desse componente curricular, bem como das relações que guarda com outras manifestações culturais e áreas do conhecimento. E, assim, certos entendimentos, por serem compreendidos como naturais, são difíceis de ser refletidos, criticados e superados.

Outras associações são feitas em relação à Educação Física no interior da instituição-escola. A forte influência que a Educação Física recebe da Psicomotricidade e da Educação Psicomotora, sobretudo a partir da década de 1960, leva a percebê-la como responsável por lidar, exclusivamente, com as questões afetas ao domínio psicomotor dos alunos. Nesse sentido ganha destaque a idéia de tornar a Educação Física uma disciplina auxiliar de outras disciplinas, uma vez que ajudaria, por meio do movimento, a educar os alunos. A recreação é, também, fortemente vinculada à Educação Física escolar, levando ao entendimento de que seu papel na dinâmica escolar é de um fazer recreativo, um momento de descontração, de ludicidade. Nessa ótica, entra em cena a idéia de a Educação Física ser a área responsável por desenvolver as atividades/eventos na escola, organizando diferentes tipos de apresentações nas mais variadas datas/festas comemorativas.

No final da década de 1970 e mais fortemente ao longo da década de 1980, passa a ganhar força, no cenário da Educação Física brasileira, um movimento de contestação aos sentidos que a Educação Física vinha tendo ao longo de seu processo constitutivo como componente curricular da dinâmica escolar. Esse movimento, num primeiro momento, circunscrito quase que exclusivamente ao mundo acadêmico-universitário, desenvolve uma produção teórica que questiona o papel que a Educação Física desempenhava em favor dos diferentes projetos políticos dominantes.

A produção na área passa a ser intensa e versa, principalmente, sobre as concepções que historicamente vinham formatando e orientando as suas práticas. É nesse sentido que Medina (1983) no início dos anos de 1980 explicita a existência de três concepções de educação física: convencional, modernizadora e revolucionária; Ghirdelli Júnior (1991), por outro lado, classifica-as em cinco tipos: higienista, militarista, pedagogicista, competitivista e popular, enquanto Castellani Filho (1988) refere-se a três concepções: biologização, psicopedagogização e transformadora. Embora diferenciados, os autores aproximam-se na concepção da educação física, tomando-se por base um referencial fora da própria área, ou seja, das discussões que ocorriam no campo da pedagogia, basicamente das teorias educacionais pautadas nas propostas de Paulo Freire, da pedagogia libertadora, e de Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo, da pedagogia histórico-crítica (crítico-social dos conteúdos) nos anos de 1980. É preciso

ter claro que esse não foi um movimento isolado da e na educação física; ao contrário, ele inseriu-se num movimento muito mais amplo, que é o da redemocratização da sociedade brasileira (CAPARRÓZ, 2005, p. 7-8).

Esse movimento, conhecido como o movimento renovador da Educação Física brasileira nos anos de 1980, provoca uma intensa discussão acerca do papel que a Educação Física deve ter como componente curricular, ou seja, passa-se a discutir mais intensamente sobre os fundamentos que podem/devem legitimar a Educação Física como tal componente. É neste contexto que começam a se produzir diferentes abordagens/tendências para justificar e orientar o trabalho desse componente curricular. Na segunda metade da década de 1990, diferentes autores como Caparróz (2001a, 2001b e 2005) e Taborda de Oliveira (1998 e 2001), por exemplo, estabelecem críticas ao movimento renovador da Educação Física brasileira da década de 1980, bem como ao que vinha se produzindo desde então acerca da Educação Física escolar. Tais críticas se referem ao fato de que as produções daquele movimento renovador estavam circunscritas ao discurso oficial da Educação Física como componente curricular e que para termos uma melhor compreensão sobre o que a Educação Física vinha sendo realmente no interior da instituição escola era necessário desenvolver estudos sobre o trabalho dos professores de Educação Física na dinâmica cotidiana dessa instituição.

Outra crítica que apontam esses autores refere-se à necessidade de que as produções acerca da Educação Física como componente curricular não fossem construtos exclusivos do âmbito acadêmico-universitário, ou seja, há um forte reclamo para que as produções dos professores que atuam nas escolas fossem também consideradas para uma melhor compreensão do papel desse componente no processo de formação do aluno.

Em relação às abordagens/tendências que buscam fundamentar (justificar/orientar) o modo como a Educação Física como componente curricular deve ser desenvolvida na escola, ainda que diferentes abordagens (em grande número, inclusive) tenham sido anunciadas, poucas foram aprofundadas. Recorrendo às considerações de Castellani Filho (1998), observamos uma classificação que divide as abordagens/tendências em um conjunto de “concepções pedagógicas não-propositivas” e um conjunto de “concepções pedagógicas propositivas”, sendo que, neste último, o autor identifica “aquelas não-sistematizadas e outras sistematizadas”.

Se, por um lado, a existência de diferentes modos de conceber a Educação Física como componente curricular é salutar e indispensável para evitarmos a construção de um único modo de pensar e assim garantir o direito democrático à pluralidade e diversidade de pensamento, por outro, se coloca a preocupação em relação ao papel que tais abordagens jogam na prática pedagógica dos professores de Educação Física escolar, no que concerne à fundamentação que tais professores buscam para pensar e desenvolver tal prática pedagógica. Caparróz (2003, p. 318-319) indaga:

[...] até que ponto as disputas (em relação à validade, legitimidade e poder) entre o número cada vez maior de abordagens e conceitos presentes na educação física não têm mais atrapalhado do que ajudado na compreensão da identidade da educação física na escola? Usando de uma analogia, inclino-me a pensar que a produção acadêmica em educação física parece mais um expediente de cartório, a cada dia surge um novo carimbo, um

novo selo que classifica e confere autenticidade (legitimidade) ao que se pensa e se vive.¹

Assim, parece que estamos condenados a pensar a educação física sempre dentro destas classificações que não cessam. Claro que não estou perdendo de vista a idéia de que isso é importante, pois senão estaríamos reclamando como no início dos anos de 1980 de ter que estar condenados a viver somente sob a égide de uma única classificação. É importante podermos pensar, construir, viver a identidade da educação física que queremos entre as concepções e conceitos que se apresentam. Minha dúvida é se não estamos apostando mais na construção da identidade por meio de concepções e conceitos herméticos à realidade do que em concepções e conceitos que permitem viver e mediar a prática pedagógica, tendo em conta que é da tensão entre a dimensão da realidade da prática e a dimensão da prática idealizada que se pode materializar a prática possível, e que este possível depende das ferramentas que temos [e das que nos disponhamos ter], tanto para construir a dimensão idealizada como para enfrentar e confrontar a realidade e o que ela nos impõe. Faço aqui alusão a Maria Zambrano quando afirma que “[...] se seguimos assim, substituindo realidades por conceitos, podemos assenhorear-nos de tudo, entretanto esse tudo carecerá de [...] realidade” (*apud* LARA FERRÉ, 1997, p. 167, tradução minha).

Entendemos que as abordagens/tendências da Educação Física escolar se vinculam a determinadas concepções de mundo e de educação, portanto elas não se referem apenas a uma dimensão técnico-metodológica que orienta o como fazer e que se encaixa em qualquer projeto político-pedagógico. Há de se ressaltar, assim, que não são neutras. Cabe aos professores de Educação Física realizar um aprofundamento em relação aos pressupostos político-pedagógicos de cada abordagem/tendência para identificar quais abordagens/tendências de Educação Física coadunam com um projeto político-pedagógico que vise transformar as relações sociais, com o objetivo de construir uma sociedade justa e igualitária.

6.3 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ALGUMAS REFERÊNCIAS HISTÓRICAS NO CONTEXTO DA SERRA - ES

Desde 2006, no processo de Formação Continuada, nos trabalhos de análise da Proposta Curricular de Educação Física (em vigência desde 2002) e ao longo dos trabalhos de elaboração das Diretrizes Curriculares para a Educação Física, no ano de 2008, foi possível sistematizar uma série de dados que permitem, ainda que de maneira panorâmica, ou seja, sem aprofundamento, situar historicamente a Educação Física escolar no município da Serra nas últimas três décadas.

Uma primeira percepção refere-se à visualização de que a Secretaria Municipal de Educação tem acompanhado a tendência nacional de ampliação da oferta de vagas em todos os níveis de ensino, e isso, conseqüentemente, tem também ampliado o número de professores de Educação Física na referida rede. Nos últimos anos, inclusive, é notória a ampliação do quadro efetivo de professores da área.

¹ Chegamos ao ponto de considerar os próprios PCNs como uma abordagem para a Educação Física. Há vários trabalhos dedicados à classificação das abordagens e deles cada vez mais se desdobram outras classificações e surgem novas abordagens e novas classificações. Taffarel (1997); Darido (1998, 1999, 2000 e 2001) e Castellani Filho (1998) são alguns exemplos dessas classificações.

Esse fator é considerado pelos professores da área como de extrema importância para a melhoria da qualidade do ensino da Educação Física como componente curricular, pois tende a contribuir para a diminuição da rotatividade de professores dessa área nas escolas, que tem sido intensa. Essa rotatividade, segundo os professores, impede a continuidade de trabalhos de longo prazo que permitam o estabelecimento de uma nova cultura em relação à Educação Física.

Os depoimentos dos professores evidenciaram que, dos anos 1980 até os dias atuais, a escola e os sentidos que lhes são atribuídos modificaram, incluindo a própria Educação Física, e que essas mudanças apresentam reflexos em sua trajetória profissional, em seu trabalho docente, evidenciados nos aspectos: a) desvalorização do trabalho do professor pela comunidade; b) aumento dos problemas de relacionamento entre professores e alunos; c) falta de material e espaços físicos adequados para as aulas de Educação Física; d) defasagem salarial crescente; e) organização da escola influenciando certo isolamento profissional; f) perpetuação de um pensamento equivocados por parte do corpo técnico-pedagógico e professores quanto à função da Educação Física na escola como componente curricular e sua especificidade.

Os professores, também, expressaram que, a partir dos anos 1990, ocorreram mudanças que sinalizam a melhoria das condições de trabalho nas escolas e nas aulas de Educação Física tais como: a) melhora na infra-estrutura das escolas; b) viabilização de aulas mistas e não mais separadas por sexo; c) movimento de formação continuada iniciado pelos professores e valorização desse espaço de formação pelos gestores municipais.

A década de 1980 é apontada pelos professores da área¹ como o um período marcado pelos conflitos entre o “eu pessoal e o eu profissional”. Isso significa que é nesse período que os professores vão ser colocados ou se colocam em xeque no que tange ao sentido do seu trabalho docente. É o momento de intensos questionamentos em relação ao papel da Educação Física como componente curricular, o que leva também a questionamentos sobre a própria formação profissional, um momento que abala as certezas reinantes na área e um movimento de busca pelas novas possibilidades que se apresentam em relação ao ensino de Educação Física escolar.

Esses conflitos, enfrentados pelos professores na época, referiam-se às dificuldades em se trabalhar numa outra lógica que não a “esportivizante”, já que o esporte e a preparação para os Jogos Estudantis da Serra – JES – norteavam sobremaneira o trabalho dos professores. Constatou-se, ainda, que os professores encontravam dificuldades, no início da carreira, em trabalhar com crianças e/ou adolescentes, pois não se sentiam preparados para enfrentar o trabalho quer nos anos iniciais, quer nos anos finais do Ensino Fundamental.

É interessante explicitar que a Formação Continuada é percebida pelos professores como um espaço vital para a melhoria da qualidade da prática pedagógica na Educação Física escolar. Mesmo aqueles que estão no final da carreira expressam que ainda hoje vivem conflitos em relação à melhor maneira de ministrar uma aula, de ensinar, mas que atualmente estão tendo a oportunidade de refletir mais sobre seu trabalho docente, sobre a prática pedagógica dessa disciplina na escola.

¹ Estes registros encontram-se documentados no parecer elaborada pela Professora Zenólia C. C. Figueiredo e entregue a Secretaria Municipal de Educação da Serra no final do ano de 2006.

Em relação ao modo como, historicamente, têm-se tratado didática e pedagogicamente os conteúdos na Educação Física escolar na Rede Municipal de Educação da Serra, os professores revelam que, desde a década de 1980, têm-se válido de referências de tendências progressistas da área. Entretanto expressam que, no cotidiano da dinâmica escolar, enfrentam dificuldades tanto materiais como simbólicas que afetam sobremaneira sua atuação e sua compreensão em relação ao sentido da Educação Física como componente curricular.

Em termos de dificuldades materiais, há a menção de espaços, equipamentos e materiais inadequados e/ou inexistentes para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que contemple o ensino de outras práticas corporais que não o esporte. Isso porque os espaços, equipamentos e materiais destinados à Educação Física escolar ainda estão marcadamente vinculados ao Esporte.

Em termos simbólicos, se expressa a dificuldade em estabelecer uma relação mais profícua entre as teorias pedagógicas, as proposições pedagógicas da área de Educação Física e a prática pedagógica que se dá no chão da escola. Os professores sentem a falta de uma interlocução mais sistematizada, constante e dialógica, tanto com o âmbito acadêmico-universitário, quanto com seus pares e com o corpo técnico-pedagógico das escolas, acerca do trato didático-pedagógico dos conteúdos da Educação Física escolar. Entendem que tal interlocução poderá potencializar o desenvolvimento de seu trabalho docente, uma vez que crêem que isso contribui para terem mais confiança em relação ao que vêm desenvolvendo e também é uma forma de dar visibilidade e conquistar reconhecimento em relação a seu trabalho. Algo que é vital na perspectiva de se construir uma Educação Física pautada na cultura corporal de movimento orientada por uma perspectiva crítico-emancipatória que supere as visões reducionistas, mas hegemônicas, que se apresentam no âmbito escolar.

Nesse sentido, se percebe que ainda imperam algumas dificuldades em plasmar, na prática pedagógica, os fundamentos dos discursos pedagógicos que orientam a Educação Física como componente curricular, numa determinada perspectiva progressista. Assim, é possível visualizar uma diversidade de concepções e práticas entre os professores em relação à seleção dos conteúdos; à dosagem e à seqüenciação deles; ao estabelecimento de objetivos e ao sentido e ao modo de avaliar o processo ensino-aprendizagem.

Os professores, em sua maioria, têm consciência dessas dificuldades (tanto as materiais como as simbólicas) e, apesar delas, muitos vêm conseguindo desenvolver uma prática pedagógica que se circunscreve sim no âmbito progressista. E isso nos remete à idéia de que os professores estão atentos à complexidade e à dinâmica que engendra o trabalho docente na trama escolar e que tal trabalho implica permanentemente uma tensão entre o ideal e o real que o contexto escolar apresenta. Esses professores têm operado mediações em meio a essa tensão e, assim, construído uma prática possível.

O que revelam é que vêm, gradativamente, tomando consciência de suas limitações, de suas dificuldades, de suas necessidades e de suas possibilidades, e isso tem permitido perceber que a realidade social das escolas e da Educação Física escolar é condicionada e não determinada e, como tal, é passível de ser enfrentada e fazer com que a prática pedagógica possível seja cada vez mais próxima daquela que idealizamos e não daquela que a realidade nos quer impor.

A trajetória e o contexto histórico da Educação Física como componente curricular na Rede Municipal de Ensino da Serra é semelhante ao que ocorre em todo o Brasil. Inclusive as dificuldades encontradas e enfrentadas pelos professores não são um problema isolado dessa rede, mas sim um problema que se percebe no contexto da Educação Física brasileira.



Construindo uma cultura de Formação Continuada
EMEF Manoel Carlos de Miranda - 2006

O que merece destaque é que os professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino da Serra têm mostrado tanto a necessidade, como a disposição para a reflexão crítica em relação ao seu trabalho docente, de modo que se possam visualizar (ampla e profundamente) as condições reais (materiais e simbólicas) em que a prática pedagógica da Educação Física se desenvolve.

6.4 O ORDENAMENTO LEGAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A Educação Física, conforme determina o parágrafo terceiro do artigo 26 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional), é um componente curricular obrigatório da Educação Básica. No texto original desse parágrafo, não constava a palavra *obrigatório*, que foi incorporada ao texto por meio da Lei nº 10.328 de 12 de dezembro de 2001. Uma nova redação foi dada ao parágrafo terceiro do artigo 26 da Lei nº 9.394/1996, por meio da Lei nº 10.793 de 1 de dezembro de 2003, ficando assim:

A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

- que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- maior de trinta anos de idade;
- que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da Educação Física;
- amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;
- que tenha prole.

Essa redação leva-nos a perceber a orientação fundamentada numa lógica que compreende a Educação Física na instituição escolar como uma atividade que desenvolve única e exclusivamente a atividade física/o exercício corporal com base no rendimento/*performance*. É a mesma lógica presente no Decreto nº 69.450, de 1.º de novembro de 1971 (imposto pela Ditadura Militar), que determinava que a aptidão física se constituísse como “a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino”. Nesse sentido, exclui alunos com determinadas características por considerar que eles não estariam aptos a participar das aulas ou que não deveriam participar para se preservarem do desgaste da atividade física.

Essa fundamentação é anacrônica e totalmente dissonante da perspectiva que compreende a Educação Física como componente curricular na mesma lógica das demais disciplinas, ou seja, que não se coloca como mera atividade, mas sim como uma disciplina responsável por tratar de determinada parcela da cultura, transformando esta em conteúdos passíveis de ser ensinados em suas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais.

Ressalte-se que a redação da legislação federal faculta **ao aluno**, em face de determinadas condições, a participação, ou não, nas aulas de Educação Física e não à escola ou ao professor tal decisão. Assim, entendemos que os professores dessa disciplina devem empreender esforços que promovam a inclusão de todos os alunos.

É importante observar, também, que, ainda que a Lei nº 10.793/2003 leve à compreensão de a Educação Física ser desenvolvida na escola, pautada numa lógica de atividade física de rendimento, na qual é enfatizada, no processo ensino-aprendizagem, a dimensão biológica dos alunos, isso não significa que esse sentido de atividade seja obrigatório. Assim, se faz necessário ter clareza em relação à autonomia pedagógica dos professores para decidirem por orientações político-pedagógicas (coerentes com sua concepção de mundo) para nortear seu trabalho docente.

Além da legislação federal, o ordenamento legal que regulamenta a Educação Física como componente curricular conta ainda com outros documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais; as Diretrizes Curriculares Nacionais; os Pareceres do Conselho Nacional de Educação e as resoluções normativas, determinadas, em âmbito municipal, pela Secretaria Municipal de Educação da Serra, por exemplo.

Neste último caso, enfatizamos que os professores de Educação Física da rede municipal de ensino do município da Serra devem ter assegurado o direito de participar da construção de tais resoluções normativas.

6.5 A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

Souza Júnior (2001, p. 83), ao discutir sobre a Educação Física escolar, aponta que o termo componente curricular

[...] no sentido de matéria de ensino, não é apenas um constituinte do rol de disciplinas escolares, mas um elemento da organização curricular da escola que, em sua especificidade de conteúdos, traz uma seleção de conhecimentos que, organizados e sistematizados, devem proporcionar ao aluno uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura e que, aliado a outros elementos dessa organização curricular, visa a contribuir com a formação cultural do aluno.

Compreendemos a Educação Física como componente curricular que, na dinâmica escolar, se configura como uma disciplina que trata didático-pedagógicamente de conteúdos de ensino em suas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal. Tais conteúdos são selecionados tendo em conta o referencial da cultura corporal de movimento, ou seja, a Educação Física escolar, nessa perspectiva, aborda diferentes formas culturais do movimentar-se humano.

Entendemos, assim, que a Educação Física, na dinâmica escolar, é um

[...] componente curricular responsável pela apreensão (no sentido de constatação, demonstração, compreensão e explicação) de uma dimensão da realidade social, na qual o aluno está inserido, que denominamos cultura corporal [de movimento e que tem no] desenvolver de tal capacidade de apreensão [...] a finalidade de vir a proporcionar a intervenção autônoma, crítica e criativa do aluno nessa dimensão de sua realidade social...” (CASTELLANI FILHO, 1998, p. 53-54).

Assim, é urgente que a comunidade escolar supere os estereótipos em relação à Educação Física escolar. É vital que tal comunidade entenda que a Educação Física se constitui numa área de conhecimento¹ e, como tal, possui um conjunto de conhecimentos a ser ensinado (tratado didática e pedagogicamente) aos alunos. Portanto o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores na escola deve ser respeitado e não sofrer ingerência e alterações em face da proposição de atividades desvinculadas e descontextualizadas do planejamento elaborado pelos professores de Educação Física. Nesse sentido, podemos citar, principalmente, a proposição de apresentações coreográficas e de teatro em diferentes festas comemorativas ou a obrigação de participar de competições esportivas com equipes que “representem” a escola.

Um aspecto a destacar é o de que a Educação Física como componente curricular possui peculiaridades no que se refere à sua dinâmica na escola. Como seus conteúdos se referem aos diferentes temas da cultura corporal de movimento como: jogo, dança, luta, esporte, ginástica, artes circenses e outros, o espaço destinado às aulas não pode ser somente a sala de aula, como no caso de outros componentes curriculares. Assim, há a necessidade de quadras poliesportivas, salas para dança e expressão corporal, pátios e/ou demais áreas livres em que se possam desenvolver diferentes práticas corporais.

A dinâmica de ensino desses conteúdos demanda, na maioria das vezes, uma organização do espaço e do tempo muito diferente de outras disciplinas, e isso não pode ser compreendido como um elemento perturbador da ordem escolar, mas sim como uma necessidade própria do componente curricular Educação Física. Aqui, por exemplo, podemos citar a idéia de barulho produzido nas aulas de Educação Física ou mesmo a intensa movimentação dos alunos em determinados espaços, aspectos que, a princípio, podem ser entendidos como sinônimo de uma atividade sem nenhum cunho pedagógico, um mero fazer que atrapalha as demais áreas, entretanto são aspectos vitais para o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos da Educação Física e, como tais, não podem ser evitados. Cabe à comunidade escolar discutir as questões afetas a esses e outros aspectos inerentes à dinâmica da prática pedagógica do componente curricular de modo a integrá-lo à dinâmica escolar, sem que ele sofra prejuízos.

Um indicativo que se faz em relação à dinâmica do componente curricular Educação Física na trama do cotidiano escolar se refere ao tempo pedagogicamente necessário para o ensino dos conteúdos desse componente. É com base na experiência acumulada pelos próprios professores de Educação Física da rede municipal de ensino da Serra, nas várias escolas desse município, que pautamos a indicação de três aulas semanais de Educação Física, respeitando a especificidade de cada escola, bem como a necessidade de que as aulas ocorram sempre no turno em que os alunos estudam e nunca no contra-turno.

¹ Cf. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Res. CNE/CEB 02/98).

6.6 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO MUNICÍPIO DA SERRA-ES - CONCEPÇÃO DE ÁREA

Em nosso entendimento, o corpo não é algo a ser tratado exclusivamente por uma ou outra área. Como seres corpóreos que somos precisamos perceber a necessidade de superar uma visão dicotômica entre corpo e mente (por que organizamos o tempo e o espaço escolar em momentos em que a mente é que aprende, e o corpo precisa ser totalmente dominado/docilizado/imobilizado/silenciado em favor de uma pseudo-ordem para que a mente possa se concentrar e assim “aprender”?).

Nesse sentido, é fundamental a compreensão de que a criança e o adolescente precisam ter garantidas as possibilidades de movimentar-se de modo a descobrir e compreender seu corpo (suas capacidades e possibilidades de agir, de sentir e de perceber seu corpo e as relações que este pode e deve estabelecer em diferentes espaços e com outras pessoas).

Entretanto há de se ressaltar que tratar o corpo e o movimento não deve ser pensado de forma reducionista e tampouco funcionalista, ou seja, não devemos pensar o corpo e o movimento apenas em uma dada dimensão como a biológica, por exemplo, nem lançar mão de um programa que vise utilizar o movimento apenas como preparação, como instrumento para se aprender algo em uma dada área. Corpo e movimento devem ser pensados como dimensões do ser humano que dão o próprio sentido de existência humana ao sujeito. Portanto corpo e movimento são dimensões a serem consideradas por toda a escola e não apenas pela área de Educação Física.

A Educação Física como componente curricular é aqui pensada sob a perspectiva da cultura corporal de movimento e trata didático-pedagogicamente das diferentes formas culturais do movimentar-se humano. Para Pich (2005, p. 110),

[...] a tentativa de referenciar a Educação Física na cultura permitiu grandes avanços na área no sentido de superar uma perspectiva reducionista de concepção do ser humano. Outro aspecto que merece destaque no avanço registrado na área é a clara percepção de que a Educação Física sempre opera mediações tendo como objeto a cultura corporal de movimento. Assim sendo, a superação da visão biologicista-mecanicista do corpo e do movimento possibilitou abandonar a crença na possibilidade de orientar uma prática corporal meramente por princípios técnicos ou tecno-científicos, desvinculada de toda e qualquer orientação pedagógico-política.

Isso implica não circunscrever a prática pedagógica da Educação Física na lógica biologicista-mecanicista em que impera o exercitar do corpo, seguindo princípios técnico-instrumentais e/ou tecnocientíficos, na qual o movimento e o próprio corpo passam a ser o conteúdo a ser tratado didático-pedagogicamente. Lançando mão de um discurso científico para sustentar tal trato e justamente por sua condição de cientificidade, essa concepção reclama de uma neutralidade pedagógico-política em que se coloca *a priori* como necessária e benéfica para o aluno, o que, em nosso entender, na verdade mascara seu sentido de reprodução de formas culturais dominantes do movimentar-se humano que expressam valores e princípios hegemônicos da sociedade capitalista.

Para Daolio (2005, p. 108), o professor de Educação Física, em sua prática pedagógica,

[...] não atua sobre o corpo ou com o movimento em si, não trabalha com o esporte em si, não lida com a ginástica em si. Ele trata do homem nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humanos, historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica [e outras tantas práticas e manifestações corporais – que são culturais, porque humanas]. O que irá definir se uma ação corporal é digna de trato pedagógico pela Educação Física é a própria consideração e análise desta expressão na dinâmica cultural específica do contexto no qual se realiza.

Entendemos que, ao abordar os temas da cultura corporal de movimento, o professor de Educação Física deve tratá-los didática e pedagogicamente de modo a provocar a reflexão e a (re)construção crítica dos conhecimentos, concepções, crenças, atitudes e modos de atuação em relação às diferentes formas culturais do movimentar-se humano que os alunos assimilaram (e ainda assimilam) direta e acriticamente ao longo de sua trajetória escolar e anteriormente a ela (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Nessa perspectiva, a Educação Física como componente curricular não pode mais ser compreendida como um lugar de mera reprodução de práticas corporais transpostas de fora para dentro da escola de forma mecânica e acriticamente. A prática pedagógica da Educação Física como componente curricular deve favorecer e promover também a produção de um *fazer/saber* próprio da escola. “Objetiva-se na Educação Física escolar, assim, formar indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento e de forma transformadora como cidadãos políticos” (BRACHT e GONZÁLEZ, 2005, p. 155).

A justificativa para a Educação Física compor o currículo escolar como área de conhecimento, pautada na perspectiva da cultura corporal de movimento, encontra eco num projeto político para a sociedade (e mais especificamente num projeto político-pedagógico escolar) voltado para a justiça e para a igualdade social. Um projeto de humanização que não restrinja e imponha à escola constituir-se única e exclusivamente como espaço de transmissão-assimilação de conhecimento, e ainda de apenas determinados conhecimentos técnico-científicos. Assim, o sentido da Educação Física como componente curricular, como vimos defendendo, mais do que nunca se justificará como tal. Afinal, entendemos ser impossível que o ser humano possa desenvolver sua condição humana em toda sua plenitude sem conhecer/vivenciar e refletir criticamente sobre o *fazer/saber* das mais diversas práticas/manifestações corporais que compõem o arcabouço da cultura corporal de movimento.

6.7 A DIFICULDADE EM SE IMPLEMENTAR UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR ORIENTADA NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA

A construção de uma prática pedagógica da Educação Física escolar, pautada na perspectiva da cultura corporal de movimento e com um sentido crítico-emancipatório, não tem sido fácil. Diferentes fatores podem ser percebidos como obstáculos que dificultam tal construção, dentre eles as questões afetas às condições de infra-estrutura das escolas e às condições objetivas da docência em nosso País hoje (salário, jornada de trabalho, enfermidades que afetam a saúde dos professores, etc.).

Também aparecem os conflitos que se dão no desenvolvimento de tal perspectiva, confrontando-se constantemente com uma Educação Física pautada na tradição e na visão hegemônica do esporte e da saúde, como únicos referenciais da Educação Física escolar. Ressalte-se, aqui, a questão do imaginário/representação social, tanto na comunidade escolar como na sociedade em geral, em relação ao modo como compreendem a Educação Física escolar, ou seja, os sentidos atribuídos a essa disciplina, como vimos no item **Educação Física escolar: algumas referências históricas no contexto brasileiro**. Essa compreensão do sentido da Educação Física escolar vai sendo reforçada e difundida cada vez mais pela mídia e pela indústria cultural.

Os professores relataram, também, conflitos enfrentados em relação ao desenvolvimento de certas práticas corporais em determinados contextos em que se apresentam questões de cunho religioso que acabam dificultando e, no extremo, até mesmo impedindo a prática pedagógica dos professores no que tange ao ensino de certos conteúdos. Isso revela que o dever e o direito de laicidade da escola pública nem sempre são respeitados. Há, inclusive, o relato acerca da ingerência de líderes religiosos na determinação de certos conteúdos, pois a Educação Física, em uma dada escola, é realizada no espaço cedido por uma determinada igreja, e tais líderes religiosos não permitem a realização de certas práticas corporais por entenderem ser desrespeitosas com os preceitos de sua religião.

Outro fator importante que se constitui como dificuldade reside na compreensão dos professores no que concerne à relação teoria e prática. Uma compreensão que divide hierarquicamente teoria e prática, conferindo um valor simbólico muito maior à primeira, e que, por isso mesmo, leva os professores a esperarem dela respostas que tragam a garantia e a certeza de que sua prática pedagógica se desenvolverá de modo harmônico. Mas, paradoxalmente, há outra compreensão que desconfia dessa teoria e leva à exaltação da prática, por entender que a primeira está distante da segunda, que teoria é coisa do mundo acadêmico-científico-universitário e que a prática é coisa dos que estão no chão-escola.

Essa compreensão não valoriza a relação teoria e prática como construção de uma unidade que confere um sentido ao trabalho docente do professor. E aqui há um hiperdimensionamento da racionalidade técnico-instrumental, em detrimento de uma reflexão político-pedagógica que permita ao professor a compreensão do sentido político de sua ação educativa.

Essa questão perpassa tanto o âmbito da formação inicial como também da formação continuada dos professores. No caso da Educação Física, os professores, quando de sua formação inicial, esperam um conhecimento técnico-científico que lhes garanta ensinar certo com base nas técnicas das práticas corporais. Um conhecimento que tem seus fundamentos no cabedal teórico das ciências biológicas (fisiologia, anatomia, biomecânica), na psicologia comportamental (desenvolvimento e aprendizagem motora) e, ainda, na exercitação de técnicas que visam ao melhor desempenho de determinados movimentos (notadamente os relacionados às modalidades esportivas).

No que se refere à formação continuada, percebe-se, ainda, entre os professores, uma forte tendência a culpar a sociedade, a escola, a família e os alunos, entre outros, pela impossibilidade de desenvolver suas práticas pedagógicas como haviam idealizado. Eles também culpam a universidade por não tê-los preparado suficientemente para os problemas que encontram no seu agir docente. Assim, o espaço da formação continuada acaba, muitas vezes, sendo o lugar do “RECLAMATÓRIO”, onde se busca a cumplicidade de seus pares

para o estabelecimento de críticas que, em vez de potencializar a ação, acabam, sim, impossibilitando-a.

Bracht e González (2005), ao discutirem sobre as diferentes propostas que apontam para a construção de uma prática pedagógica da Educação Física escolar pautada na perspectiva da cultura corporal de movimento, alertam:

Estas propostas estão sendo apropriadas, reinterpretadas e discutidas por muitos professores de Educação Física em todo o Brasil. Talvez um dos maiores estranhamentos e uma das grandes dificuldades que os professores de Educação Física encontram para atuar dentro de uma perspectiva progressista seja o fato de que, de acordo com essa concepção, eles passaram a ser responsáveis por um saber que extrapola em muito um conjunto de técnicas corporais, alcançando, inclusive, um saber de caráter conceitual que se refere ao conhecimento que temos sobre estas práticas corporais (conhecimentos fisiológicos, sociológicos, filosóficos, etc.), saber esse que o professor deve mobilizar para produzir esclarecimentos sobre o mundo a partir da e com a cultura corporal de movimento, o que, convenhamos, para quem entendia que sua função era apenas levar os alunos a uma exercitação física e/ou esportiva, se apresenta como um grande desafio. Não obstante, muitas experiências inovadoras estão sendo construídas por esses mesmos professores, embora a tradição da Educação Física esportivizada ainda se mantenha enraizada em muitos pátios escolares.

Outro ponto importante se refere ao hiato entre o que vem sendo produzido no âmbito acadêmico-universitário, principalmente em relação à elaboração de proposições pedagógicas para a Educação Física escolar, e a prática pedagógica desenvolvida pelos professores no cotidiano escolar (PALAFOX, 2002; CAPARRÓZ, 2001 e 2005). Esse distanciamento tem-se cristalizado cada vez mais e, assim, dificultado uma relação dialógica e dialética que permita tanto aos professores que atuam nas escolas compreender melhor as elaborações e proposições advindas do meio acadêmico-universitário, como permita também aos professores desse âmbito compreender melhor a complexidade e a dinâmica escolar em que se engendra a Educação Física como componente curricular (CAPARRÓZ, 2001; PIROLO; TERRA; CAPARRÓZ, 2004). A superação desse distanciamento é vital para o sucesso de uma prática pedagógica da Educação Física escolar pautada na perspectiva da cultura corporal de movimento, com um sentido crítico-emancipatório.

Outro fator essencial a ser considerado alude à questão de que a proposição de uma Educação Física escolar pautada na perspectiva da cultura corporal de movimento, com um sentido crítico-emancipatório, exige, em seu processo de construção/desenvolvimento, uma ação coletiva por parte dos professores. Ou seja, não pode ser um projeto individual e isolado de um professor em sua escola. É necessário que os professores de Educação Física estabeleçam uma articulação entre seus pares, não só em sua área específica, mas também em toda a comunidade escolar, para discutirem sobre suas práticas pedagógicas, de modo que compartilhem suas experiências e, assim, com base no diálogo, possam contrastar diferentes pareceres/procedimentos sobre a prática pedagógica da Educação Física escolar, na referida perspectiva, e, assim, provocar a reflexão e a (re)construção crítica dessa prática pedagógica.

No caso dos professores de Educação Física da rede municipal de ensino da Serra, um avanço considerável pode ser percebido com relação à superação de algumas dessas dificuldades, como já exposto no tópico **Educação Física escolar: algumas referências históricas no contexto da Serra**. A Formação Continuada dos professores de Educação Física dessa rede de ensino tem-se constituído num espaço de diálogo, de estudos e de reflexão que tem problematizado o ensino da Educação Física como componente curricular, tendo por base as diferentes práticas pedagógicas dos professores.

Nesse sentido, ganha relevo o papel que esses professores têm atribuído à Formação Continuada, ao colocarem-se como sujeitos ativos desse processo, expondo seus trabalhos ao debate público (com seus pares, no mundo acadêmico-universitário), o que vem possibilitando identificar limites e avanços em suas atuações docentes e as necessidades que precisam ser supridas para melhorar qualitativamente suas práticas pedagógicas. Por isso mesmo, a Formação Continuada se coloca como um espaço e tempo vitais nessa perspectiva de qualidade.

6.8 TRATO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DOS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR - ALGUMAS ORIENTAÇÕES

De todas as questões suscitadas pela reflexão sobre os problemas da educação desde o começo dos anos 60, as que se referem à função de transmissão cultural da escola são, ao mesmo tempo, as mais confusas e as mais cruciais. Ocorre que elas dizem respeito ao próprio conteúdo do processo pedagógico e interpelam os professores no mais profundo de sua identidade. Se não há realmente ensino possível sem o reconhecimento, por parte daqueles a quem o ensino é dirigido, de certa legitimidade da coisa ensinada, corolário da autoridade pedagógica do professor, é necessário também, e antes de tudo, que este sentimento seja partilhado pelo próprio professor. Toda pedagogia cínica, isto é, consciente de si como manipulação, mentira ou passatempo fútil, destruiria a si mesma: ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos. Esta noção de valor intrínseco da coisa ensinada, tão difícil de definir e de justificar quanto de refutar ou rejeitar, está no próprio centro daquilo que constitui a especificidade da intenção docente como projeto de comunicação formadora. É por isso que todo questionamento ou toda crítica envolvendo a verdadeira natureza dos conteúdos ensinados, sua pertinência, sua consistência, sua utilidade, seu interesse, seu valor educativo ou cultural, constitui para os professores um motivo privilegiado de inquieta reação ou de dolorosa consciência (FORQUIN, 1993, p. 9).

A reflexão acerca do trato didático-pedagógico dos conteúdos da Educação Física como componente curricular deve levar em conta a realidade socioeconômica e político-cultural tanto dos alunos, quanto também das escolas do município da Serra, devendo considerar que essa cidade é composta de diversidade geográfica, social e cultural. Nesse sentido, as orientações metodológicas devem girar em torno do eixo cultura, trabalho e sociedade, tratando os conteúdos tanto no específico de cada uma dessas categorias, quanto também as articulando de modo que se possa perceber como elas se interpenetram e interdependem uma das outras.

Percebemos que, historicamente, a Educação Física nas escolas do município da Serra foi constituindo uma tradição em relação aos conteúdos a serem ensinados, e essa tradição, em certo modo, acabou por moldar nos alunos uma idéia do que é a Educação Física escolar. Eles consideram que a aula de Educação Física é o momento em que, única e exclusivamente, se “pratica” algo, em que se joga, preferencialmente, o futebol. E, quando o professor tenta desenvolver sua prática pedagógica, considerando que o trato didático-pedagógico dos conteúdos demanda outras estratégias que não só o fazer, a prática, o mero jogar acaba por encontrar resistências, ouvindo de muitos alunos que: “Estamos perdendo tempo de jogo”; “A gente já entendeu, deixa a gente jogar”; “Isso não é aula de Educação Física”; “Vai ficar falando até quando, professor?”. O desafio de enfrentar esse problema é grande, pois os alunos, em sua maioria, têm dificuldades de compreender uma outra lógica orientadora da Educação Física como componente curricular.

Um elemento desse desafio refere-se justamente ao que ensinar nas aulas de Educação Física. Os relatos dos professores revelam que o futebol é a prática corporal hegemônica trabalhada nas aulas de Educação Física no município da Serra. A questão que se coloca é se ele vem sendo tratado didático-pedagógicamente de maneira a caracterizar-se como um conteúdo de ensino de um componente curricular ou se ainda se insere numa lógica de mera atividade com caráter recreativo. Tais relatos mostram que os professores vêm buscando estabelecer um trato didático-pedagógico que supere esse caráter meramente recreativo.

Com base nesses relatos, podemos, também, identificar as tarefas de seleção, dosagem e seqüenciação como aquelas que geram dúvidas e contradições, levando os professores a alguns conflitos no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Percebe-se a inexistência de uma unidade entre os professores, no que concerne à seleção, dosagem e seqüenciação dos conteúdos de ensino, à definição de objetivos coerentes com o e no processo de ensino de tais conteúdos e, ainda, ao papel da avaliação em tal processo.

Quando se aponta essa falta de unidade, não se está aqui clamando pela constituição de um currículo homogêneo e predefinido que os professores deverão aplicar nas suas diferentes realidades pedagógicas. O que se defende é o estabelecimento de um currículo mínimo construído pelos professores, num processo dialógico que estimule a ampliação e o aprofundamento de estudos, debates e reflexões sobre o trato didático-pedagógico dos conteúdos de ensino da Educação Física como componente curricular. Um currículo mínimo fruto da negociação entre os professores acerca dos conflitos que tal estabelecimento certamente gerará.

Kunz (1994, p. 123), ao defender essa perspectiva de construção de um “Programa Mínimo” de conteúdos e métodos para o ensino da Educação Física para cada ano (série) escolar, expressa:

Este “programa mínimo”, é claro, deverá ser muito flexível e deixar muitas opções, para atender, principalmente, a falta [...] de locais e materiais específicos para a prática da Educação Física. Mas deve, por outro lado, abrir espaço para os profissionais da área poderem lutar pela melhoria de condições e materiais de sua escola. Não se pode pensar no desenvolvimento de uma proposta [...] crítico-emancipatória, sem condições mínimas de locais e materiais.

A organização de um “programa mínimo” para a Educação Física deverá, pelo menos, conseguir pôr fim à nossa “bagunça interna” enquanto disciplina [...] escolar, ou seja, o fato de não termos um programa de conteúdos numa hierarquia de complexidade, nem objetivos claramente definidos para cada série de ensino. O professor decide, de acordo com alguns fatores, entre eles o seu bom ou mau humor, o que ensinar. Por exemplo, ele pode optar por um conteúdo exatamente igual para uma quinta série e uma segunda série do [ensino médio], se quiser (e muitas vezes acontece). Da mesma forma o grau de complexidade pode ser exatamente igual, para os dois momentos.

Na esteira das considerações de Kunz, vale expressar que os depoimentos dos professores, ao longo da Formação Continuada, revelam que a definição dos conteúdos de ensino muitas vezes ocorre em função das afinidades (gosto, conhecimento e domínio) que cada professor possui em relação a uma determinada prática corporal. Ou ainda que tal definição se dá em face de eventos de conotação mundial como são as Olimpíadas e a Copa do Mundo de Futebol, entre outros.

Também se verificou que o trato didático-pedagógico dos conteúdos se orienta, em alguns casos, na idéia de se garantir para os anos iniciais do Ensino Fundamental uma dimensão mais lúdica que propicie diferentes possibilidades de movimentos às crianças, objetivando, aqui, o desenvolvimento de habilidades motoras. Percebe-se, aqui, um caráter de mera atividade, desconectado de um sentido de estudo que possa ser atribuído e construído para o/no desenvolvimento do ensino de determinado conteúdo.

A proposição de um currículo ou programa mínimo para o ensino da Educação Física como componente curricular pretende construir uma unidade entre os professores que garanta que tal ensino se desenvolva com base nas e em consonância com as orientações metodológicas expressas nas Orientações Curriculares para o Ensino de Educação Física na Rede Municipal de Ensino da Serra. Um currículo ou programa mínimo compreendido como referência que deve ser reconstruído e ressignificado pelo professor, tendo em conta a singularidade, a dinamicidade e a complexidade do contexto escolar no qual se desenvolve sua prática pedagógica, sem que isso rompa com a unidade da Rede.

6.9 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

No trato didático-pedagógico dos conteúdos nas aulas de Educação Física, o professor deve ponderar que o ensino sempre implica a consideração das dimensões conceitual (dados históricos factuais, regras, táticas, conceitos de ética, estética, entre outros), procedimental (relacionados ao fazer) e atitudinal (normas, valores e atitudes), portanto superando o mero fazer de uma dada prática corporal. Essa classificação categorial, de certo modo, possibilita uma clareza maior em relação às intenções educativas, mas ressalte-se que tais categorias (dimensões) nunca se encontram dissociadas no processo ensino-aprendizagem, mesmo que tratada de modo específico. O importante é que sejam percebidas como referenciais para a problematização do ensino dos conteúdos, ou seja, jogos, lutas, danças, esportes, ginásticas, artes circenses e outras manifestações corporais (BRASIL, 1998).

Ao levarmos em conta que o Ensino Fundamental hoje é composto de nove anos, devemos indagar o que, ao longo desses nove anos, é essencial que os alunos aprendam nas aulas do componente curricular Educação Física.

Nesse sentido, é imprescindível que a prática pedagógica dos professores de Educação Física promova o ensino de diferentes conteúdos, ao longo do Ensino Fundamental, de maneira que os alunos possam ampliar sua formação cultural, (re)construindo criticamente os conhecimentos, concepções, crenças, atitudes e modos de atuação (em relação às diferentes formas culturais do movimentar-se humano).

Assim, é vital considerar a cultura como categoria que orienta a Educação Física como componente curricular, pois a seleção dos conteúdos não se deve dar *a priori*, ou seja, que não venha determinada de cima para baixo nem de fora para dentro da escola, incorrendo numa definição de conteúdos impostos de forma a padronizar o que deve ser ensinado em todas as escolas. A definição dos conteúdos deve, como aponta Forquin (1993), ser fruto da problematização da relação entre escola e cultura.

A ênfase posta sobre a função de conservação e de transmissão culturais da educação não deveria impedir-nos de prestar a atenção ao fato de que toda a educação, e em particular toda educação do tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações. Esta dupla exigência de seleção na cultura e de reelaboração didática faz com que não se possa apegar-se à afirmação geral e abstrata de uma unidade da educação e da cultura: é necessário matizar e especificar, isto é, construir uma verdadeira problemática das relações entre escola e cultura (FORQUIN, 1993, p. 14).

Entendemos que a seleção dos conteúdos deve se pautar justamente na dinâmica cultural que engendra os diferentes contextos escolares. Dessa forma, há uma clara necessidade de compreender o contexto socioeconômico e político-cultural que permeia cada escola para saber dialogar com a comunidade, a fim de se entender os limites, possibilidades, anseios e necessidades que estão postos para orientar as decisões quanto à seleção dos conteúdos.

Para a organização do trato didático-pedagógico dos conteúdos a serem ensinados, Forquin (1992) aponta que a “problemática das relações entre escola e cultura” é um elemento essencial ao qual os professores devem prestar atenção, enfatizando que

A educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num momento dado numa sociedade. Ela deve também, a fim de os tornar efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis para as jovens gerações, se entregar a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação, de “transposição didática”. É que a ciência do erudito não é diretamente comunicável ao aluno, tanto quanto a obra do escritor ou o pensamento do teórico. É preciso a intercessão de dispositivos mediadores, a longa paciência de aprendizagens metódicas que não deixam nunca de dispensar as muletas do didatismo. “Toda prática de ensino de um objeto pressupõe a transformação prévia desse objeto em objeto de ensino” (FORQUIN, 1992, p. 32-33).

Há de se ressaltar não só a vitalidade de se valorizar as manifestações culturais locais, mas também a necessidade de se abordar e problematizar as manifestações/práticas corporais que ganham conotações geopolíticas amplas, ultrapassando e ganhando fronteiras locais, nacionais e internacionais. Contrastar e refletir o local e o global para compreendermos nossa identidade cultural em relação às diferentes formas culturais do movimentar-se humano é fundamental, não no sentido de homogeneizar, mas sim no intuito de ampliar as possibilidades de conhecer, vivenciar e refletir criticamente as diferentes formas culturais do movimentar-se humano e, assim, favorecer ao aluno que, em seu processo de formação, vá construindo competência crítica e autonomia para escolher e agir no âmbito da cultura corporal de movimento como sujeito que não só reproduz a cultura, mas também a produz e a transforma.

Ao operar a transposição didática de determinadas formas culturais do movimentar-se humano, transformando-as em conteúdo de ensino da Educação Física como componente curricular, o professor deve ter claro justamente esse caráter de a escola não só poder ser reprodutora da cultura, mas também vir a ser produtora de cultura, o que é fundamental para o processo ensino-aprendizagem.



Formas culturais do movimentar-se humano.
EMEF Ministro Petrônio Portela - 2007

Considerar, no trato didático-pedagógico dos conteúdos a serem ensinados, esse processo de transposição didática de modo a não ficar circunscrito à mera reprodução das formas culturais do movimentar-se humano e sim favorecer a perspectiva da produção que fomente um sentido próprio dessas formas culturais no interior da escola passa por compreender essas formas culturais como bens simbólicos, como patrimônio cultural que todo ser humano tem direito de apreender.

Aqui, a categoria trabalho se coloca como importante para refletirmos acerca desse processo que leva à compreensão das diferentes formas culturais do movimentar-se humano. Para Marcondes e Japiassú (1996, p. 262), o trabalho, genericamente, pode ser considerado como a “[...] atividade através da qual o homem modifica o mundo, a natureza, de forma consciente e voluntária, para satisfazer suas necessidades básicas [...]. É através do trabalho que o homem ‘põe em movimento as forças de que seu corpo é dotado [...] a fim de assimilar a matéria, dando-lhe uma forma útil à vida’”.

Pensando o trabalho também como princípio educativo e como elemento central da sociabilidade, avançamos na idéia de que a transformação do mundo não é só em termos materiais, mas também, e fundamentalmente, em termos de produções simbólicas. Assim, apontamos para as diferentes formas culturais do movimentar-se humano, entendendo-as

como construções sócio-históricas, e, por essa razão, se constituem em produções simbólicas e, como tais, em bens culturais de toda a humanidade. Também por essa razão, podem e devem ser ensinadas como conteúdos da Educação Física como componente curricular e, nesse processo de ensino, também podem e devem (dado o seu caráter histórico-cultural) ser ressignificadas e transformadas.

No trato didático-pedagógico dos conteúdos a serem ensinados, essa ressignificação e transformação das diferentes formas culturais do movimentar-se humano deve ser pensada levando-se em conta a realidade social. É necessária tanto a consideração do contexto social específico e local em que a escola está inserida, como também a das relações sociais que engendram o *modus vivendi* de nossa sociedade.

Coloca-se em questão a problematização do ser humano como ser corpóreo. Temos um corpo e somos um corpo. O ser humano reconhece-se socialmente em face do ser corpóreo que é. Reconhece-se, faz-se reconhecido e reconhece os outros sempre corporalmente. As atribuições, os valores, os sentidos que os corpos possuem diante de nossos olhos (nossos gostos, preconceitos, interesses...) são construções sociais. Desnaturalizar o modo como nos vemos e como vemos os outros (seres corpóreos) em ação e em relação é uma tarefa que deve ser engendrada quando do trato didático-pedagógico dos conteúdos da Educação Física como componente curricular.

Problematizar acerca de como nossos sentimentos e nossas sensações vão sendo construídos na dinâmica social (tanto local quanto global, buscando refletir como esses dois âmbitos se relacionam, se interdependem e interpenetram). Refletir acerca das relações corporais, bem como vivenciar diferentes formas de ações/relações corporais numa dinâmica social em que a vida vai se dando cada vez mais virtualmente é extremamente importante para nos percebermos corporalmente.

Necessário também se faz problematizar, na prática pedagógica da Educação Física escolar, questões/fenômenos presentes na configuração social que estamos vivendo, tais como: o consumismo desenfreado; o anseio/obsessão de estar conectado ao mundo o máximo de tempo e espaço possíveis; o exibicionismo; o espiar (não ser reconhecido somente em âmbito local, mas atingir o *status* de celebridade global, vide os *reality shows*); a competição e o individualismo exacerbados (vencer a qualquer preço, egocentrismo). Essas questões e fatores se inter-relacionam e se complementam formando um sujeito (corpóreo) que vai construindo seu agir social (corporal) em função do modo como se relaciona nas e com tais questões e fatores sociais.

Em relação ao trato didático-pedagógico dos conteúdos da Educação Física sob a perspectiva da cultura corporal de movimento e com sentido crítico-emancipatório, um desafio se coloca como relevante para os professores da Rede Municipal de Ensino da Serra. Esse desafio se refere à consideração de outros eixos orientadores mais específicos (ainda que, logicamente, articulados com os eixos cultura, trabalho e sociedade), tais como a dimensão lúdica das práticas corporais; a relação lazer e mundo do trabalho, a saúde, a estética e a ética como elementos problematizadores das práticas corporais; as práticas corporais como linguagem; as formas como as mídias tratam as diferentes formas culturais do movimentar-se humano; a questão da contemporaneidade, ou seja, uma dinâmica social que se torna cada vez mais complexa porque em constante (de modo intenso e rápido) mutação, levando, assim, à construção de novas práticas corporais e/ou novos sentidos atribuídos a elas e ao corpo.

As tarefas que tal desafio demanda não são simples e requerem que os professores de Educação Física se debrucem sobre elas de modo a construir coletivamente teorizações acerca desses eixos que fundamentam o trato didático-pedagógico dos conteúdos nas escolas da Serra. É essencial possibilitar aos alunos a problematização dos diferentes sentidos que as práticas corporais podem assumir (lúdico, de trabalho, de religião, de consumo, etc.) e refletir sobre a construção histórico-social dessas práticas e seus sentidos. O objetivo é favorecer que os alunos compreendam quais suas possibilidades de relação com as diferentes práticas corporais existentes, tanto no contexto mais restrito de sua escola, como no contexto mais amplo da sociedade em geral e que configuram a cultura corporal de movimento.

Um desafio, também de extrema importância, é a questão da avaliação no processo ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física. Historicamente, a avaliação nas aulas de Educação Física esteve vinculada à análise da *performance*/rendimento do movimento, que busca mensurar a eficiência do aluno em relação ao desenvolvimento e desempenho das habilidades motoras. Em face de seu caráter de atividade (como foi hegemonicamente compreendida, por muitos anos), a atribuição de notas e conceitos não era considerada em termos de aprovação ou reprovação dos alunos. Para esses fins, somente a frequência dos alunos às aulas era considerada.

Essa idéia se constituiu numa tradição, e, mesmo que a Educação Física seja hoje considerada como componente curricular obrigatório que supera a concepção de atividade, tal tradição ainda impera. Configura-se como um problema para o professor a perspectiva de avaliar, pois este questiona: para que serve a avaliação na Educação Física, se essa disciplina não reprova o aluno?

É fundamental, em primeiro lugar, que superemos a lógica da avaliação atrelada direta e acriticamente como mecanismo de aprovação/reprovação. Os professores podem e devem atribuir/construir outro sentido à/para a avaliação no processo ensino-aprendizagem na Educação Física escolar.

Um ponto a se pensar é se o reclamo para que na Educação Física escolar se passe a proceder à avaliação na lógica de atribuição de notas para aprovação/reprovação de alunos não se fundamenta muito mais no sentido de estabelecer uma relação de poder para obrigar os alunos a participar da aula (em face do temor à reprovação por nota) do que em uma base pedagógica que busque construir uma relação de autoridade (e não autoritarismo) do professor que possibilite uma relação dialógica entre este e os alunos, para analisar como esses sujeitos (professor e alunos) estão desenvolvendo o processo ensino-aprendizagem.

A avaliação é elemento imprescindível do trato didático-pedagógico dos conteúdos, pois é necessário clareza em relação ao que se propõe como conteúdo a ser ensinado; quais os objetivos de ensino; quais conhecimentos, competências, habilidades, valores, atitudes eu espero que meus alunos desenvolvam. Nesse sentido, a avaliação assume um sentido diagnóstico, pois o professor necessita conhecer as possibilidades e necessidades de seus alunos, precisa conhecer as condições que a escola possui para o desenvolvimento de sua prática pedagógica, precisa compreender, também, suas próprias condições, limitações, possibilidades e necessidades em relação às suas competências para ensinar determinados conteúdos. São elementos essenciais para planejar o processo de ensino, mas também para avaliá-lo ao longo de seu desenvolvimento (e posteriormente também), buscando, assim, analisar as necessidades e a possibilidade de redimensioná-lo em face de se avançar na sua melhoria.

Os professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino da Serra devem enfrentar esse desafio, com o objetivo de refletir acerca dos diferentes sentidos da avaliação no processo ensino-aprendizagem e buscar construir uma fundamentação teórica em que não só problematizem, mas também avancem em relação a uma melhor compreensão das diferentes questões que se apresentam na tarefa avaliativa de tal processo como: O que avaliar no ensino da Educação Física? Quais as finalidades da avaliação? Quem são os sujeitos do processo avaliativo? – desenvolver procedimentos que garantam a polifonia, a consideração dos diferentes sujeitos envolvidos direta e indiretamente no processo ensino-aprendizagem que permitam ao professor perceber-se não apenas como avaliador, mas também como avaliado em tal processo. Como e quando avaliar? – discutir os espaços e tempos em que a avaliação deve se dar, se um sentido contínuo e permanente para ela é viável e desejável, além, também, de discutir as formas e os instrumentos de que o professor pode lançar mão para proceder à avaliação.

6.10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Orientações Curriculares para o Ensino da Educação Física na Rede Municipal de Ensino da Serra devem ser percebidas pelos professores como uma referência fundamental na orientação de suas práticas pedagógicas. E, como tal, não devem ser entendidas como orientações metodológicas a serem aplicadas mecânica e acriticamente. Os professores devem (re)construir e (re)significar essas orientações curriculares em suas práticas pedagógicas, considerando sempre a singularidade, a complexidade e a dinâmica da realidade social em que essas práticas são desenvolvidas.

Assim, entendemos que o professor não deve aplicar teoria na prática e, sim, (re)construir, (re)inventar) sua prática com referência em ações/experiências e em reflexões/teorias. É fundamental que essa apropriação de teorias se dê de forma autônoma e crítica, portanto, como ação de um sujeito, de um autor.

[...] Quando falamos da teoria como orientadora da prática, normalmente nos referimos a ela como uma instância prescritiva de procedimentos/ações (pelo menos na perspectiva que tem sido chamada de técnico-racional), ou seja, temos a expectativa de que a teoria decida por nós, como agir – indique o melhor caminho, a melhor técnica ou tecnologia. [...]

Uma teoria da ação didático-pedagógica não pode satisfazer esse tipo de expectativa. Se o fizer, será pedagogicamente desastroso. Além do mais, as teorias pedagógicas envolvem elementos que extrapolam o âmbito da chamada racionalidade técnica ou instrumental, e é exatamente aí que ela solicita a intervenção mais propriamente do professor-sujeito. Assim, como professores, nossa relação com a teoria precisa ser mediada (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p. 27-28).

Nesse sentido é que percebemos o caráter provisório e inacabado destas orientações, pois a dinâmica social gera sempre novas situações, novas questões, novos desafios ao trabalho docente que faz com que as orientações/proposições curriculares não permaneçam estáveis por muito tempo.



A (re)construção dos saberes pelos professores de Educação Física
Formação Continuada 2006 e 2008

Ressalte-se que não se pretende, de forma alguma, com estas orientações, o estabelecimento de prescrições, mas sim a indicação de elementos que auxiliem os professores a refletir e, assim, problematizar suas práticas pedagógicas com base em elementos comuns a toda rede, fazendo com que o ensino da Educação Física na Rede Municipal da Serra não se caracterize por uma ação particular de cada professor, mas por uma prática pedagógica que se referencia numa perspectiva coletiva que indica a compreensão dos professores em relação ao ensino dessa disciplina.

Como foi apontado ao longo destas orientações, não são poucas nem fáceis as dificuldades postas em relação ao desenvolvimento de uma prática pedagógica para o ensino de Educação Física como componente curricular na perspectiva da cultura corporal de movimento, orientada em um referencial crítico-emancipatório. Por essa razão, espera-se que as orientações aqui expostas estimulem e desencadeie um trabalho coletivo de estudos, debates, reflexões e organização/sistematização das práticas pedagógicas dos professores e, assim, se avance na (re)elaboração destas orientações que aqui se caracterizam tanto como uma síntese (provisória) do percurso que os professores vêm desenvolvendo ao longo da trajetória histórica desse componente curricular no município da Serra, como também um novo ponto de partida para a continuidade dessa trajetória.

Para o enfrentamento dessas dificuldades e dos desafios que se apresentarão ao desenvolvimento do trabalho docente com base nestas diretrizes, vale atentar para as palavras de Sacristán:

No melhor dos casos, aquilo que se desenha como programa e intenções ou conteúdos culturais será sempre reinterpretado pelas condições institucionais da escolarização [Para uma transformação da cultura da escola e, principalmente quando discutimos alternativas a uma visão hegemônica, se faz necessário] decodificar as condições da escolarização do currículo [o que] significa decodificar o tipo de cultura que se pode transmitir e que se transmite de fato através das instituições. Falar de alternativas da cultura nas instituições escolares supõe inexoravelmente falar de alternativas aos comportamentos pedagógicos, organizacionais e institucionais que são acolhidos, sobrevivem e se reproduzem dentro do sistema escolar. As mudanças culturais chegam às escolas através dos currículos, mas apenas na medida em que se plasmam em práticas concretas. Dito de outra forma: a alternativa à escolarização dominante para um projeto cultural diferente implica um constante esforço por decodificar as condições da escolarização, porque sem a transformação dessas condições não há possibilidades de

mudanças curriculares ou culturais, já que é inerente ao conceito de currículo o fato de que ele está ligado a uma forma de estruturação das instituições educacionais. [...] Se se aceitam esses pressupostos, o que é preciso fazer é decodificar a experiência da cultura real, denunciá-la, explicitá-la, para poder mudá-la (SACRISTÁN, 1996, p.37).

Assim, é fundamental que os professores de Educação Física tenham claro que o seu *saber/fazer* didático-pedagógico não está nem dado *a priori*, nem determinado, mas é condicionado e vai se transformando continuamente. A construção de um modo de atuar que seja sempre seguro não é possível de se garantir, e a insistência no estabelecimento de um *modus operandi* padronizado, baseado em modelos transpostos mecanicamente para a realidade social em que se dá a prática pedagógica, leva à sua cristalização e falta de sentido. Isso implica estabelecer um compromisso político com uma determinada perspectiva pedagógica expressa nestas orientações e assumir os desafios de uma construção que é cotidiana.

A relação pedagógica é um jogo de diálogos inesperados, convergências surpreendentes, violentos embates, resistências sutis, frustrações e sustos. Jamais qualquer manual escolar conseguirá decifrá-lo na sua flutuação e imprevisibilidade. Parece ser ponto pacífico que a formação de um educador só pode ser resultado do encontro, no processo reflexivo, da decisão de ser aquele educador que se pode ser como ponto de partida para aquele que, de descoberta em descoberta, no contexto da prática pedagógica e da sua constante reavaliação, vai se tornando (NUNES, 2000, p. 99).

REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter. *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, Valter; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação física escolar. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. *Dicionário crítico de educação física*. 2005. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 150-157.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 1996. nº 248, p. 27.833-27.841. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 02 de mar. 2006.

_____. Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001. Introduz a palavra “obrigatório” após a expressão “curricular”, constante do § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 13 dez. 2001. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao/legin.html/textos/visualizarTexto.html?ideNorma=426820&seqTexto=1&PalavrasDestaque=>>>. Acesso em: 02 mar. 2006.

_____. Lei nº 10.793, de 1 de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 2 dez. 2003. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao/legin.html/textos/visualizarTexto.html?ideNorma=497217&seqTexto=1&PalavrasDestaque=>>>. Acesso em: 02 mar. 2006.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: educação física*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (5ª a 8ª séries). Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2006.

CAPARRÓZ, Francisco Eduardo. Discurso e prática pedagógica: elementos para a compreensão da complexa teia que envolve a educação física na dinâmica escolar. In: CAPARROZ, F. E. (Org.). *Educação física escolar: política, investigação e intervenção*. Vitória-ES, 2001b. v.1, p.193-214.

_____. *Entre a educação física na escola e a educação física da escola: a educação física como componente curricular*. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física: O que não pode ser que não é o que não pode ser que não é. In: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo. (Orgs.). *A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 309-333.

_____. Perspectiva para compreender e transformar as contribuições da educação física na constituição dos saberes escolares. In: FERREIRA NETO, Amarílio. (Org.). *Pesquisa histórica na educação física*. Vitória: Proteoria, 2001a. v. 6, p. 49-84.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. In: **Revista brasileira de ciências do esporte**. Campinas-SP, v. 28, n.02, 0, p. 21-37, jan. 2007.

CAPARRÓZ, Francisco E.; PIROLO, A. L.; TERRA, D. V. A relação entre professores e pesquisadores na construção do saber. In: CAPARROZ, F. E.; ANDRADE FILHO, N. F. (Orgs.). **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória/Uberlândia, 2004. v. 2, p. 155-183.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.

_____. **Política educacional e educação física**. Campinas: Autores Associados, 1998.

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

DAOLIO, J. Cultura. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário crítico de educação física**. 2005. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 106-108.

DARIDO, S. C. Apresentação e análise das principais abordagens da educação física escolar. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 20, n. 1, p. 58-66, 1998.

_____. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Araras: Topázio, 1999.

_____. As diferentes abordagens pedagógicas da educação física escolar e os últimos concursos para professores da rede estadual. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO MOTORA, 3. e CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MOTORA, 2., 2000, **Anais...** CD ROM, p.187-194, 2000.

_____. **Apresentação e análise das principais abordagens da educação física escolar**. parte II. 2001. Texto mimeografado.

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e educação**, Porto Alegre, n. 5, 1992.

_____. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1991.

GOELLNER, S. V. O método francês e a militarização da educação física na escola brasileira. In: FERREIRA NETO, A. (Org.). **Pesquisa histórica da educação física brasileira**. Vitória: UFES-CEFD, 1996. p. 123-143.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

MEDINA, João Paulo S. **A educação física cuida do corpo... e "mente"**: bases para a renovação e transformação da educação física. 2. ed. Campinas: Papirus, 1983.

MUÑOZ PALAFOX, G. H. PCTP: por que está sendo difícil implementar propostas críticas de ensino da educação física na escola? In: MUÑOZ PALAFOX, G. H. (Org.). **Planejamento coletivo do trabalho pedagógico**: a experiência de Uberlândia. Uberlândia: Casa do Livro/ Edigraf, 2002. cap. 1. p. 11-24.

NUNES, C. As práticas da educação: entre o diálogo e o silêncio. In: LINHARES, C. F. S.; NUNES, C. **Trajetórias de magistério**: memórias e lutas pela reinvenção da escola pública. Rio de Janeiro: Quartet, 2000. p. 89-116.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: PÉREZ GÓMEZ, A. I.; SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. cap. 1, p. 13-26.

PICH, Santiago. Cultura corporal de movimento. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 108-111.

SACRISTÁN, J. G. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SANTOS, E. S.; AZEVEDO, J. C.; SILVA, L. H. **Reestruturação curricular**: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 34-57.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física**: raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOUZA JÚNIOR, M. O saber e o fazer pedagógicos da educação física na cultura escolar: o que é um componente curricular? In: CAPARROZ, Francisco Eduardo (Org.). **Educação física escolar**: política, investigação e intervenção. Vitória: PROTEORIA, 2001, v. 1. cap. 4. p. 81-92.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. Existe espaço para o ensino da educação física na escola básica? **Pensar a prática**, Goiânia, v. 21, p. 1-23, jun./jul., 1998.

_____. Para uma crítica da historiografia: as relações entre a ditadura militar e a educação física brasileira e a negação da experiência escolar do professor de educação física. In: FERREIRA NETO, A. **Pesquisa histórica na educação física**. Vitória: PROTEORIA, 2001b.v. 6, cap.1, p. 5-48.

TAFFAREL, C. N. Z. Formação do profissional iniciada e continuada e produção de conhecimentos científicos na área de educação física e esporte no Nordeste do Brasil: um estudo a partir da UFPE. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**, 10., 1997, Goiânia. *Anais...*

VAGO, T. M. Das escrituras à escola pública: a educação física nas séries iniciais do ensino fundamental. In: SOUSA, Eustáquia Salvadora; VAGO, Tarcísio Mauro (Orgs.). **Trilhas e partilhas**: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte: [s.ed.], 1997. p. 59-93.

ENSINO RELIGIOSO

7.1 PERFIL DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO

Autora: Ruth de Albuquerque Tavares

O professor de Ensino Religioso
deve ser como todo professor
de todas as disciplinas:
amável, afável, compreensivo,
autêntico, estudioso,
que procura se atualizar
para melhor ensinar
e melhor desempenhar
suas funções de educador.
É enérgico sem ser opressor.
Deve ser aberto ao diálogo
ecumênico e inter-religioso,
respeita o direito do outro
de pensar diferente.
Sabe lidar com os preconceitos
de raça, gênero, social,
religioso e cultural
para poder a seus alunos ajudar
e diferente ser,
pois o Ensino Religioso
por lei não pode
proselitismo fazer;
isto porque
o Estado laico é
por respeito à pessoa humana
e sua tradição familiar,
religiosa e cultural
resguarda.
Deve aberto ser
à situação social
que envolve educando
no contexto familiar,
social e cultural
e de toda comunidade
escolar.
Precisa ser ético,
lutar pelos valores
morais e democráticos.
Deve estar aberto
à tradição cultural de seu povo
Deve estar comprometido
com a justiça
para que a paz
possa reinar
para todos,
pois só haverá paz
quando a justiça
para todos reinar (...)

7.2 APRESENTAÇÃO

As Orientações Curriculares para o Ensino Religioso foram elaboradas num processo coletivo de trabalho. Esses momentos se constituíram por meio de reuniões semanais no Centro de Formação, envolvendo os professores de Ensino Religioso, pedagogos e assessores da Rede Municipal de Ensino.

As Orientações de Ensino Religioso apresentam orientações gerais quanto às bases legais, aos objetivos, à concepção da área, ao histórico desta disciplina no Brasil, assim como quanto aos princípios teórico-metodológicos para o ensino-aprendizagem dessa disciplina escolar para as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental.

Cabe ressaltar que, apesar de essa disciplina não fazer parte da matriz curricular da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sua concepção de área e seus conteúdos devem ser levados em consideração, nesses níveis de ensino a fim de se evitar o proselitismo religioso na escola.

Em outras palavras, todas as religiões podem ser tratadas como conteúdos escolares, uma vez que o sagrado compõe o universo cultural humano e faz parte do modelo de organização de diferentes sociedades, incluindo aquela da qual o educando da Serra faz parte. Neste sentido, as diferentes religiões devem ser abordadas como uma das formas de expressão cultural das sociedades, possibilitando assim a ampliação da compreensão da diversidade cultural.

7.3 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO RELIGIOSA NO BRASIL

O Ensino Religioso foi introduzido no Brasil pelos colonizadores portugueses que, para alcançar seus interesses econômicos, lançaram mão da mão-de-obra escrava tanto indígena como negra e, para isso, tentaram um processo de aculturação dos povos subjugados como forma de garantir a sua dominação. Assim sendo, a evangelização e a catequização de negros e índios, realizada sobretudo pelos jesuítas, assumiu uma forma de ensino religioso como forma de educação e doutrinação da conduta moral.

Durante todo o período colonial e imperial, a Igreja Católica estava subjugada ao Estado. Gozava do *status* de religião oficial e atendia aos interesses do governo, e só foi desvinculada do Estado com a proclamação da República. Porém, os longos anos de dominação fizeram com que a Igreja Católica continuasse a exercer grande influência sobre a sociedade e a cultura do povo brasileiro.

Na República, o regime de padroado foi extinto, ou seja, o clero deixou de ser funcionário público, e a intervenção da autoridade federal e dos estados em matéria religiosa foi proibida por meio do Decreto 119 “A”, de 1890. A Igreja e o Estado passaram a ser reconhecidos como instituições distintas.

O art.72, § 6º, da Constituição da República de 1891 previa que seria leigo o ensino ministrado nas escolas públicas. Esse dispositivo foi inspirado na Constituição dos Estados Unidos da América, na tentativa de garantir ao cidadão o direito à liberdade religiosa.

O art. 72, § 6º, da Constituição de 1891 causou muita polêmica, pois, no Brasil, a expressão “será leigo” foi interpretada com base no pensamento francês sobre a liberdade religiosa, entendida como: irreligioso, ateu, laicista, sem a presença de elementos oriundos das crenças dos cidadãos que freqüentavam as escolas mantidas pelos Estados da Federação.

Os interessados na manutenção do Ensino Religioso escolar continuavam defendendo esta área do conhecimento como elemento eclesial no sistema escolar, essas discussões continuaram ao longo da história.

Por força da influência da Igreja, a Constituição de 1934, no art. 153, preconizava a oferta obrigatória do Ensino Religioso e freqüência facultativa, devendo ser ele ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, se manifestada a vontade pelos pais ou responsáveis, e constituía-se como disciplina dos ensinos primário, secundário, profissional e do normal. Nessa Constituição, o Estado assumiu uma posição de neutralidade perante essa área de conhecimento. A mesma situação foi mantida na Constituição de 1937, com exceção do ensino profissional, do qual foi suprimido o Ensino Religioso.

Na Constituição de 1946, o Ensino Religioso ficou relegado ao plano do voluntariado, sendo permitido pela Lei, mas sem ônus aos cofres públicos. Esse mesmo dispositivo constitucional passou a fazer parte da Lei de Diretrizes e Bases Nacional, Lei nº 4.024/61.

Na Constituição de 1967 e Emenda Constitucional nº 1, de 1969, art. 168, o Estado voltou a garantir a obrigatoriedade da oferta da disciplina e, ao aluno, a matrícula facultativa.

Do início do processo constituinte em 1985 à tramitação do projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases no Congresso Nacional, o Ensino Religioso voltou a ser objeto de discussão e alvo de novas polêmicas. De um lado, havia uma defesa contrária à sua permanência ou inclusão no sistema escolar; por outro lado, recuperaram-se propostas e argumentos visando à sua permanência no currículo. Estes argumentos se baseavam na necessidade de que a escola ajudasse a compreender a dimensão religiosa do humano, permitindo assim aos alunos encontrar respostas aos seus questionamentos existenciais mais profundos, descobrindo e redescobrando o sentido da sua busca, na convivência com as diferenças.

O Ensino Religioso foi regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, de 20 de dezembro de 1996, Art. 33, como de oferta obrigatória, no horário oficial das escolas, e de matrícula opcional para os alunos, sem ônus para os cofres públicos. Esta situação foi modificada pela Lei nº 9475, de 22 de julho de 1997, quando o Ensino Religioso passou a compor a formação básica do aluno; portanto, a sua oferta passou a ser de caráter obrigatório. Ainda segundo esta lei, o Ensino Religioso passou a ser concebido como de caráter multiconfessional e não proselitista.

A Lei nº 9.394, de 1996, de caráter confessional e interconfessional, não foi bem aceita por técnicos do Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Espírito Santo e outros Estados, por entenderem que a redação da lei, como estava, era um retrocesso; por isso procuraram o Ministro da Educação pedindo a mudança da lei. Para que o Ministério da Educação (MEC) pudesse atender a essas solicitações, foi necessária a criação de um Conselho Nacional de Ensino Religioso. Na realidade, o que foi criado não foi um conselho, mas, sim, o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER); nos Estados, foram criados os Conselhos de Ensino Religioso (CONER).

Em 22 de julho de 1997, é estabelecida a Lei nº 9475, que dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9394/96, que passou a vigorar conforme segue:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer forma de proselitismo.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidades civis, constituídas pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.

A partir do momento em que a oferta do Ensino Religioso passou a ser obrigatória, a contratação do professor dessa disciplina passou a ser da responsabilidade do estado. ou município

Nas escolas estaduais do Espírito Santo, o Ensino Religioso é garantido em lei por meio do Decreto Estadual nº 1735-R, de 26 de setembro de 2006, que dispõe sobre o reconhecimento e o credenciamento do Conselho de Ensino Religioso do Estado do Espírito Santo (CONERES) como entidade civil representativa para o Ensino Religioso em todo o Estado, e também pelo Decreto nº 173-R, de 26 de setembro de 2006, que dispõe sobre a oferta do Ensino Religioso nas Escolas Estaduais de Ensino Fundamental do Estado do Espírito Santo.

O CONERES é uma instituição multiconfessional e tem atuado também na formação de professores de Ensino Religioso, por meio de cursos, e no reconhecimento de pós-graduações *lato sensu* de Ensino Religioso. Busca discutir entre as religiões a melhor maneira de levar a questão religiosa de modo humanizador, sem discussões doutrinárias. O Conselho é composto por representantes de Instituições religiosas reconhecidas pela sociedade.

Desde a década de 1980, a rede municipal da Serra-ES oferta a disciplina de Ensino Religioso nos anos finais do Ensino Fundamental levando-se em consideração alguns desafios que ainda precisam ser vencidos

7.4 CONCEPÇÃO DE ENSINO RELIGIOSO

A escola é o espaço de construção de conhecimentos e, principalmente, de socialização dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade, inclusive os religiosos; por isto estes devem também estar disponíveis a todos que a eles queiram ter acesso.

Por questões éticas e religiosas, e pela própria natureza da escola, não é sua função propor aos educandos a adesão aos conhecimentos religiosos e a vivência desses conhecimentos, enquanto princípios de conduta de uma religião ou de uma matriz religiosa, uma vez que a vivência religiosa deve dar-se no âmbito da família e da igreja e também porque a escola deve respeitar a liberdade religiosa dos alunos e considerar a diversidade religiosa da comunidade onde está inserida (PCNER,1997).

Conhecer significa captar e expressar as dimensões da comunidade de forma cada vez mais ampla e integral. Por isso compete à escola integrar, dentro de uma visão de totalidade, os vários campos do conhecimento: o sensorial, o intuitivo, o afetivo, o racional e o religioso. Assim sendo, o conhecimento religioso, visto como sistematização de uma das dimensões de relação do ser humano com a realidade transcendental, está ao lado de outros que, articulados, explicam o significado da existência humana (RCER, 2006).

A escola deve contribuir para que os educandos se tornem capazes de entender os momentos específicos das diversas culturas, cujo substrato religioso colabora no aprofundamento da cidadania. E, como nenhum conhecimento teórico sozinho explica completamente o processo humano, é o diálogo entre eles que possibilita construir explicações e referenciais, que escapam do uso ideológico, doutrinal ou catequético (RCER, 2006).

Portanto, na escola, o Ensino Religioso tem a função de garantir a todos os educandos a possibilidade do estabelecimento do diálogo com as diversas formas de conhecimento. E, como o conhecimento religioso faz parte da cultura, o Ensino Religioso contribui para a vida coletiva dos educandos, na perspectiva unificadora que a expressão religiosa tem, de modo próprio e diverso, diante dos desafios e conflitos (RCER, 2006).

O conhecimento humano resulta das respostas oferecidas às perguntas que o ser humano faz a si mesmo e ao informante. Às vezes, para fugir à insegurança, o ser humano prefere respostas prontas, que apaziguam a sua ansiedade. A raiz do fenômeno religioso encontra-se muitas vezes ligado a esta insegurança (RCER/PR, 2006).

O fenômeno religioso é a busca do Ser frente à ameaça do Não-ser como maneira de enfrentar os conflitos existenciais perante a finitude da vida. A humanidade tem quatro respostas possíveis como norteadoras do sentido da vida além morte: a ressurreição, a reencarnação, o ancestral e o nada. (PCNER, 1997).

Cada uma dessas respostas organiza-se num sistema de pensamento próprio, obedecendo a uma estrutura comum. A partir dessa estrutura comum é que são retirados os critérios para organização e seleção dos conteúdos e objetivos do Ensino Religioso. Assim, na pluralidade da escola brasileira, esses critérios, eixos organizadores para os blocos de conteúdos, são: Culturas e Tradições Religiosas, Escrituras Sagradas e/ou Tradições Oraís, Teologias, Ritos e Ethos (PCNER, 1997).

7.5 OBJETIVOS

O Ensino Religioso, valorizando o pluralismo e diversidade cultural presente na sociedade serrana e capixaba, facilita a compreensão das formas que exprimem o transcendente na superação da finitude humana e que determinam, subjacentemente, o processo histórico da humanidade (PCNER, 1997). Por isso necessita:

- proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando;
- subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial;
- analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais;

- facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das diferentes tradições religiosas;
- refletir o sentido da atitude moral como conseqüência do fenômeno religioso e cultural;
- possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável;
- conhecer a importância da vida na perspectiva do fenômeno religioso;
- conhecer e respeitar as religiões de matrizes africanas, indígenas, orientais, e não somente as cristãs.

7.6 PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO

A proposta teórico-metodológica para o ensino-aprendizagem da disciplina de Ensino Religioso se apóia na concepção da área apresentada anteriormente, assim como nos conceitos de sociedade, trabalho e cultura.

O trabalho escolar realizado por alunos e professores na escola e nas aulas de Ensino Religioso está sendo considerado, nestas Diretrizes, como qualquer outra forma de trabalho, ou seja, como uma práxis religiosa, social e histórica, como categoria central de sociabilidade e instrumento fundamental no processo de humanização e socialização humana. E é nesse fazer coletivo que alunos e professores se apropriam dos conhecimentos religiosos, produto histórico das sociedades, subsídio para a compreensão de uma das interfaces da cultura e da constituição da vida em sociedade, e sistematizam esses conhecimentos.

É fundamental que, nas aulas de Ensino Religioso, o professor explore a diversidade religiosa existente na sala de aula, na escola, no bairro, na cidade, no estado, no país e no mundo, relacionando assim o conhecimento ensinado aos contextos sociais, e, desta maneira, contribuindo de forma positiva para o diálogo intercultural e o respeito entre as pessoas de diversos credos religiosos.

Nunca, como no presente, a sociedade esteve tão consciente da unidade do destino do ser humano em todo o planeta, assim como das radicais diferenças culturais que marcam a humanidade (RCER, 2006). A diversidade cultural e, conseqüentemente, a religiosa, que no passado foi considerada uma ameaça aos Estados nacionais, é vista pela Organização das Nações Unidas (ONU) como patrimônio da humanidade e tão necessária à sobrevivência desta como a própria diversidade biológica.

A diversidade de identidades culturais representa a riqueza de caminhos diversos, para enfrentar, de modos diferentes, desafios também parcialmente diferentes encontrados por cada povo. De acordo com Lángon (2003), o desaparecimento dessa diversidade significaria o desaparecimento da capacidade humana de dar respostas variadas ao novo; seria a ruptura de uma das condições de possibilidade de reprodução da vida humana. O desaparecimento de uma dessas identidades culturais representa o empobrecimento da humanidade, uma vez que fecha os caminhos abertos, faz perder possibilidades existentes. A riqueza humana depende da preservação da diversidade de suas identidades culturais e de cada identidade cultural, e, como afirma Santos (2004), é preciso conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje e, assim, evitar o gigantesco desperdício de experiência de que sofreremos nos dias atuais.

A escola, assim como os Estados nações, produtos da racionalidade moderna e, sobretudo, do positivismo, deu grande ênfase aos conhecimentos científicos, em detrimento dos conhecimentos culturais, religiosos e de senso comum e trouxe, como consequência, também a implantação de modelos de aprendizagem lineares e fragmentados. A superação desse modelo passa pela necessidade de adoção de outros referenciais de análise, que permitam a compreensão da complexidade da realidade e da sociedade.

A construção de uma escola pública de qualidade, que possa contribuir para uma efetiva transformação social, não passa somente pela apropriação de conceitos científicos e religiosos, mas também pelo desenvolvimento de atitudes e valores, que contribua para o respeito entre as pessoas e à diversidade cultural existente na sociedade brasileira, princípios garantidos pela Constituição Federal de 1988 em seu artigo 5º, inciso VI: “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício de cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto às religiões.”

O ensino religioso deve contribuir para garantir o respeito à liberdade de crença e consciência, uma vez que, na sociedade brasileira, que é multiconfessional e marcada pela religiosidade, muitas pessoas têm-se portado de maneira intolerante para com as religiões de matrizes indígenas, africanas e orientais.

Não existe uma receita, uma resposta pronta e acabada para essa questão da intolerância religiosa, porém isso passa pela compreensão da concepção de área de Ensino Religioso abordada anteriormente e pela busca de estratégias de ensino-aprendizagem que ajudem os alunos na compreensão de que, não somente as religiões cristãs, mas todas as religiões criadas pela humanidade são maneiras encontradas por cada cultura de dar sentido à vida além da morte e assim também de aceitar a finitude da vida.

Outro elemento que pode contribuir para que os alunos reflitam melhor sobre a atitude de preconceito em relação às religiões de matriz não cristã, existente em nossa sociedade, seria o estudo da própria história do cristianismo, voltado para a compreensão de como este passou de uma posição de religião perseguida para a posição de perseguidora, dos sofrimentos causados pela intolerância religiosa, das transformações que se deram no seio da religião cristã e de sua luta atual pelo respeito aos direitos humanos.

Temos que descobrir caminhos para convencer os profissionais da educação e às famílias de que ninguém nasce racista, preconceituoso ou intolerante religioso: estes são valores adquiridos em sociedade, tanto que variam de sociedade para sociedade, de cultura para cultura. Precisamos convencê-los, ainda, de que a intolerância religiosa tem sido um dos motivadores das diversas guerras enfrentadas pela humanidade. Assim sendo, cabe às sociedades, às culturas e, conseqüentemente, à escola, que trabalha com a formação do educando, contribuir para a minimização desses problemas, que afetam a todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **LDBEN. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: ago. 2008.

FÓRUM PERMANENTE DE ENSINO RELIGIOSO. **PCNR: Parâmetros curriculares nacionais para o ensino religioso**. Santa Catarina, 1997.

_____. **RCER: Referenciais curriculares para o ensino religioso**. Santa Catarina, 2006.

LÁNGON, Maurício. Diversidade Cultural e Pobreza. In: SIDEKUM, Antônio. **Alteridade e multiculturalismo**. Ijuí: Unijuí, 2003.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes curriculares de ensino religioso para a educação básica**. Curitiba, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

GEOGRAFIA

8.1 PARA INÍCIO DE CONVERSA. . .

Os professores de geografia enfrentam o desafio de prepararem os alunos para fazerem uma leitura geográfica das questões políticas, geopolíticas, econômicas, ambientais e culturais que dizem respeito ao seu Estado-nação. Isso só é possível na medida em que o local e/ou o nacional sejam analisados em relação ao mundial: as transformações que ocorrem no espaço geográfico desde o fim do século XX demandam uma reflexão acerca do que se entende, hoje, por mundo. O ensino de geografia pode contribuir para formar um cidadão que atue na articulação entre o local e o global, sob os princípios da democracia, fortalecendo-a contra quaisquer fundamentalismos, que negam os direitos humanos (VLACH, 2008).

O contexto socioeconômico vivido no início deste século nos traz como principal característica os reflexos das rápidas e profundas transformações políticas, econômicas, culturais e ambientais sobre a organização das sociedades e sobre a organização/produção do espaço contemporâneo.

Essas transformações que caracterizam o mundo atual, impetradas principalmente por uma revolução tecnocientífica em um modelo de sociedade capitalista, não atingem com o mesmo grau de intensidade os diferentes grupos sociais e produzem diferentes tipos de organização/produção de espaços e modos de vida.

Conforme o pensamento de Vlach (2008), os professores de Geografia têm como desafio preparar os alunos para fazerem uma leitura geográfica das questões políticas, geopolíticas, econômicas, ambientais e culturais do espaço onde vivem. Cabe ressaltar, no entanto, que a própria Geografia também passa por mudanças, uma vez que suas concepções teórico-metodológicas também são submetidas à realidade dos dias de hoje.

O documento de orientações curriculares, sem dúvida, reflete as discussões dos professores de Geografia do município da Serra na busca de (re)definição de questões relativas à conceituação da ciência geográfica, seus objetivos e metodologia de ensino, levando em consideração o contexto social serrano.

É importante ressaltar que o documento, no formato atual, sintetiza uma proposta de trabalho iniciada nos anos de 1990, para a Geografia escolar em todo o ensino fundamental, e a elaboração dessa proposta envolveu profissionais que atuavam e ainda atuam na rede municipal de ensino.

Por muito tempo, a Geografia escolar caracterizou-se pela descrição do nosso planeta, apoiada apenas na aparência dos fenômenos, nos aspectos visíveis e mensuráveis da paisagem, privilegiando apenas o raciocínio mnemônico e a nomenclatura geográfica. Naquele momento, a descrição era mais importante que a explicação, a análise e a interpretação do espaço geográfico. Essa concepção tradicional da Geografia escolar via a natureza como um empecilho ao desenvolvimento da humanidade e expressava em si uma dicotomia “geografia física - geografia humana”.

A concepção tradicional da Geografia, que contempla principalmente a descrição e enumeração mnemônica, não corresponde aos anseios dos professores do município da

Serra, o que fica evidenciado no documento das Diretrizes Curriculares elaborado em 2002, pois este já apontava para a necessidade de um trabalho mais contextualizado no ensino da Geografia que contribuísse para o desenvolvimento de outras capacidades psicológicas, além da memorização.

Os professores da rede municipal de Educação de Serra compreendem que a Geografia escolar deve contribuir para o desenvolvimento do raciocínio geográfico dos alunos, isto é, proporcionar instrumentos para que eles pensem geograficamente a realidade e construam uma consciência espacial, uma vez que o espaço é a materialização dos tempos da vida social.

As práticas sociais, para serem realizadas, necessitam de conhecimentos sobre o espaço, requerem conhecimento geográfico, e a escola tem o papel de trabalhar a sistematização desse conhecimento, organizada pedagogicamente. Esse fato torna o conhecimento geográfico importante para a vida cotidiana e, dessa forma, faz sentido para todos.

8.2 ESSES SOMOS NÓS, OS PROFESSORES E PROFESSORAS DE GEOGRAFIA DO MUNICÍPIO DA SERRA

No início dos encontros com professores de Geografia, em 2008, para a reformulação da Proposta Curricular do município da Serra, foi sugerida a realização de um levantamento do perfil desses profissionais, considerando os seguintes aspectos: caracterização geral (idade, sexo, residência, tempo de serviço, carga horária, escolas em que atuam, escolaridade e participação em grupos de formação), condições de trabalho (séries e número de turmas em que atuam, planejamento, livro didático, outros materiais didáticos disponíveis/usados) e prática pedagógica (referência para a escolha dos conteúdos trabalhados, interdisciplinaridade, currículo comum para História e Geografia, educação patrimonial, alfabetização cartográfica, recursos metodológicos, registros dos conhecimentos construídos e sobre a reformulação das Orientações Curriculares em vigor).

Esse levantamento foi feito por meio de formulário enviado a todas as escolas da rede, com o objetivo de evidenciar características comuns às práticas dos profissionais, o que subsidiaria a organização e propostas para os estudos de reelaboração das Orientações Curriculares do Município.

Considerando a tabulação dos dezesseis formulários respondidos, podemos perceber a predominância de profissionais do sexo feminino, de faixa etária que varia entre vinte e cinco e quarenta e cinco anos de idade e residentes predominantemente no município de Vitória e da Serra. Entre os residentes em Vitória, há predominância de moradia em bairros limítrofes ao município da Serra, o que facilita o seu deslocamento.

Em relação à formação profissional, a maioria obteve o grau de licenciatura pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), possuindo também especialização *lato sensu*. Metade dos profissionais concluiu sua formação entre as décadas de oitenta e noventa (século XX), e os outros, entre os anos de 2000 e 2004. Constatou-se que esses profissionais têm participado das mais recentes discussões sobre o pensamento geográfico.

A maioria dos profissionais tem, no mínimo, quatro anos no magistério, o que caracteriza esse grupo como experiente em docência.

Devido à baixa remuneração, a maior parte dos professores de Geografia necessita trabalhar mais de quarenta horas semanais, o que os impede de participar de formações fora do seu horário de trabalho. Isto se confirma ao se constatar que a maioria dos professores respondentes tem participado de eventos relativos à formação, nos últimos dois anos (2006/2008), apenas no dia de planejamento.

Muitos professores responderam que têm menos de um ano de atuação na escola atual, o que confirma a rotatividade dos profissionais na rede. Essa rotatividade interrompe o relacionamento com a comunidade escolar e, conseqüentemente, prejudica o processo ensino-aprendizagem.

Em relação aos conteúdos trabalhados, a maioria afirma ter como referência principal o livro didático, tendo sido citadas também as Diretrizes Curriculares da Serra – 2002. O livro escolhido para o triênio 2008/09/10 é o “Projeto Araribá”. A escolha do livro se deu a partir de estudo coletivo, tendo como principais critérios aqueles que atendiam ao perfil dos alunos da rede, mesmo havendo necessidade de atualizações e aprofundamento de alguns temas. Os professores indicaram que trabalham a alfabetização cartográfica, utilizando, para isso, diferentes recursos como mapas, globo terrestre, fotografias aéreas e imagens de satélite.

As escolas da rede possuem bibliotecas, mas não contam com os serviços especializados de bibliotecárias. Outro problema apontado pelos professores é a ausência de laboratórios de informática. Segundo a maioria dos profissionais, as escolas possuem DVD, vídeo, TV, mapas atualizados e atlas, muito utilizados por eles, o que não invalida a proposta de aquisição de novos materiais didáticos pela municipalidade, uma vez que novas unidades de ensino têm sido inauguradas. No ensino de Geografia, a interdisciplinaridade se dá principalmente com as disciplinas História e Ciências. Muitos dos professores se preocupam em desenvolver atividades pedagógicas que contribuam para o processo de construção dos conceitos de espaço, tempo, lugar, paisagem, região, território, cultura, sociedade e trabalho, por isso disseram que seria importante que se fizesse a definição desses conceitos a partir da Geografia Crítica. Os professores de Geografia falaram ainda da importância do processo de reelaboração das orientações curriculares, uma vez que o documento que está em vigor foi elaborado em 2002.

8.3 AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE GEOGRAFIA DA SERRA TÊM HISTÓRIA. . .

No ano de 2002, elaborou-se a “Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino da Serra”. Segundo a introdução do próprio documento, ele foi construído objetivando adequar os Parâmetros Curriculares Nacionais à realidade educacional do município. A proposta para a disciplina de Geografia foi elaborada por uma comissão coordenada pelo professor Nourival Cardoso Júnior.

Nos encontros de formação de professores de Geografia, em 2008, foi dito que houve pouca divulgação da proposta curricular de 2002, principalmente entre os professores contratados posteriormente. Isso se confirma a partir do desconhecimento das diretrizes pela maioria.

Em 2006, iniciou-se um novo movimento na rede, com o objetivo de avaliar o documento produzido em 2002. Dessa avaliação, surgiu a proposta de reelaboração da proposta

curricular, trabalho que contou com a coordenação geral do professor Carlos Eduardo Ferraço e, especificamente na área de Geografia, com a professora Marisa Terezinha Rosa Valladares, ambos da UFES. Com o objetivo de proporcionar uma maior integração entre os profissionais na reelaboração das orientações curriculares, foram destacados entre os professores que participavam efetivamente da formação continuada de Geografia alguns profissionais para compor o Grupo de Referência da rede municipal. A professora Antonia Avilina Portela, O professor Jefferson de Oliveira Domingos, a professora Juvenia Dias Furtado, a professora Cirlane Mara Natal e o professor Nourival Cardoso Júnior, juntamente com o coordenador da área no período, o professor Carlos Alberto da Silva Nascimento, participaram de três encontros voltados para o tema na Universidade Federal do Espírito Santo, o que muito contribuiu para o avanço dos trabalhos. Nesse mesmo ano, foram realizados cinco encontros com profissionais da área de Geografia, quando discutiram questões tais como:

- O que são Orientações Curriculares?
- Qual avaliação pode ser feita das Diretrizes para o Ensino de Geografia de 2002?
- Que currículo praticamos em nosso fazer docente?
- Que ações realizaremos para a reelaboração das Orientações?
- Quais conteúdos ensinar, como organizá-los e ensiná-los?
- Que concepção teórico-metodológica de ensino de Geografia será adotada?¹

A síntese dessas discussões forneceu os subsídios para o recomeço das reflexões acerca das diretrizes em 2008, ano em que foram realizados seis encontros com grupos de professores de Geografia, discutindo-se diferentes temas:

- a concepção sócio-histórica da construção do conhecimento;
- as diversas concepções teórico-metodológicas da Geografia e a opção pela concepção crítica para o desenvolvimento do trabalho docente;
- a organização do corpo do documento

Os profissionais decidiram ainda pela inclusão no documento de capítulo especial dedicado à Geografia da Serra, como subsídio para o trabalho docente. A partir dessas reflexões, reelaborou-se o documento da área de Geografia, objetivando indicar parâmetros comuns para toda a Rede Municipal da Serra, no que diz respeito ao ensino de Geografia.

8.4 O PENSAMENTO GEOGRÁFICO É ANTIGO. . .

Durante o processo de reformulação das Diretrizes Curriculares para o ensino de Geografia, ficou expressa a preocupação dos professores em relação ao referencial teórico-metodológico de sua *práxis* pedagógica. Para muitos deles, questões relativas à escolha dos conteúdos a serem trabalhados e aos objetivos do ensino-aprendizagem de Geografia, assim como a necessidade de ruptura com a abordagem tradicional têm contribuído para tornar o processo ensino-aprendizagem um complexo desafio cotidiano.

¹ Existe documento na SEDU com os temas e resultados dessas discussões – “Relatório Técnico Área de Geografia” – 05-12-2006.

A discussão acerca dessas questões passa necessariamente pela reflexão acerca do papel social desempenhado pela ciência geográfica no contexto mundial e brasileiro, assim como dos diferentes enfoques teórico-metodológicos da Geografia. Ao optar por um ou mais desses referenciais, implicaria conhecê-los e relacioná-los ao contexto histórico em que surgiram.

Assim, os profissionais da área reconheceram a importância de garantir, no documento, um breve histórico do pensamento geográfico, com maior aprofundamento do período histórico das décadas de 1970 e 1980, até os dias atuais.

Já na antiguidade, sabia-se da importância do conhecimento acerca das relações sociedade/natureza como parte da sobrevivência dos grupos humanos. Informações sobre localização, extensão e características físicas e humanas de diferentes territórios eram coletadas e registradas, com a finalidade de garantir o domínio e a organização política e econômica de antigos impérios. Nessa época, destacam-se o desenvolvimento de conhecimentos relativos à elaboração de mapas, forma e tamanho da Terra, bem como a distribuição de terras e águas no planeta.

Durante o período da Idade Média, conhecimentos e teorias propostas anteriormente, dentre elas, a que se referia à esfericidade da Terra, começam a ser questionadas, uma vez que, nesse período, havia grande influência religiosa, e qualquer teoria que desafiasse as “verdades bíblicas” era rejeitada. Mas, ao mesmo tempo, iniciou-se um pequeno movimento de uma incipiente burguesia interessada em traçar rotas comerciais, retomando, cada vez mais, os conhecimentos sobre localizações e distâncias entre continentes.

Com o advento das Grandes Navegações, a partir do Século XV, os interesses colonialistas impulsionaram a observação e a descrição detalhada de elementos físicos do espaço, bem como as características das diversas sociedades que iam sendo contactadas, ou mesmo daquelas das quais já se tinha conhecimento, além, também, é claro, das riquezas naturais encontradas nas diferentes partes do planeta. Tudo isso com o objetivo de referenciar e facilitar a dominação de lugares e sociedades por parte dos Estados Colonialistas. Vale esclarecer que, entre os Séculos XVI e XIX, os conhecimentos geográficos encontravam-se dispersos em obras literárias e relatórios administrativos, e a Geografia ainda não existia como ciência.

Com o advento do capitalismo industrial na Europa, em países como Inglaterra, França e, posteriormente, Alemanha, surgiram sociedades geográficas que tinham como objetivo catalogar criteriosamente os recursos e as riquezas naturais da Ásia, da América do Sul e da África, para atender aos interesses das classes dominantes desses países.

O surgimento das sociedades geográficas e os resultados de suas pesquisas fomentaram e possibilitaram o surgimento das “escolas nacionais de pensamento geográfico” e, dentre elas, destacam-se as escolas alemã e francesa. Nesse momento, “os temas geográficos estavam legitimados como questões relevantes, sobre os quais cabia dirigir indagações científicas” (MORAES, 1987, 41). Podemos destacar como precursores da escola alemã Alexandre Von Humboldt (1769-1859), Karl Ritter (1779-1859) e Friedrich Ratzel (1844-1904), este último considerado como o fundador da Geografia sistematizada e considerada científica e também o defensor da teoria do determinismo geográfico. O principal representante da escola francesa foi Paul Vidal de La Blache (1845-1918), responsável pela formulação da teoria sobre o “possibilismo” geográfico.

O referencial teórico dessas duas escolas apoiava-se na dicotomia sociedade e natureza. Para a escola alemã, a relação que a sociedade estabelecia com as condições naturais do meio em que vivia determinava seu nível de vida. Melhores condições de vida geravam um aumento de população que necessitaria de mais espaço para dar continuidade à sua evolução. Já a escola francesa considerava que cada sociedade tinha seu próprio modo de se relacionar com a natureza e que seus hábitos e costumes estavam relacionados à utilização dos recursos naturais disponíveis. Assim, a diversidade global do meio produziria, também, a diversidade social, e o contato entre diferentes gêneros de vida era o que proporcionava o progresso humano. Guardando as devidas diferenças, ambas as escolas justificavam, por meio de suas teorias, o expansionismo territorial e a conquista europeia no restante do mundo.

No processo de instauração dos Estados nacionais, a introdução do ensino da História, da Geografia e da Língua Nacional visava contribuir com a construção de uma identidade nacional. O ensino da Geografia sempre esteve atrelado à Geopolítica, e a institucionalização dessa disciplina no currículo escolar sustentava-se pela idéia de que o ser humano só se torna cidadão na sua relação com o Estado, ou seja, com um espaço nacional, politizado.

No Brasil, o ensino de Geografia remonta à fundação do Colégio Pedro II (1837), que previa o ensino das línguas latina, grega, francesa e inglesa, da retórica e dos princípios de geografia, história, filosofia, zoologia, mineralogia, botânica, química, física, álgebra, geometria e astronomia.

A presença do ensino de Geografia na distribuição das disciplinas que compõem a estrutura curricular do Colégio Pedro II é extremamente importante, na medida em que essa escola foi fundada tendo em vista a definição de um padrão do e para o ensino secundário em todo o país. (...) A Geografia e a História faziam parte dos exames para as faculdades de direito desde 1831, o que certamente contribuiu para a sua inclusão no Colégio Pedro II (VLACH, 2006).

Nessa época, ensinava-se uma Geografia inspirada nos trabalhos do padre Manoel Aires de Casal, que propunha um conhecimento geográfico, que, nem sequer, poderia ser classificado como descritivo, uma vez que esse religioso não acompanhava os debates científicos de sua época, protagonizados por Alexander Von Humboldt e Karl Ritter, considerados os pais da Geografia moderna (VLACH, 2006).

Em 1905, Manoel Said Ali Ida lançou o livro *Compêndio de geografia elementar*, em que propunha uma nova abordagem da ciência geográfica, que foi a de se estudar o Brasil por regiões. Assim, dizemos que, no Brasil, foi no âmbito do ensino escolar que surgiram as primeiras mudanças na concepção dessa ciência (VLACH, 2006).

Outro nome importante da Geografia brasileira do início do Século XX foi Delgado de Carvalho (1884/1980), que lançou, em 1913, o livro *Geografia do Brasil*, tomo I. Segundo Vlach (2006), a importância que Delgado de Carvalho conferiu ao ensino de Geografia está ligada à ideologia do nacionalismo patriótico; para esse autor, a Geografia deveria fornecer os fundamentos lógicos, com o fim de atingir um patriotismo verdadeiro, esclarecido e inteligente, daí o seu propósito de edificação da Geografia científica no Brasil. Foi também com esse objetivo que Delgado de Carvalho organizou, no âmbito da Sociedade de Geografia do Rio

de Janeiro, o Curso Livre Superior de Geografia, em 1926, para os professores primários, “que carecem de oportunidades de entrar em contato com as orientações modernas de Geografia” (CARVALHO, 1925).

A geografia, uma “das disciplinas mais úteis e mais necessárias à vida” (Távora apud Geikie, 1882), foi entendida como uma ferramenta poderosa de educação do povo. De um lado, porque fazia do território brasileiro o elemento central de seu conteúdo, porque sua descrição valorizava sua dimensão, suas riquezas, sua beleza; de outro lado, porque a idéia de território por ela veiculada permitia a substituição do sujeito pelo objeto. Em outras palavras: a idéia de território dissimulou as ações concretas dos líderes (políticos, intelectuais, etc.) que conduziam, “de cima para baixo”, a construção da nação e do cidadão para consolidar o Estado brasileiro, dissimulando mesmo o fato de que o estado construía a nação brasileira (VLACH, 2006)

Everardo Adolpho Bakheuser foi outro personagem que se destacou no âmbito da Geografia, ao defender a educação e o ensino de Geografia como instrumentos no processo de formação da nação brasileira. Bakheuser, que também atuou no Curso Livre Superior de Geografia, afirmava que o grande problema brasileiro era a manutenção da unidade da Pátria, por isso tinha grande preocupação com o ensino primário, “aquele que delineia os primeiros traços do caráter de cada cidadão” (BAKHEUSER, 1926).

Em relação ao ensino de Geografia no Brasil, é bom frisar que esses autores apresentaram uma proposta metodológica que antecipou o debate acadêmico, já que os compêndios formulados por eles introduziram a Geografia científica no Brasil. A institucionalização da Geografia consolidou-se apenas na década de 1930, quando foi criado o primeiro Curso de Geografia e História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP.

O Curso da USP também contribuiu para reforçar a construção do Estado, uma vez que teve como objetivo descrever o ambiente físico-social brasileiro, por isso priorizava o levantamento de dados demográficos e informações detalhadas sobre os recursos naturais do País. Essas informações consolidaram as ações do Estado relativas à exploração mineral, desenvolvimento industrial e políticas sociais, na perspectiva do nacionalismo econômico.

No ensino de Geografia, priorizava-se a memorização de fatos e de dados, a descrição do espaço e o fortalecimento das idéias nacionalistas e ufanistas, principalmente nos períodos de governos autoritários, como no Estado Novo (1937/1945).

Todas as concepções de Geografia defendidas até este momento fundamentavam-se no positivismo e caracterizam-se pela redução da realidade à aparência dos fenômenos, aos aspectos visíveis do real, gerando, assim, uma visão empobrecedora da realidade.

As duas grandes guerras mundiais geraram uma nova ordem mundial e, também, profundas mudanças de ordem política, econômica, social e cultural sentidas em todas as regiões do planeta. Essas mudanças foram responsáveis por reformulações no campo temático da Geografia, como a degradação ambiental (gerada pela intensa exploração dos recursos naturais), as desigualdades sociais/econômicas e de organização do espaço geográfico decorrentes do modo de produção capitalista (comparadas às experiências de organização

socioespacial do socialismo, agora em um mundo bipolar) e as questões culturais e demográficas alteradas pela relação de dependência econômica e política refletida nos espaços geográficos de diferentes países. Surgiram também reformulações teóricas na ciência geográfica e no ensino de Geografia, mas que ainda não foram suficientes para trazer o debate necessário que rompesse com o modelo tradicional já instalado no ensino de Geografia.

No Brasil, no período pós-guerra, o ensino passou por mudanças. As disciplinas Geografia e História foram reduzidas aos chamados Estudos Sociais, estratégia para a diminuição dos embates políticos, na nova ordem do mundo capitalista. Passou-se a privilegiar a formação tecnicista, para a formação da mão-de-obra necessária às demandas geradas pelo crescimento industrial, que afetou tanto o campo quanto as cidades brasileiras.

Em outras palavras, naquele momento, o Estado-nação precisava mais de uma disciplina que pudesse contribuir para a construção e a preservação da identidade nacional, porém sem dar margens à polêmica. No ponto de vista dos dirigentes nacionais, a disciplina Estudos Sociais prestava-se melhor a esse papel. Nesse contexto, parecia impossível resgatar a especificidade do ensino de Geografia.

No meio acadêmico, a Geografia não questionava o quadro político, econômico, social e cultural, em que se encontrava, mais do que nunca, subordinado ao modo de produção capitalista. Eram evidentes as vinculações entre as teorias geográficas, o imperialismo, a idéia de progresso e a apologia ao expansionismo, domínio e controle da organização/ produção do espaço geográfico. Ao adotar essa lógica, a Geografia contribuía, assim, para escamotear as contradições sociais geradas e, ideologicamente, pregava a organização harmônica do espaço. Priorizava a análise da relação homem-natureza, acobertava as relações entre os homens e descrevia a população de um dado território, como um todo homogêneo, sem atentar para a divisão em classes.

Na década de 1970, começaram a surgir movimentos que questionavam a validade dos pressupostos da concepção tradicional da Geografia na análise da produção/organização de espaço geográfico, bem como dos conteúdos da Geografia. Compreendia-se que a Geografia Tradicional era incapaz de apreender a complexidade do contexto social, político, econômico e cultural gerado pelo modelo econômico capitalista, que produzia (e produz) tantos contrastes. Nesse contexto, surgiram duas concepções geográficas (a Geografia Quantitativa e a Geografia Crítica) que, embora conflitantes, tinham em comum a contraposição à Geografia Tradicional.

A Geografia Quantitativa surgiu nos Estados Unidos, tinha como base filosófica o neopositivismo e defendia a tese de que todos os fenômenos espaciais poderiam ser explicados por meio de sistemas e modelos matemáticos. Para isso, tudo deveria ser medido, pesquisado e planejado, visando ao controle do espaço, o que serviu aos objetivos do imperialismo norte-americano.

A Geografia Crítica rompeu radicalmente com os pressupostos teórico-metodológicos da Geografia Tradicional e da Geografia Quantitativa. O principal precursor da concepção crítica da Geografia foi o francês Yves Lacoste, com a publicação, na década de 1970, do livro *A*

Geografia serve, antes de mais nada, para fazer a guerra, em que define os novos rumos da Geografia.

No Brasil, a Geografia Crítica, contrariando o princípio da transposição didática, não nasceu na academia, mas sim nas escolas de Ensino Fundamental e Médio e só depois passou a ser praticada no âmbito acadêmico.

A geocrítica no Brasil, portanto, se iniciou como um esforço por parte de alguns docentes (do Ensino Fundamental e Médio) de superar (o que não significa abandonar totalmente) a sua tradição, a sua formação universitária, aquilo que as universidades diziam que “deveria ser ensinado”. Esses professores de geografia procuraram suscitar nos seus alunos a compreensão do subdesenvolvimento (a importância, nos anos 1970, do livro “Geografia do subdesenvolvimento” de Lacoste foi enorme, (...) ligando esse tema com o sistema capitalista mundial e as suas áreas centrais e periféricas. Eles procuraram também enfatizar a questão agrária do Brasil, a questão da distribuição social da renda (um tema recorrente no nosso pensamento crítico desde os anos 70), a questão da pobreza e da violência policial (VESENTINI, 2008).

A Geografia Crítica tem como base teórica o materialismo histórico-dialético e se propõe a uma análise social, política e econômica do espaço geográfico. Busca a superação da dicotomia natureza-sociedade (Geografia Física e Geografia Humana) e a ruptura com uma abordagem “a-histórica” e uma mera observação e descrição dos elementos naturais e humanos do espaço geográfico. Compreende o espaço geográfico como social, produzido e reproduzido pela sociedade humana.

A partir da década de 1980, a Geografia Crítica passou a exercer uma grande influência nos meios acadêmicos e também no âmbito da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). Entre os diversos movimentos protagonizados por essa instituição, ocorreu aquele, que objetivou dar fim ao ensino dos Estudos Sociais e retornar com o ensino de História e de Geografia, em separado, a fim de resgatar as especificidades destas disciplinas.

Outro fator que levou à luta pelo retorno dessas duas disciplinas foi a questão profissional. Os professores de Geografia e de História reclamavam por terem de ensinar as disciplinas criadas pela lei N. 5.692/71, ou seja, Estudos Sociais e Moral e Cívica, para as quais não receberam formação.

Com o final da ditadura militar e o início do processo de redemocratização do Brasil, a Geografia e a História voltaram a ser ensinadas, nos dois últimos ciclos do Ensino Fundamental, como disciplinas independentes. Quanto aos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental,



Manifestação em Brasília dos professores de Geografia e História
Fonte: arquivo particular de Graça Cota.

persistia ainda o ensino-aprendizagem dos Estudos Sociais. Nesse sentido, a promulgação da Lei 9.394/96 (LDB) e o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pelo MEC, no ano de 1998, satisfizeram o antigo sonho dos professores dessas áreas, ou seja, garantir, desde o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, a História e a Geografia em separado.

Na tentativa de marcar a separação, constata-se, tanto no PCN de História como no de Geografia, uma preocupação com a caracterização de cada uma dessas áreas, com a indicação do seu papel social, com os objetivos do ensino de cada uma e com a indicação dos conteúdos de ensino de cada uma delas.

No documento de Diretrizes Curriculares do Paraná (2007), há a afirmação de que instituições financeiras internacionais, como o Banco Mundial, condicionaram seus empréstimos a países como o Brasil à reformulação de políticas educacionais, e que os PCNs e a LDB 9.394/96 fizeram parte desse acordo. Nesse mesmo documento, há críticas aos PCNs de Geografia, segundo as quais, se optou por definição teórica bem eclética ancorada em concepção filosófica, no mínimo, confusa. E que, além disso, eles se preocupam com a inserção de discussões ambientais e multiculturais (temas transversais) que podem ser abordadas nas escolas de forma descritiva, nos moldes da Geografia Tradicional (como, por exemplo, J. Brunhes, que afirmava que a casa, como elemento fixo da paisagem, tem maior importância do que o morador ou, C. Vallaux, que afirmava que o homem importa para a análise geográfica por ser um agente modelador do relevo, por sua ação como força de erosão, deixando claro para ambos que o importante é a relação do homem com a natureza, sem se preocupar com a relação entre os homens).

Com a implantação obrigatória do Ensino Fundamental de nove anos, prevista para até 2010, está em curso um movimento de reformulação dos PCNs, para que o documento possa atender às demandas dessa nova realidade educacional.

Mesmo em relação à Geografia Crítica, que teve o seu início no Ensino Fundamental e Médio, podemos dizer que ainda é tímida a sua presença nesses níveis de ensino e que, muitas vezes, mesmo os profissionais que dizem pautar o seu trabalho nessa concepção da Geografia continuam adotando métodos pedagógicos bastante tradicionais.

Cabe lembrar que o processo de renovação do pensamento e do ensino geográfico não pode ser entendido de maneira linear, uma vez que ele se dá de maneira bastante complexa, descontínua e diferenciada de universidade para universidade e de escola para escola dos Ensinos Fundamental e Médio. Outros elementos importantes a ser considerados são, de certa forma, as críticas à modernidade, inclusive ao materialismo histórico, base teórica da Geografia Crítica, feitas pelo Pós-modernismo e, também, o diálogo da Geografia com as outras disciplinas (Ecologia, Antropologia) que têm contribuído para a reformulação do pensamento geográfico.

A despeito de todas essas reformulações que se anunciam, acreditamos ser a concepção crítica da Geografia aquela que passe a ser a mais propícia no preparo dos alunos para que eles possam fazer uma leitura geográfica das questões políticas, geopolíticas, econômicas, ambientais e culturais que dizem respeito ao seu Estado-nação (VLACH, 2006).

8.5 PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

A proposta teórico-metodológica para o ensino-aprendizagem de Geografia tem como princípios os pressupostos da perspectiva sócio-histórica da construção do conhecimento, da Geografia Crítica, assim como os conceitos e procedimentos dessa ciência.

A concepção sócio-histórica da construção do conhecimento teve como expoente máximo e precursor o bielo-russo Lev Semionovich Vygotski. Algumas idéias e princípios defendidos por esse autor são importantes para a compreensão do processo de construção do conhecimento como um todo e, em particular, aqueles da Geografia, como o desenvolvimento das capacidades psicológicas (memória lógica, atenção voluntária e formação de conceitos), zona de desenvolvimento proximal, mediação simbólica, imitação reflexiva e o papel desempenhado pelo professor nesse processo.

O desenvolvimento da capacidade psicológica da formação de conceitos se dá no cotidiano e por meio da aprendizagem escolar. Vygotski define os conceitos cotidianos como aqueles que as crianças aprendem no seu dia-a-dia e os conceitos científicos como aqueles que são sistematizados e transmitidos intencionalmente na escola. O aluno, quando inicia sua escolarização, já utiliza vários conceitos espaciais cotidianos (rua, bairro, cidade e campo, entre outros), que permitem o seu relacionamento, a sua localização e o seu deslocamento espacial.

Os conceitos cotidianos e os conhecimentos construídos pela sociedade constituem seu patrimônio cultural, que a identifica e a diferencia de outras, em que o aluno se encontra inserido. Exemplificando essa situação, tomemos o caso da localização e da orientação espacial.

De maneira geral, as pessoas pouco utilizam os pontos cardeais para se localizarem no dia-a-dia. Na maioria das vezes, elas se locomovem pelo bairro, pela cidade e apontam direções utilizando outros pontos de referência. Na Serra – Centro, por exemplo –, as pessoas se orientam utilizando como referência os prédios: “perto da Prefeitura”, “perto do Fórum”.

Se os alunos da Serra já possuem essas referências espaciais, qual seria então o papel social da escola? Tomando como base os princípios da teoria sócio-histórica, a escola deveria realizar atividades de observação aparente do Sol e de deslocamentos espaciais orientados por mapas e por bússola, a fim de propiciar a aprendizagem de conceitos como pontos cardeais, que ampliariam o leque de recursos na comunicação espacial dos alunos.

O desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos não se dá separadamente. Com o início da escolarização, o desenvolvimento dos conceitos científicos se apóia nos conceitos cotidianos que, por sua vez, passam também por transformações.

É preciso que os professores propiciem o diálogo entre os conhecimentos que o aluno já possui e os novos conhecimentos que ele quer introduzir. Veja-se que estamos falando em diálogo entre as duas formas de conhecimento e não a superação de um pelo outro. A questão não é utilizar o conhecimento do aluno apenas como ponto de partida, mas reconhecê-lo como outra forma de conhecimento. Para ilustrar essa idéia, vejamos a “Piada do Mineirinho”:

- Moço, onde vai dar esta estrada?
- Não sei não, senhor.
- Qual a cidade mais próxima daqui?
- Não sei não, senhor.
- O senhor não sabe nada?
- Não, mas não sou eu que estou perdido...

A anedota pode ser utilizada na reflexão sobre o ensino-aprendizagem da Geografia. O rapaz da cidade, ao constatar que o mineirinho não tinha as respostas esperadas às suas perguntas, conclui que ele não sabia nada. Da mesma forma, se comportam muitos professores, quando afirmam que seus alunos não sabem nada de Geografia.

Quais são os referenciais espaciais utilizados pelos nossos alunos para se localizarem no espaço? Quais são os espaços de vida e de circulação dos nossos alunos? Qual a lógica da organização dos espaços de vida e de circulação dos nossos alunos? Que fatores influenciam na organização desses espaços? Que conceitos relativos à localização e à orientação espacial possuem os alunos e quais podem ser aprendidos por esses, nas aulas de Geografia? Como esses conceitos devem ser ensinados-aprendidos de forma a contribuir para o desenvolvimento das capacidades psicológicas relativas à orientação espacial dos alunos?

Nessa perspectiva, a Geografia como ciência contribui para que o aluno se aproprie desses e de outros conceitos tais como: sociedade, trabalho, cultura, natureza e espaço geográfico. No entanto cabe lembrar que esses conceitos não são utilizados apenas pela Geografia, sendo, portanto polissêmicos e de significado relativo.

O conceito de espaço é, por exemplo, utilizado pela Matemática, Astronomia, Geografia, Educação Física, Física e outras ciências, com diferentes significados, o que faz dele um conceito polissêmico. Na Geografia, ele terá seu significado definido ao se relacionar com outros conceitos tais como sociedade, cultura e trabalho, formando o que se denomina de “sistema conceitual”.

Um exemplo de sistema conceitual utilizado pela Geografia é aquele formado em torno do fenômeno da erosão, que afeta a natureza e muitas atividades sociais (manejo agrícola, construção e manutenção de estradas, entre outros). Para entender esse fenômeno, é necessário lançar mão de outros conceitos: tipos de erosão (eólica, marinha, antrópica, glacial, pluvial, fluvial), solo, formas de relevo e clima, entre outros.

Dada a relatividade dos conceitos, o processo de sua aprendizagem não deve ficar restrito apenas a um exercício de memorização. A concepção tradicional da Geografia escolar¹ prioriza apenas o desenvolvimento da capacidade mnemônica, ou seja, a memorização dos conceitos. A teoria sócio-histórica e a concepção crítica da Geografia escolar consideram a memória como uma das capacidades psicológicas superiores, não devendo esta capacidade ser descartada no processo ensino-aprendizagem, mas não é somente ela que deve ser desenvolvida e nem ser considerada único parâmetro de avaliação de aprendizagem.

¹ A Geografia escolar tradicional seria descritiva e mnemônica alicerçada no paradigma “a Terra e o homem”, com uma seqüência predefinida de temas: estrutura geológica e relevo, clima, vegetação, hidrografia, população e economia (VESENTINI, 2005, p. 222).

O trabalho com os conhecimentos geográficos a partir de uma concepção crítica permite uma análise crítica do real:

Criticidade, entendida como uma leitura do real – isto é, do espaço geográfico – que não omite suas tensões e contradições, tal como fazia e faz a geografia tradicional, que ajude a esclarecer a espacialidade das relações de poder e de dominação. E engajamento visto não mais como uma geografia “neutra” e sim comprometida com a justiça social, com a correção das desigualdades socioeconômicas e das disparidades regionais (VESENTINI, 2005, p. 223).

Para que seja possível explicitar as tensões e contradições do espaço, ou seja, uma leitura crítica do real, é necessário ir além da descrição e da aparência dos fenômenos espaciais, ou seja, precisa-se buscar uma compreensão desses fenômenos observados e também de uma explicação deles.

A compreensão e a explicação dos fenômenos espaciais fazem da reflexão geográfica um ato de engajamento, visto que, assim, o conhecimento deixa de ser “neutro” e passa a ser comprometido com a justiça social, com a correção das desigualdades socioeconômicas e das disparidades regionais.

Nessa perspectiva, ao se estudarem questões como a pobreza dos nordestinos do semi-árido brasileiro, deixa-se de ater-se apenas às aparências do fenômeno, que comumente relaciona a situação dessa população apenas com a seca, para buscar também outras relações que ajudam na compreensão, não somente da pobreza da população do semi-árido, mas também da Zona da Mata e das periferias das cidades brasileiras.

Trabalhar a partir dessa concepção geográfica implica o estudo e a compreensão da realidade local onde os alunos vivem, onde a escola se situa, sem deixar de levar em consideração outros espaços/tempos. As explicações sobre a organização dos espaços locais não estão nos manuais didáticos nem poderiam estar. No máximo, existem neles dicas ou esquemas sempre passíveis de aperfeiçoamento para estudar este ou aquele aspecto da realidade; e, no fundo, não se trata somente de aplicar as definições ou as explicações contidas no conteúdo geral, mas também de (re)criar conceitos e explicações e, assim, descobrir coisas novas (VESENTINI, 2005, p. 224).

De qualquer maneira, o livro didático é apenas um dos recursos do fazer pedagógico. Outros recursos (como o computador) e procedimentos de ensino, a exemplo do estudo do meio (cuja sistematização também reclama as regras do método científico) devem ser utilizados, e essa pluralidade inclui o primeiro, no sentido de que os alunos deveriam ter acesso a vários livros didáticos, o que, certamente, ensejaria uma comparação de temas, questões, linguagens, abordagens metodológicas, concepções de mundo, etc. (VLACH, 2008).

A adoção de um manual e de outros materiais didáticos para o processo ensino-aprendizagem da Geografia deve se pautar pela escolha daqueles materiais que possam contribuir para que os alunos se apropriem dos conceitos e procedimentos com os quais trabalha a Geografia. Nesse sentido, revistas, jornais e outros periódicos podem ser utilizados por conterem informações que podem ser trabalhadas a partir dos conceitos e procedimentos

geográficos, desde que acompanhados do uso de manuais e dicionários de Geografia, assim como dos mapas, do atlas e do globo terrestre.

Vale ressaltar que o uso de uma maior diversidade de instrumentos e técnicas da Geografia só é possível em turmas que apresentam um menor número de alunos. Por isso, faz-se necessário criar condições adequadas ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico de maior qualidade.

Uma das diferenças entre a teoria construtivista e a sócio-histórica é quanto à relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Segundo a concepção construtivista, o desenvolvimento precede a aprendizagem. Segundo a teoria sócio-histórica, é a aprendizagem que ajuda no desenvolvimento da criança. Ao contrário do que afirma a teoria construtivista, a concepção sócio-histórica da aprendizagem entende que o desenvolvimento dos conceitos é um processo que se dá ao longo da vida. Assim sendo, o ensino-aprendizagem se dá desde a educação infantil.

Algumas propostas pedagógicas do ensino de Geografia indicam certa linearidade no estudo do espaço, ao se recomendar primeiro o estudo dos espaços locais, depois, dos regionais, posteriormente, dos nacionais e assim por diante. No ponto de vista da Geografia Crítica, essa é uma questão irrelevante, uma vez que o espaço local deve ser analisado em relação ao mundial e vice-versa.

Alguns conceitos cotidianos de direção (para a frente, para trás, para os lados), de posição (em cima, embaixo, ao lado de, entre A e B, ao redor de) e de tamanho (maior que, menor que, curto, longo, alto, baixo, largo, estreito), geralmente desenvolvidos na primeira infância, servirão de apoio para o desenvolvimento dos conceitos científicos de direção e localização. Como já dissemos anteriormente, esses conceitos cotidianos também passarão por transformações, ao se estudarem conceitos científicos.

O ensino-aprendizagem de Geografia, na educação infantil, não se dá necessariamente com o aprendizado de conceitos científicos, porém a criança pode começar a explorar alguns instrumentos e procedimentos geográficos, como mapeamento do corpo, construção de maquetes, descrição de paisagens, comparação de distâncias, observação de globos e mapas. Nessa fase da vida, é importante a criança participar da organização dos seus espaços cotidianos e das regras para o seu uso.

Essa vivência espacial na educação infantil será aprofundada a partir das primeiras séries do Ensino Fundamental, com a ampliação das escalas de observação do espaço e da aprendizagem de novos procedimentos, instrumentos e, também, conceitos geográficos.

No caso dos alunos com necessidades educacionais especiais de aprendizagem, é preciso considerar as formas apropriadas da percepção espacial. Como a pessoa cega poderia observar uma paisagem? De quais elementos os cegos se valem para se orientar/localizar no espaço utilizado pelos usuários da Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS)? Quais códigos de linguagem são utilizados para a percepção e descrição do espaço? Estas e outras são questões que devem ser consideradas no processo ensino-aprendizagem de Geografia das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Entre o que uma criança pode aprender sozinha (zona de desenvolvimento efetivo) e o que pode aprender com a ajuda de outras pessoas (zona de desenvolvimento potencial), existe uma zona de desenvolvimento que está em vias de maturação, dentro da qual se produzem as situações de aprendizagem (zona de desenvolvimento proximal). Esta zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da resolução de um problema com a ajuda de outra pessoa. A aprendizagem se dá na interação social que, no caso da escola, ocorre principalmente entre os alunos e entre estes e os professores.

A importância da interação social no processo de aprendizagem do aluno é um dos principais argumentos para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino regular.

Para Vygotski, o estudo do desenvolvimento cognitivo incluía a investigação do efeito da instrução escolar formal sobre o desenvolvimento do pensamento. Ele via a educação escolar como fundamentalmente diferente da aprendizagem espontânea nos contextos cotidianos. Para esse autor, a experiência escolar causa um impacto diferenciador e transformador sobre o desenvolvimento mental da criança, uma vez que é um tipo de experiência cultural na qual os processos psicológicos superiores tais como a atenção voluntária, a memória lógica e os conceitos científicos são formados.

Nesse sentido, chamamos a atenção para o papel desempenhado pelo professor de Geografia, que é o de mediador no processo da aprendizagem de novos conhecimentos, conceitos e procedimentos dessa disciplina, que ajudarão na ampliação dos conhecimentos espaciais dos alunos. Cabe ressaltar que o ambiente escolar deveria proporcionar o desenvolvimento de todas as dimensões do humano, ou seja, não somente o intelectual, mas também de outros, como o emocional e o físico.

Os procedimentos da Geografia (observar, descrever, comparar, representar e explicar, entre outros) são importantes ferramentas a serem utilizadas no processo ensino-aprendizagem da Geografia, uma vez que podem contribuir para o desenvolvimento das capacidades psicológicas dos alunos.

Conhecer uma paisagem ou um espaço geográfico é reconhecer seus elementos sociais, culturais e naturais e as interações existentes entre eles; é também compreender como estão em permanente processo de transformação e como contêm múltiplos espaços/ tempos (MEC, 2001).

A leitura da paisagem e dos espaços geográficos pode ocorrer de maneira direta, com estudos de campo, mediante a observação da paisagem de um lugar; ou de forma indireta, por meio de fotografias, da literatura, de vídeos e de relatos (MEC, 2001).

A descrição e a observação são pontos de partida básicos para o início da leitura e explicação da paisagem e dos espaços geográficos, uma vez que esses são espaços visuais e não experimentais.

Para a Geografia, a explicação é o procedimento que permite responder o porquê das coisas e dos fenômenos lidos na paisagem, uma vez que a simples descrição dos lugares não esgota a análise do seu objeto. É necessário explicar como aqueles elementos que constituem a paisagem se organizam, dando-lhe assim uma identidade própria. Somente por meio da explicação, é possível compreender as interações dos elementos na formação da paisagem (MEC, 2001).

Outro procedimento utilizado pela Geografia é o da analogia, apontado aqui como a realização de comparações e a busca de semelhanças e diferenças entre espaços e de um mesmo espaço em diferentes tempos. Por analogia, pode-se chegar a definir a natureza dessas diferenças, se são físicas, sociais, culturais ou econômicas, que marcam a singularidade de diferentes paisagens, territórios, regiões e lugares.

Os procedimentos da Geografia devem ser utilizados de maneira conjunta com os conceitos comumente usados por essa ciência tais como: região, natureza, sociedade, trabalho, cultura, território e lugar, a fim de que o aluno possa melhor compreender o espaço.

O conceito de paisagem foi utilizado a princípio apenas para diferenciar os elementos naturais dos elementos humanizados que a compunham. Reformulado a partir da década de 1980, passou a representar tudo aquilo que podemos ver e, também, a dimensão subjetiva da paisagem, ou seja, não devemos nos restringir apenas ao aspecto visível (físico), mas também aos elementos não-materiais, como sons, odores, movimentos e cores. Devemos tentar ver a paisagem em seus aspectos que vão além do visível. Segundo essa concepção, uma paisagem nunca é destruída, e sim modificada, pois está em contínua construção e é representativa da sociedade que a constrói.

O conceito de região foi abordado por muito tempo como porções do espaço delimitadas por alguns aspectos físicos e humanos, o que tornava as regiões estáticas, sem movimento nem interações entre si. Na concepção crítica, o conceito de região deve ser abordado a partir das determinações políticas, culturais e econômicas que formam, definem e redefinem as regiões, bem como suas constantes transformações e inter-relações. Assim, as regiões brasileiras definidas pelo IBGE, por exemplo, devem ser repensadas, uma vez que, nem sempre, as fronteiras regionais definem espaços contínuos e contíguos.

O conceito de lugar está relacionado ao espaço em que as pessoas estabelecem laços afetivos e subjetivos, onde buscam suas referências pessoais e constroem seus sistemas de valores que permitem que elas se identifiquem como pertencentes àquele lugar.

O conceito de território é tradicionalmente definido como o espaço físico no qual o Estado se estabelece. Atualmente, incorporam-se a esse conceito as diferentes relações sociais, culturais e de convivência que se estabelecem entre as pessoas em um mesmo espaço, extrapolando a escala da relação Estado-nação/espaço, admitindo outras territorialidades, que também são manifestações de diferentes formas de poder que delimitam microespaços, como os territórios do tráfico, da prostituição ou da segregação socioeconômica.

Quanto ao conceito de sociedade, é importante, em primeiro lugar, diferenciá-lo de população. População é um conceito associado aos estudos demográficos que utilizam dados estatísticos e que são importantes para a caracterização de uma sociedade. Esses estudos e dados

não são suficientes para a compreensão de uma sociedade, pois esse conceito engloba, além dos dados estatísticos, os aspectos culturais, econômicos e políticos.

Os conceitos de cultura e trabalho também são de grande importância para a Geografia, uma vez que os traços culturais e diferentes formas de trabalho realizadas pela sociedade refletem na organização dos espaços. Por isso, quando pensamos em uma análise geográfica do espaço, é impossível não considerar a cultura e o trabalho da sociedade ali inserida.

O conceito de natureza refere-se a um conjunto de elementos, a dinâmicas e a processos que se desenvolvem no tempo geológico e, por isso, possui dinâmica própria que independe da ação humana (DC Paraná – 2007). É importante ressaltar que existe uma tendência em conceituar natureza como recurso e como único determinante para a localização produtiva no espaço, o que hoje não corresponde à realidade. O conceito de segunda natureza também tem sido referência no ensino de Geografia como parte da natureza transformada pelo ser humano, o que tem levado a uma intensa artificialização do meio urbano como do meio rural.

É preciso que o aluno compreenda que tanto o território, o lugar, como a região, ou seja, os espaços geográficos, são construções históricas, relacionadas às transformações socioculturais e que outras lógicas de organização desse espaço são possíveis. Em outras palavras, é preciso ligar os sujeitos aos espaços, às culturas e às sociedades que os produziram, para buscar uma explicação, de modo que o aluno se reconheça como sujeito transformador do espaço vivido; nesse sentido, indicamos, a seguir, algumas reflexões sobre a Geografia da Serra.

8.6 UM OLHAR GEOGRÁFICO SOBRE O NOSSO MUNICÍPIO

A proposta do grupo de professores participantes da Formação Continuada e responsáveis pela reelaboração das Orientações Curriculares de Geografia procurou contemplar, também, aspectos geográficos do município da Serra, objetivando instigar os professores da rede a relacionar, sempre que possível, o local e o global, e os conhecimentos científicos com o cotidiano da coletividade escolar. O fio condutor que utilizaremos nestas considerações geográficas pretende relacionar o crescimento econômico e demográfico com sua desproporção com o desenvolvimento social, assim como com os impactos ambientais que se verificaram no município, nas últimas décadas do Século XX e que continuam no Século XXI.

Localizado ao norte de Vitória, o município da Serra permaneceu dependente das atividades rurais até os anos de 1960, não tendo recebido investimentos significativos no início dos Grandes Projetos Industriais, fenômeno que se deu no contexto do crescimento industrial baseado em programas de incentivos fiscais e deslocamento de grandes contingentes populacionais provocados pela erradicação dos cafezais, ocorrido no Espírito Santo nessas mesmas décadas.

Antes da reorientação do sistema de exportação de minério de ferro da Companhia Vale, que se dava, até a década de 1960, pelo Porto de Capuaba, em Vila Velha, a maior parte do crescimento industrial da Grande Vitória se deu em direção ao sentido sul, com a instalação de parques industriais, principalmente em Cariacica e em Viana. Em consequência disso, a

população urbana do município da Serra era, em 1970, de apenas 7.890 habitantes e estava localizada principalmente na Sede e na região litorânea, situação que perdurava desde o período colonial. A área de tabuleiros onde hoje se destacam bairros como Carapina e Laranjeiras era praticamente desabitada. Esta e outras questões têm suscitado nos professores de Geografia a necessidade de elaboração de pesquisas, objetivando conhecer a história dos diferentes bairros, assim como o estabelecimento de analogias entre eles; ao mesmo tempo, esses estudos tentam relacionar e diferenciar o processo de urbanização da Serra com o restante do Espírito Santo, do Brasil e do mundo.

A expansão da Região Metropolitana de Vitória exerceu uma grande influência sobre a Serra. As áreas anteriormente ocupadas pela agropecuária, que conferia à população da Serra traços eminentemente rurais, foram bruscamente alteradas, estabelecendo-se novas funções para compartimentos específicos de seu espaço geográfico como os tabuleiros costeiros de Formação Barreiras, que passaram a atender à demanda da indústria por espaços estratégicos, para a implantação do novo parque siderúrgico e retroárea portuária. A ocupação dos tabuleiros litorâneos provocou grandes impactos sobre as lagoas, rios e córregos, o que abre a possibilidade de, no estudo da ocupação do espaço serrano, os professores incluírem a análise do ciclo hidrológico, com propostas de pesquisa sobre esgoto junto aos mananciais, tipos de bacias hidrográficas, eliminação dos remanescentes de Mata Atlântica e menor infiltração de águas no subsolo, entre outros.



Disponível em: blogjoseph.zip.net/images/juara.jpg

A foto aérea da Lagoa Juara (à esquerda) mostra as marcas dos impactos ambientais, como a eutrofização e colmatção desse importante manancial do município.

Em 2007, dos 574,278km² de área do município, 74,5% eram zona rural, porém 99,5% da população total (415.600) era urbana. O rápido crescimento populacional e urbano resultou em uma intensa devastação de restingas e manguezais, aumentando assim a fragilidade do litoral, com efeito sobre diversas regiões, como foi o caso da

destruição de casas na foz do rio Reis Magos, em Nova Almeida, levando à necessidade de enrocamento deste e de outros cursos fluviais do município (NATAL, 2001). Temas como este podem também ser objeto de pesquisa das aulas de Geografia.



Disponível em: earthgoogle.com.br

A foto inserida à direita apresenta o bairro Jardim Carapina, originado a partir de ocupação irregular sobre área de manguezal. Entre os diversos problemas enfrentados pela população, está o valão que corta o bairro e deságua no Rio Santa Maria da Vitória.

Conforme dados do Instituto Jones Santos Neves, a Serra é o segundo município mais populoso do Espírito Santo e apresenta um ritmo de crescimento populacional superior a 5% ao ano, o que impõe grandes desafios com relação ao seu planejamento e ao modelo de uso e ocupação do solo.

Os quatro mais populosos bairros do município (Feu Rosa, com 17.602 habitantes; Planalto Serrano, com 14.493; Vila Nova de Colares, com 13.925; e Jardim Carapina, com 10.225)¹ tiveram suas origens ligadas a ocupações irregulares, diferentemente de outros bairros, em que a ocupação contou com planejamento urbano. Vale ressaltar, ainda, que houve, na Serra, um direcionamento para a construção de conjuntos residenciais e bairros com construção de baixo custo, objetivando atender à população de Vitória e de Vila Velha, que, devido aos altos preços, não conseguia comprar imóveis nessas cidades.

O tema da origem histórica, da formação e da situação dos bairros da Serra oferece ao professor a oportunidade de elaborar, com os alunos, pesquisas sobre o total de equipamentos urbanos e de infra-estrutura de que os bairros (tanto aquele em que a escola está inserida, quanto aqueles onde moram os alunos atendidos pela EMEF) dispõem e, a partir dessa constatação, reivindicar melhorias nos bairros.

Outro elemento importante a ser pesquisado pelos alunos é a questão da dependência da Serra em relação a Vitória, em termos de serviços tais como: lazer (teatro, cinema, livraria), aeroporto e ensino universitário, entre outros. Por que um município, que é o segundo do Espírito Santo em termos de população, ainda não possui teatros nem livrarias?

A quantidade de pontos turísticos da Serra vai muito além daqueles anunciados pela mídia. A valorização e a divulgação desses espaços podem ser incluídas no trabalho docente. Convênios entre setores municipais poderão dar ao professor a oportunidade de conhecer e planejar pesquisas sobre aspectos físicos, sociais, culturais e arquitetônicos de localidades que hoje não têm sido contempladas. As informações levantadas por meio da pesquisa poderão servir de subsídio para a confecção de folder turístico do município.

Ao mesmo tempo que ainda existem algumas falas pejorativas sobre o fato de se morar na Serra, ocorre, cada vez mais, a valorização imobiliária das propriedades nesse Município. Os empreendimentos imobiliários se aproximam, cada vez mais, de Vitória ou se confundem com essa capital. Qual é o limite territorial entre Serra e Vitória? Como esta questão vem sendo utilizada pelas instituições de serviços públicos e privados? Como a indefinição desta fronteira tem sido utilizada pelo mercado imobiliário (CHRISTIE, 2000)? Existem alguns empreendimentos imobiliários que apontam a natureza da Serra como elemento importante e, até mesmo, como equipamento, a fim de se valorizarem os imóveis. Todas essas questões poderão ser exploradas nas aulas de Geografia.

Outro aspecto geográfico interessante do município, a ser explorado nas aulas de Geografia, é o do paradoxo entre o crescimento econômico e a pobreza social. O município da Serra conta com várias indústrias nacionais e multinacionais de grande porte, muitas das quais lidando com tecnologia de ponta, ao mesmo tempo que um expressivo percentual da sua população se encontra em situação de pobreza. Esse paradoxo pode ser o ponto de partida ou de chegada para o estudo da questão do desenvolvimento/subdesenvolvimento.

O fenômeno da globalização pode ser estudado a partir da Serra. Quais empresas multinacionais existem no município? Quais seus países de origem? Os produtos produzidos na Serra são vendidos para quais países? Quais produtos internacionais são vendidos nas lojas e supermercados do bairro e do município?

Ao indicarmos alguns caminhos do fazer docente, não temos a pretensão de “ensinar” o professor a dar aula, mas resgatar a especificidade do trabalho do professor de Geografia, situando-o, e aos seus alunos, no espaço vivido, sentido, sofrido por todos os sujeitos.

8.7 REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. C. de. **Uma geografia para o século XXI**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

LACOSTE, Y. **La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre**. Paris : François Maspero, 1976. 187 p.

CAVALCANTI, Lana de S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, vol. 25, n.66, p. 185-207, maio/ago. 2005.

_____. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. Campinas, SP : Papyrus, 1998. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

_____. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia, GO: Alternativa, 2002.

CARLOS, A. F. A. *et al.* (Orgs.). **A geografia na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2001. (Repensando o ensino).

COTA, Maria das Graças. **A pedagogia do texto e o ensino-aprendizagem das ciências sociais**. Vitória: IDEA, 2002.

MORAES, A. C. R. **Geografia: pequena história crítica**. São Paulo: HUCITEC, 1987.

NATAL, Cirlane M. **Ocupações não planejadas em áreas litorâneas: Um estudo de caso no bairro de manguihos, Município de Serra/ES**. Vitória,UFES, 2001.

OLIVEIRA, A. U. de *et al.* (Orgs.). **Para onde vai o ensino de geografia**. São Paulo: Contexto, 1989. (Repensando o ensino).

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. **Parâmetros curriculares de geografia para a educação básica**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação/Superintendência da Educação, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia**. 3. ed, Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO do Município da Serra. **Proposta curricular do município da Serra**. Prefeitura Municipal da Serra: Departamento de Ensino, 2002.

VESENTINI, J. W. *et al.* (Orgs.). **Geografia e ensino: textos críticos**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

HISTÓRIA

“Os postulados de Vygotsky parecem apontar para a necessidade de criação de uma escola bem diferente da que conhecemos. Uma escola em que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde há espaço para transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade. Uma escola em que professores e alunos tenham autonomia, possam pensar, refletir sobre o seu próprio processo de construção de conhecimentos e ter acesso a novas informações. Uma escola em que o conhecimento já sistematizado não é tratado de forma dogmática e esvaziado de significado.”

Teresa Cristina Rego

9.1 APRESENTAÇÃO

Tradicionalmente, no Brasil, as propostas de diretrizes curriculares em geral e para o ensino de História em particular têm seguido modelos externos, dificultando a reflexão sobre a educação escolar e o papel de cada disciplina perante os desafios da nossa sociedade.

Este documento procura seguir outra trajetória, esforçando-se para responder, no horizonte das escolas públicas do município da Serra e seus sujeitos socioculturais, aos limites e às possibilidades de ensinar/aprender História na contemporaneidade. Assim, procurou-se sistematizar aqui as discussões acumuladas nos encontros de formação de professores acerca do tema, ocorridos entre 2006 e 2008. Este texto, que foi produzido, portanto, a muitas mãos, coloca-se como novo ponto de partida para outros debates sobre esse movimento permanentemente em processo e para o qual se busca, neste momento, um registro que permita sua melhor compreensão.

Como essa compreensão será sempre parcial, apoiando-se no processo, e não nos resultados finais, a mobilização dos profissionais, estimulada pelo poder instituído, pautou-se em dois critérios: as orientações deveriam ter a “cara” do professor que atua no município, isto é, o documento deveria legitimar as vivências do cotidiano escolar fundamentadas nos saberes/fazeres docentes; as orientações também deveriam levar em conta as identidades e as diferenças do público diverso a que se destinam, com o objetivo maior de fortalecer as relações entre a escola e o contexto sociocultural mais amplo em que ela se insere.

De um lado, portanto, tentaram-se aproximações com a história vivida, pensada e ensinada pelos docentes, desafiados pela crise do pensamento científico moderno, inventando cotidianamente formas de interagir com a complexidade de seu ofício.

De outro, buscou-se aproximação com o público estudantil com o qual esses docentes trabalham, assim caracterizado, em sua maioria, no documento “Devolutivas das Diretrizes de 5ª a 8ª Séries”:

[...] são crianças e adolescentes oriundos de famílias migrantes de baixa renda, carentes financeira e emocionalmente, com auto-estima debilitada e, por vezes, em situação de risco social. Conhecem pouco ou desconhecem o município onde moram, possuem poucas oportunidades de entretenimento e acesso restrito à

cultura, ao lazer, à saúde, à alimentação e à moradia. Convivem com a violência, inclusive familiar, e o tráfico de drogas, têm perspectivas limitadas da vida e do futuro profissional. Esses sujeitos encontram-se, portanto, fragilizados quanto às suas identidades social, moral, emocional e ética (PMS/SEDU, 2008, *adaptado*).

Concebendo a História não como o passado em si, mas como um olhar sobre ele, o conhecimento histórico é entendido, não como um espelho que reflete a realidade, mas como uma representação dessa realidade que deve ser questionada. Isso leva a reflexões quanto à idéia de verdade e ao conhecimento como algo pronto.

Assim, considerando-se as vozes dos docentes e do público estudantil, bem como a concepção de História destacada, os conceitos de sociedade, cultura e trabalho elencados como eixos que perpassam todo o documento de diretrizes curriculares, para todas as disciplinas, numa visão sócio-histórica do conhecimento, foram também colocados no centro do debate. A partir dessas premissas, pretendeu-se não somente sistematizar e registrar as falas das pessoas que atuam nos anos finais do ensino fundamental, mas também, com igual propósito, ampliar o diálogo com os outros níveis de ensino oferecidos pela Rede Municipal da Serra e, ao mesmo tempo, valorizar a comunidade que acolhe a escola.

Buscando um “todo” de sentido, e na intenção de “puxar novos fios” que assegurem a continuidade em rede desse processo, procurou-se ainda dialogar com diversos autores que fundamentaram os debates, bem como situar a história do município da Serra, para fortalecer o trabalho com as identidades e as diferenças no campo da História e da memória.

9.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA REPENSAR O ENSINO DE HISTÓRIA

Para referenciar teoricamente uma reflexão sobre a prática pedagógica no ensino de História, buscou-se dois autores: L. S. Vygotsky e B. S. Santos. Embora não se pretenda aqui desenvolver de maneira aprofundada os pressupostos teóricos dos autores citados, mas fazer um recorte para situar o diálogo que se pode estabelecer entre eles, busca-se tal diálogo na relevância que o chamado senso comum assume para ambos na construção do conhecimento.

A marca do trabalho de Vygotsky é a abordagem histórica e dialética dos fenômenos, apontando para os processos pedagógicos como processos intencionais, balizados por parâmetros socioculturalmente definidos. Desse modo, segundo Rego, a perspectiva vygotskyana é a de que

o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais. O desenvolvimento da estrutura humana é entendido, assim, como um processo de apropriação pelo sujeito da experiência histórica e cultural. Nesse processo, o indivíduo, ao mesmo tempo em que internaliza as formas culturais, transforma-as e intervém em seu meio. Desse ponto de vista, o homem é [...] alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. É portanto na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se desenvolve. Desse modo, o ser humano não só é um produto de seu contexto social, mas também um agente ativo na criação desse contexto (REGO, 2000, p. 103).

Ainda de acordo com a mesma autora (REGO, 1995), para Vygotsky o homem deve ser visto como um sujeito datado, ou seja, alguém atrelado às determinações de sua estrutura biológica e de sua conjuntura histórica. Nesse sentido, o indivíduo deixa de ser passivo, isto é, aquele que meramente reage às pressões do meio; munido de um novo significado, ele deve ser visto agora como um sujeito que interage com o mundo, sendo, portanto, capaz de renovar a própria cultura. Na dinâmica das relações dialéticas consigo mesmo e com o mundo, esse mesmo sujeito se constitui e se liberta.

Considerando que o conhecimento histórico passa pela mediação de conceitos para tornar os fatos inteligíveis e que as estruturas cognitivas para formulação dos conceitos sociais são adquiridas pelos indivíduos de acordo com sua maturidade biológica, entende-se que a abstração que envolve o conceito de tempo, objeto de estudo da História, está ligada ao desenvolvimento cognitivo. Entretanto, rejeitando a subordinação determinista da aprendizagem ao desenvolvimento biológico, Vygotsky adverte que os conceitos espontâneos (ou do senso comum) e os conceitos científicos não são antagônicos, mas, pelo contrário, têm uma interação muito próxima e interferência mútua, embora reconheça os estágios do desenvolvimento cognitivo como pertinentes.

Segundo Bittencourt,

no que se refere ao modo pelo qual os conceitos são formados, a ênfase maior da teoria de Vygotsky recai na aquisição social dos conceitos, e não apenas na maturidade biológica. São consideradas fundamentais, nas apreensões conceituais, as dimensões historicamente criadas e culturalmente elaboradas no processo de desenvolvimento das funções humanas superiores, notadamente a capacidade de expressar e compartilhar com os outros membros do seu grupo social todas as suas experiências e emoções. A linguagem humana, sistema simbólico por excelência que possibilita a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento, favorece o intercâmbio social e a formação conceitual (BITTENCOURT, 2004, p. 187).

Para Vygotsky, de acordo com Martins (2005), a formação de conceitos e o conhecimento daí resultante transformam-se durante a vida, mas originam-se na infância; os conceitos espontâneos ou do senso comum têm por base as experiências imediatas, enquanto os conceitos científicos correspondem a um sistema. No entanto, esses conceitos estão inter-relacionados e influenciam-se mutuamente no processo de desenvolvimento do indivíduo, não podendo existir um sem o outro, uma vez que a experiência fornece concretude à abstração.

Já Santos (2000), também em relação à relevância do senso comum na aquisição do conhecimento, reconhece o conhecimento científico como uma prática de saber entre outras, e não, necessariamente, a melhor, numa concepção de ciência pautada pelo princípio da dupla ruptura epistemológica.

Para o autor, um conhecimento novo e autônomo não se constrói em confronto com o senso comum (primeira ruptura), mas deve ser destinado a transformar o senso comum e a transformar-se nele (segunda ruptura).

Segundo Santos, o projeto sociocultural da modernidade é complexo e contraditório e assenta-se em dois pilares: o pilar da regulação e o pilar da emancipação. Cada um deles, complexo em si mesmo, é constituído por três princípios. O pilar da regulação é formado pelo princípio do Estado (Hobbes), pelo princípio do mercado (Locke) e pelo princípio da comunidade (Rousseau). Já o pilar da emancipação é constituído por três lógicas de racionalidades: a racionalidade estético-expressiva (arte e literatura), a racionalidade moral-prática (ética e direito) e a racionalidade cognitivo-instrumental (ciência e técnica). Como os pilares, seus princípios e lógicas estão ligados, o autor assim se posiciona quanto à inserção das lógicas de emancipação no pilar da regulação:

A racionalidade estético-expressiva articula-se privilegiadamente com o princípio da comunidade, porque é nela que se condensam as idéias de identidade e de comunhão sem as quais não é possível a contemplação estética. A racionalidade moral-prática liga-se preferencialmente ao princípio do Estado na medida em que a este compete definir e fazer cumprir um mínimo ético para o que é dotado de monopólio da produção e da distribuição do direito. Finalmente, a racionalidade cognitivo-instrumental tem uma correspondência específica com o princípio do mercado, não só porque nele se condensam as idéias da individualidade e da concorrência, centrais ao desenvolvimento da ciência e da técnica, como também porque já no século XVIII são visíveis os sinais da conversão da ciência numa força produtiva (SANTOS, 2001, p. 77).

Coloca-se em questão, portanto, a racionalidade científica como sendo a única, ou, senão, como a mais importante. Desse modo, é preciso dialogar com outras racionalidades como: a arte, a literatura, a mitologia, a poesia, a religião e a política em condições paritárias, trilhando novos caminhos, sem abandonar a racionalidade científica, já que a educação envolve necessariamente processos cognitivo-instrumentais.

Posto isso, ressalta-se que os fundamentos das diretrizes curriculares foram desenvolvidos considerando o pilar emancipatório e a racionalidade estético-expressiva como parâmetros em relação à percepção que os profissionais docentes têm de sua prática pedagógica, considerando racionalidades, sensibilidades e um projeto para o devir.

9.3 REFLEXÕES COMPARTILHADAS ACERCA DA CONCEPÇÃO DE ÁREA

Para dialogar com os pressupostos teóricos de Vygotsky e Santos, inicia-se essa concepção de área a partir de uma breve síntese sobre a história do ensino de História, entendendo que isso pode esclarecer muitas questões que envolvem o trabalho dos professores, uma vez que busca repensar a disciplina em sua própria historicidade. Em seguida, explicita-se a opção pela via da História Cultural, tendência historiográfica na qual o foco dos fenômenos ligados ao conhecimento histórico está na cultura.

Com efeito, três posições interpretativas da História foram praticadas no Brasil nas últimas décadas do século XX: o positivismo científico, o marxismo e a corrente dos Annales.

Os positivistas científicos concebem a História “como um processo contínuo, retilíneo, linear, causal e inteligível por um modo racional” (PESAVENTO, 2003, p. 11). Na verdade, essa posição – em comparação com as outras – é vista como a mais arcaica.

Já o materialismo histórico tem como vertente de análise preferencial a história econômica, a partir da formação do capitalismo. Quanto aos movimentos sociais, essa vertente privilegia

o proletariado industrial, com suas lutas de classe, bem como a formação dos partidos e sindicatos. Em síntese,

a fixação dos princípios do materialismo histórico em uma espécie de modelo, completo e fechado, para a análise da realidade, a sensação intelectual de que *tudo já estava explicado*, basicamente em termos de dominação e resistência, levaram muitos intelectuais, alguns deles marxistas, [...] a afastarem-se de uma matriz teórica muito rígida e a se voltarem para outras questões e temas, que demandavam também novos referenciais de análise (PESAVENTO, 2003, p. 12-13, grifos da autora).

A tradição da escola dos Annales, por sua vez, concebida por Fernand Braudel, apóia-se numa vertente econômico-social balizada por marcos temporais da estrutura e da conjuntura, os quais delimitavam longa e média duração. Em outras palavras, as perspectivas globalizantes dessa escola, que ambicionava uma história total, repudiam a análise classista e buscam soluções na coleta sistemática de dados. Nesse sentido, alguns intelectuais criticam o reducionismo da escola dos Annales, já que, metodologicamente, seria incapaz de explicar os fenômenos. Vale ressaltar que a história dos Annales privilegia os níveis econômico e social da realidade, colocando a cultura num segundo plano.

Surge, então, desse percurso econômico e social que considera a materialidade, uma nova corrente historiográfica conhecida como História Cultural ou Nova História Cultural, que possibilita repensar a História articulada à cultura. Aliás, 80% da produção historiográfica nacional correspondem hoje a essa perspectiva: a cultura como conjunto de significados partilhados e construídos pelos(as) homens(mulheres) para explicar o mundo.

A História Cultural, sem pular a etapa da materialidade, nasce da busca de um conhecimento dos objetos da História com foco na cultura humana, resgatando a interação do homem com o seu contexto sociocultural mais amplo. Essa teorização impactou a História e a fez repensar-se imersa numa “crise” historiográfica.

Ampliando o debate da História para o campo das Ciências Sociais como um todo, Santos (2000) indica que as críticas que configuram um período de crise no pensamento ocidental colocam em dúvida a racionalidade científica, num cenário que indica uma transição paradigmática. Ao conhecimento elaborado pela modernidade são propostas rupturas epistemológicas.

Com a valorização exagerada do desenvolvimento científico, acumulou-se conhecimento sobre o mundo, ao mesmo tempo em que a sabedoria sobre esse mundo, sobre o homem e sobre a relação que este mantém com os outros e com a natureza foi reduzida. Nesse sentido, a hegemonia do saber científico produziu a marginalização dos demais saberes vigentes na sociedade.

Numa tentativa de percorrer o caminho de volta, isto é, de revalorizar as subjetividades, propõe-se repensar as diretrizes curriculares de História e suas formas de organização de modo diferenciado, reconhecendo nelas múltiplas possibilidades de conhecimento e, ao mesmo tempo, inferindo a escola como espaço privilegiado da interação social, com vistas a uma educação mais emancipatória.

Optando por uma formação mais humanista dialogada com a História Cultural, intenciona-se mostrar aos alunos que o processo “civilizatório” não só causou terríveis males, mas também produziu poesia, mitologia, arte, literatura. Dessa forma, os eixos aos quais os conteúdos devem estar articulados – sociedade, cultura e trabalho – percebem o cotidiano escolar como referência fundamental para a negociação de sentidos e seu respectivo compartilhamento de significados, numa busca incessante de processos identitários que favoreçam a aceitação das diferenças.

A identidade não é um conceito estático; pelo contrário. Compreendida historicamente de diversas formas, a identidade cultural moderna, segundo Hall (2001), entendia o indivíduo como um sujeito unificado. Assim, embora de apreensão complexa, o conceito de identidade prevê um deslocamento dos sujeitos. Nessa perspectiva, a globalização e seus efeitos devem ser trazidos para o centro do debate no que se refere à identidade cultural, inserida na tensão global/local.

Enfatizando, portanto, a descontinuidade, a fragmentação, a ruptura e o deslocamento verificado nas sociedades, para Pesavento (2003), a cultura passa a ser uma forma de expressão e tradução da realidade simbólica, isto é, ela possui um significado e uma apreciação valorativa. Em seu interior, de modo privilegiado, ressurge a identidade, como sendo

uma construção simbólica de sentido, que organiza um sistema compreensivo a partir da idéia de pertencimento. A identidade é uma construção imaginária que produz a coesão social, permitindo a identificação da parte com o todo, do indivíduo frente a uma coletividade, e estabelece a diferença. A identidade é relacional, pois ela se constitui a partir da identificação de uma alteridade. Frente ao eu ou ao nós do pertencimento se coloca a estrangeiridade do outro (PESAVENTO, 2003, p. 89-90).

Em consonância com Pesavento acerca do conceito de identidade, Silva atesta, em outras palavras, que

a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica e transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (SILVA, p. 96-97).

Articuladas a essas idéias, apresentam-se, a seguir, algumas características gerais da História Cultural oriundas do conceito de identidade: a representação, o imaginário, o retorno à narrativa, a ficção e as sensibilidades.

Para Pesavento (2003, p.39),

as representações construídas sobre o mundo não só se colocam no lugar deste mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem a sua

existência. São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade.

Quanto ao imaginário, ele “comporta crenças, mitos, ideologias, conceitos e valores, é construtor de identidades e exclusões, hierarquiza, divide, aponta semelhanças e diferenças no social. Ele é um saber-fazer que organiza o mundo, produzindo a coesão ou o conflito” (PESAVENTO, 2003, p. 43).

Em relação ao retorno à narrativa, que sofreu forte influência da Antropologia, admitindo ambas tanto a individualidade quanto a coletividade, com a descoberta de novas fontes e temas,

o historiador, que narra o acontecido, é visto agora como um mediador que seleciona os dados disponíveis, tece relações entre eles e dá inteligibilidade ao texto. Tais atividades envolvem a montagem de uma intriga, a urdidura de um enredo, a decifração de um enigma. O narrador é, portanto, aquele que se vale da retórica, que escolhe as palavras e constrói os argumentos para fornecer uma explicação e buscar convencimento (PESAVENTO, 2003, p. 49-50).

A ficção, por seu turno, constrói historicamente uma temporalidade específica, que implica uma abstração da faticidade. Nesse sentido,

a História inventa o mundo, dentro de um horizonte de aproximação com a realidade, e a distância temporal entre a escritura da história e o objeto da narrativa potencializa essa ficção. [...] O historiador é aquele que, a partir dos traços deixados pelo passado, vai em busca da descoberta do como aquilo teria acontecido, processo este que envolve urdidura, montagem, seleção, recorte, exclusão (PESAVENTO, 2003, p. 53).

Já no campo das sensibilidades, que operam como forma de apreensão do mundo,

o conhecimento sensível [...] brota não do racional ou das elocubrações mentais elaboradas, mas dos sentidos, que vêm do íntimo de cada indivíduo. Às sensibilidades compete essa espécie de assalto ao mundo cognitivo, pois lidam com as sensações, com o emocional, com a subjetividade (PESAVENTO, 2003, p. 56).

Enfim, as características supracitadas

levam os historiadores a repensar não só as possibilidades de acesso ao passado, na reconfiguração de uma temporalidade, como colocam também em evidência a *escrita* da história e a *leitura* dos textos. Escrever a História, ou construir um discurso sobre o passado, é sempre um ir ao encontro das questões de uma época. A História se faz como resposta a perguntas e questões formuladas pelos homens em todos os tempos. Ela é sempre uma explicação sobre o mundo, reescrita ao longo das gerações que elaboram novas indagações e elaboram novos projetos para o presente e para o futuro, pelo que reinventam continuamente o passado (PESAVENTO, 2003, p. 59, grifos da autora).

Como traduzir esse novo pensamento epistemológico em termos de diretrizes curriculares e práticas pedagógicas para o ensino de História? Críticas à parte, a produção historiográfica contemporânea parece tender a alinhar as contribuições historiográficas das vertentes econômicas e sociais usadas nas últimas décadas do século XX ao novo paradigma da História Cultural, neste início do século XXI. Difícil? Complicado? “Mas já houve momentos da história da humanidade em que parecia loucura lançar-se aos mares, em busca de terra firme para além do continente europeu, ou então se lançar ao espaço, almejando a lua e as estrelas...” (GALLO, 2000, p. 177).

9.4 NOSSO MUNICÍPIO



Disponível em:
www.serra.es.gov.br/portal_pms/ecp/images.do?...
Banda de Congo – Serra/ES



Disponível em: img.olhares.com/data/big/133/1331306.jpg
Igreja Reis Magos – Serra/ES

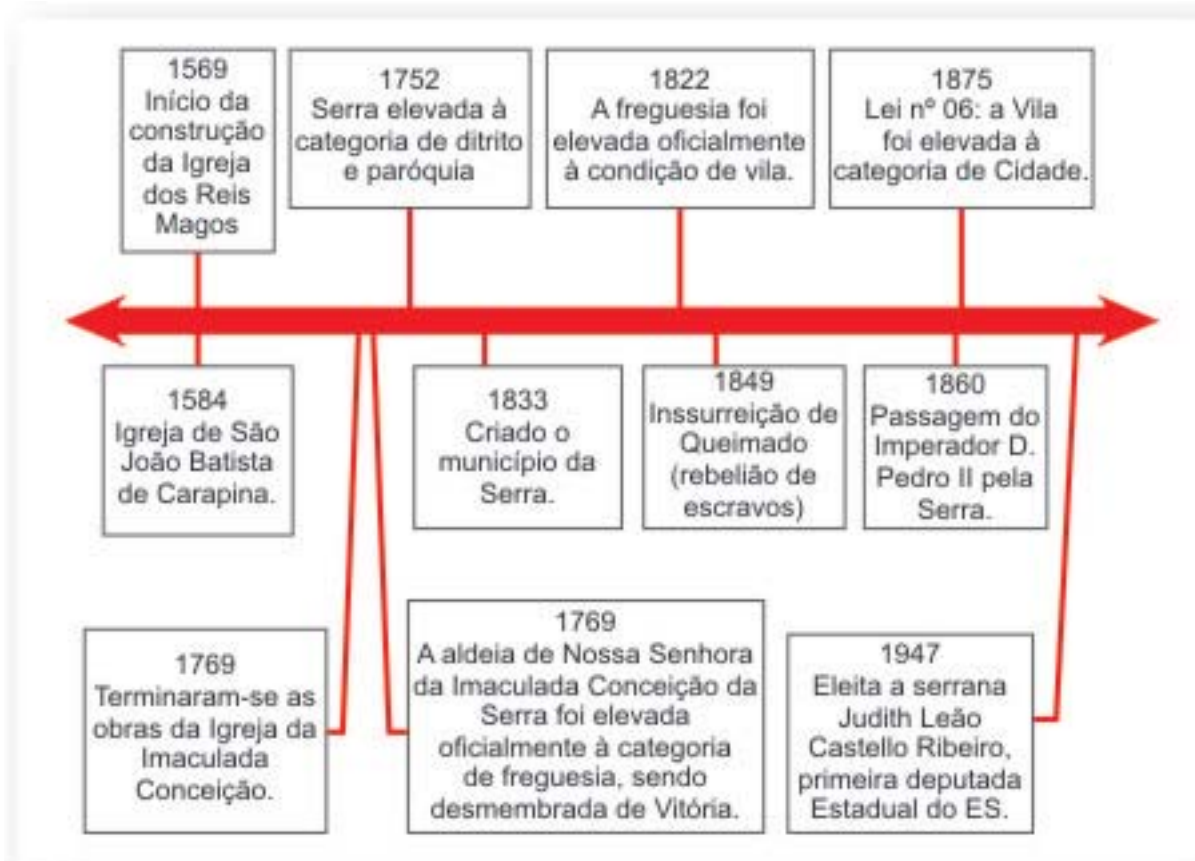
A Serra foi desbravada territorialmente, pós-invasão portuguesa, pelos catequizadores jesuítas, como muitos outros municípios litorâneos do Espírito Santo. Os primeiros habitantes registrados na história oficial do Município foram os tupiniquins, antigos no lugar e depois os temiminós, trazidos do Rio de Janeiro, em 1556. Ambas as nações foram escravizadas nas lavouras de cana-de-açúcar e isso gerou conflitos, pois os índios não aceitavam essa condição.

Os temiminós, a tribo do cacique Maraiaguaçu ou Maracajaguaçu (tribo do Gato Grande), no Rio de Janeiro, eram aliados dos portugueses na luta contra a ocupação da Guanabara pelos franceses, que contavam com o apoio dos tamoios para ocupar a terra. Após muitos combates, a tribo dos maracajás (tribo do Gato) corria o risco de ser dizimada pelos tamoios, mais numerosos, por isso os maracajás pediram auxílio ao donatário do Espírito Santo Vasco Fernandes Coutinho, prometendo, em troca, cristianizar-se. Foram então removidos, tendo sido aldeados, no dia 8 de dezembro de 1556, ao sopé do Mestre Álvaro, formando a aldeia de Nossa Senhora da Imaculada Conceição, hoje Serra.

Próximo à aldeia liderada pelo jesuíta Brás Lourenço, colonos portugueses estabeleceram um povoado, ao redor do qual implantaram engenhos utilizando como mão-de-obra escravos negros oriundos da África, além dos indígenas. Assim surgiu o povo serrano, que possui características dos colonizadores, dos indígenas e dos afro-descendentes.

Em junho de 1564, oito anos após a fundação da aldeia, por causa de uma epidemia de varíola (bexigas), aconteceu a mudança do povoado e da aldeia indígena para o local que coincide com a atual sede do município.

De maneira sintética, podemos resumir a história do Município nos séculos seguintes na linha do tempo a seguir:



No século XX, a partir da década de setenta, com a industrialização, ocorreu a criação do CIVIT – Centro Industrial de Vitória, localizado em nosso município, o que resultou em um crescimento populacional, atraindo migrantes da região Nordeste e Sudeste. Novos bairros foram criados, com destaque para o bairro Parque Residencial Laranjeiras, que é um dos mais valorizados do município e coração comercial da Serra. Por outro lado, esse desenvolvimento industrial acelerado, que não foi acompanhado de políticas públicas adequadas, acarretou a formação de bolsões de pobreza, resultando na proliferação da prostituição, da criminalidade e do abandono infantil e deixando esse desafio para o poder público, que é responsável por aplicar políticas públicas para aliar desenvolvimento econômico à qualidade de vida dos cidadãos.

Hoje, os serranos possuem traços fisionômicos que são o resultado histórico da citada miscigenação e vestígios de sua trajetória, com um patrimônio histórico-cultural muito diversificado. Entre eles, podemos citar: Igreja da Imaculada Conceição (Serra Sede), a capela de São João Batista (Carapina), Igreja dos Reis Magos (Nova Almeida), as ruínas da antiga Igreja de São José do Queimado, o congo, as festas (principalmente a de São Benedito, a de São Pedro e a puxada e fincada do mastro), além da culinária típica de um município litorâneo.

Outros destaques são seu extenso balneário, com praias e lagoas que atraem turistas e praticantes de esportes náuticos; sua região rural, que proporciona o circuito de agroturismo, e seu patrimônio natural, em que se destaca o Mestre Álvaro, um dos símbolos do município e referência para o nome da nossa municipalidade.



Disponível em: www.serra.es.gov.br
Praia de Manguinhos - Serra/ES



Disponível em: www.es.gog.br/.../moquecacapixaba131107.jpg



Disponível em: www.serra.es.gov.br
Lagoa Juara - Jacaraípe - Serra/ES



Imagem: arquivo pessoal - Juvenia Dias Furtado
Centro Industrial CIVIT II - Serra/ES

9.5 QUEM SOMOS E O QUE TEMOS A DIZER SOBRE NOSSAS PRÁTICAS?



Formação Continuada de História
Arquivo pessoal Profª Marlene Viana – Serra/ES

Tendo em vista a necessidade de conhecer as práticas docentes e legitimá-las neste documento, dois instrumentos foram utilizados, ambos oriundos dos encontros de formação continuada, os quais se procurou compreender à luz dos pressupostos teóricos destacados.

Nesse processo de instrumentalização, primeiramente foi elaborado um estudo exploratório, com a intenção maior de propiciar a escuta compartilhada. Dele emergiu uma narrativa muito rica sobre a qual se procurou fazer uma análise dialogada de conteúdo. O segundo instrumento foi pautado em documentação escrita: as sínteses das discussões realizadas nos encontros de formação ao longo deste ano e os registros (relatórios) das temáticas discutidas nos anos anteriores.

Destacando que nem sempre os instrumentos foram coincidentes em suas proposições – nem entre si, nem sobre uma mesma questão –, eventuais contradições emergiram, mas, mesmo assim, foram tomados como fontes de conhecimento e legitimação das práticas pedagógicas dos docentes.

Com esse material, puderam-se evidenciar algumas vivências e práticas dos profissionais do ensino de História que atuam na Rede Municipal da Serra, nos últimos três anos. Tais vivências e práticas, porém, tiveram suas narrativas construídas a partir de algumas indagações balizadoras, ancoradas nas relações dialéticas do sujeito que se constitui consigo mesmo e com o mundo: é possível vislumbrar as racionalidades praticadas pelos professores a partir dessa documentação? Em caso afirmativo, que racionalidades atravessariam os discursos e as práticas desses profissionais? É possível ainda construir novas práticas articuladas ao processo de formação continuada de professores, nas discussões acerca das diretrizes curriculares?

Procurando identificar, portanto, aspectos da profissão docente e de suas práticas pedagógicas na referida documentação e levando em conta as indagações acima citadas, construiu-se a seguinte narrativa:

Inicialmente, com relação à profissão docente, a maioria dos profissionais da área de História que atua no município da Serra é do sexo masculino, tem idade entre 41 e 50 anos e reside no próprio município (48,1%); declara experiência de até 10 anos de tempo de serviço no magistério (48,1%) e trabalha mais de 40 horas semanais (51,8%).

Quanto à sua formação acadêmica (ou inicial), sempre trabalhando na perspectiva da maioria, esta é egressa da Universidade Federal do Espírito Santo (62,9%), com diploma obtido na primeira década do século XXI (55,5%). Isso significa, de um lado, que esses profissionais possuem formação tardia em relação às idades declaradas; de outro que, em decorrência disso, tendem a estar mais familiarizados com as correntes historiográficas contemporâneas, distanciadas da história linear e factual. Sendo assim, acredita-se que “bebem” em várias fontes historiográficas e aceitam múltiplos caminhos, aspectos importantes para um ensino de História inserido numa racionalidade que se pretende emancipatória e que busca seu referencial na História Cultural.

Já no que se refere à sua formação continuada, os professores, em sintonia com os temas mais recentes que atravessam suas práticas pedagógicas cotidianas, elencam participação em palestras, cursos, seminários e similares, ligados sobretudo ao meio ambiente, à educação especial, à História da África, dentre outros. Apresentam, ainda, expressivo número de pós-graduados (55,5% têm especialização).

A maioria destaca, porém, a importância da formação continuada em horário de serviço, formato oferecido pelas escolas e pelo município e muitas vezes citado como sendo a forma mais usual de atualização profissional, dada a elevada carga horária semanal de trabalho. Isso sinaliza ao poder instituído a importância da continuidade desses fóruns como estratégias permanentes para a qualificação do ensino no município da Serra.

Posto isso acerca da profissão docente, passa-se à narrativa das suas práticas pedagógicas, ancorada nas interfaces dos seus saberes/fazer e construída com foco em algumas categorias nas quais procuramos agrupá-las: recursos didáticos utilizados, formas de

organização do trabalho pedagógico, metodologias destacadas e conceitos desenvolvidos. Ao final, uma proposição metodológica procura sintetizar as práticas mais usuais, remetendo a discussões posteriores.

Sobre os recursos didáticos disponíveis na escola onde atuam, os professores atestam que suas unidades escolares geralmente possuem biblioteca, material escolar para distribuição gratuita, aparelho de DVD, atlas, mapas atualizados, entre outros. Sinalizam, porém, que o trabalho com a biblioteca poderia ser estimulado, se houvesse uma melhoria nas condições gerais de seu funcionamento, organização e acesso, e sugerem investimentos em salas ambientes e laboratórios de informática.

Quanto ao recurso mais utilizado, o livro didático foi apontado por unanimidade (100% dos professores). O que significa essa totalidade? Que, apesar de todos os esforços de “inovações” na sala de aula, ele continua definindo a História que se ensina? Essa prática não estaria inserida na racionalidade cognitivo-instrumental? Sem dúvida, são reflexões necessárias e devem ser retomadas nas propostas de continuidade do movimento curricular, articuladas, entre outras, à definição da organização seqüencial do estudo histórico a ser desenvolvido na sala de aula: história integrada, história temática ou história por eixos temáticos.

Considerando o destaque dado ao uso do livro didático nas práticas docentes, vale mencionar que, dentre aqueles citados, os professores utilizam principalmente o “Projeto Araribá” (77,7%), da editora Moderna, cuja proposta segue orientação da chamada história integrada, isto é, a articulação entre História do Brasil, História da América e História Geral num único processo, segundo perspectiva cronológica. Contudo, nos registros relativos aos anos de 2006 e 2007, a discussão dominante era a da história temática.

Embora essa questão não se tenha esgotado por completo, necessitando ser retomada, conforme assinalado, o que precisa ficar claro é que, caso a proposta temática realmente prevaleça, há que se distinguir epistemologicamente aquilo que os especialistas chamam de história temática e história por eixos temáticos, uma vez que, para Bittencourt (2004, grifos da autora), é preciso diferenciar “*História temática*, tal qual os historiadores a concebem na realização de suas pesquisas, [da] *História ensinada por eixos temáticos*”, para não incorrer em equívocos.

Ainda segundo a autora, a importância dessa diferenciação reside em equilibrar a chamada tradição escolar e as inovações curriculares, como forma de se evitar a linearização dos temas. Na análise que ela faz acerca das propostas curriculares elaboradas nos últimos anos, a organização seqüencial dos estudos históricos por eixos temáticos se destaca: “Ao se constatar que não se pode ensinar ‘toda a história da humanidade’ e que a história ensinada é fruto de recortes dependentes das problemáticas do presente, a proposta de uma História calcada em eixos temáticos tornou-se uma opção” (BITTENCOURT, 2004, p. 127).

Com relação às formas de organização do trabalho pedagógico, os professores declaram que têm por base a realização de projetos pedagógicos (51,8%), as características da comunidade onde a escola se insere (40,7%) e as diretrizes curriculares (25,9%). Essa constatação corrobora a idéia de que o caráter puramente instituído dos documentos curriculares não os legitima, razão essa que respalda ainda mais o percurso instituinte que este documento pretende marcar.

As indicações de que o trabalho pedagógico é organizado segundo o perfil da comunidade da escola e a partir de projetos permitem diálogos com as demais disciplinas e, ao mesmo tempo, aproximações com as problemáticas vivenciadas pela comunidade escolar. Como esses procedimentos se inserem numa racionalidade emancipatória, indaga-se, apenas, se os percentuais alcançados seriam satisfatórios ou precisariam ser ampliados.

Ainda nessa direção da organização do trabalho pedagógico, questionados especificamente sobre sua prática interdisciplinar, os professores a concebem teoricamente e declaram uma postura interdisciplinar no trato com o conhecimento, situação essa que pode ser verificada também quando falam sobre a realização de projetos pedagógicos, como foi anteriormente destacado. Entretanto, encontram dificuldades para o exercício pleno da interdisciplinaridade dentro de um modelo curricular disciplinarizado.

Segundo Gallo (2000), a interdisciplinaridade deve ser pensada

como a possibilidade de uma nova organização do trabalho pedagógico, que permita uma nova apreensão dos saberes, não mais marcada pela absoluta compartimentalização estanque das disciplinas, mas permitindo uma comunicação entre os compartimentos disciplinares. Assim como epistemologicamente a interdisciplinaridade aponta para a possibilidade de produção de saberes em grupos formados por especialistas de diferentes áreas, pedagogicamente ela indica um trabalho de equipe, no qual os docentes de diferentes áreas planejem ações conjuntas sobre um determinado assunto (GALLO, 2000, p. 173).

Como posturas interdisciplinares praticadas, os professores apontam aproximações com outras disciplinas, preferencialmente com a Geografia (74%), procedimento já esperado. No entanto, ao serem questionados sobre a possibilidade de uma proposta curricular comum entre História e Geografia, mantendo-se suas matrizes epistemológicas específicas, 51,8% não concordam com essa idéia. Aliás, essa questão, vale esclarecer, foi inserida no estudo exploratório e reforçada logo no primeiro encontro de formação continuada deste ano, por iniciativa das assessorias. Devido ao entendimento político de que essa idéia poderia provocar uma fragilização das disciplinas envolvidas, dado o renovado tecnicismo atual que impõe hierarquias disciplinares, essa proposição não foi aceita. Os professores, num movimento “a contrapelo” da visão tecnicista, demandam uma perspectiva mais humanista do conhecimento a ser privilegiada nas diretrizes curriculares em foco.

Na verdade, nas discussões efetuadas, muito embora os professores tenham manifestado interesse, sobretudo do ponto de vista metodológico, numa proposta curricular dialogada, temem que essa tendência aponte, no limite, para um retorno aos Estudos Sociais, de triste memória.

O fato que mais chama a atenção quanto às posturas interdisciplinares praticadas, uma vez que, conforme assinalado, a parceria com a Geografia já era esperada, refere-se à aproximação com as Artes (51,8%). Esse diálogo, de certa forma espontâneo, pode aprofundar-se com a apropriação de metodologias desse campo do conhecimento, sobretudo em relação ao material imagético, que pode ser explorado não apenas a partir de suas figurações mais explícitas.

O fomento do diálogo com as Artes, devido ao seu aspecto interdisciplinar, já seria interessante em si mesmo. Ocorre que, entre as metodologias destacadas especificamente para o ensino de História, o uso de filmes e a utilização de imagens aparecem como as mais recorrentes (92,5% e 85,1%, respectivamente), sendo ambos “filmes e imagens” ancorados em sua utilização como fontes históricas.

Embora o trabalho com as fontes seja diversificado – documentos escritos (74%); mapas (70,3%); relatos orais (66,6%); lendas (44,4%); objetos (22,2%); paradidáticos (33,3%); visitas de estudo (25,9%) e publicidade (22,2%) –, o que sintoniza os profissionais com novas práticas no ensino de História, destaca-se o uso das fontes imagéticas.

Nesse universo imagético e documental, a utilização do cinema como fonte histórica foi proposta inicialmente pelo movimento historiográfico conhecido como História Nova, ampliando a noção de documento. Nandolpho (2006, p. 227) adverte, porém, que essa discussão do cinema como fonte documental dificilmente é inserida na formação inicial do(da) professor(a) de História, constituindo-se, assim, em um desafio, porque, muitas vezes, ele pode ser apropriado apenas como ilustração audiovisual, e não como fonte.

Segundo esse mesmo autor, o filme

não tem valor somente pelo seu testemunho sobre o passado, mas, principalmente, pelos discursos, ideologias e realidades sociais que lhe estão explícitos ou implícitos e invisíveis a um olhar superficial. [Assim], a forma como é concebido e trabalhado é que o qualifica como uma experiência pedagógica potencialmente crítica e emancipatória (NANDOLPHO, 2006, p. 228).

Nessa mesma direção, a constatação do elevado percentual no uso de imagens como fonte histórica, além de estabelecer um diálogo direto com a História Cultural, valoriza a metodologia porque constrói “pontes” entre realidades, seja no passado ou no presente, “plenas de representações do vivenciado e do visto e, também, do sentido, do imaginado, do sonhado, do projetado” (PAIVA, 2002, p. 14). Assim, as imagens são registros a serem indagados, desconstruídos, contextualizados e explorados, numa apropriação crítica em seu uso metodológico, porque, sendo rica fonte histórica, a iconografia “traz embutida [sic] as escolhas do produtor e todo o contexto no qual foi concebida, idealizada, forjada ou inventada” (PAIVA, 2002, p. 17)

Ainda segundo Paiva, apesar de fonte histórica importante, é preciso estar alerta, porque a imagem

não é a realidade histórica em si, mas traz porções dela, traços, aspectos, símbolos, representações, dimensões ocultas, perspectivas, induções, códigos, cores e formas nela cultivadas. Cabe a nós decodificar os ícones, torná-los inteligíveis o mais que pudermos, identificar seus filtros e, enfim, tomá-los como testemunhos que subsidiam a nossa versão do passado e do presente, ela também, plena de filtros contemporâneos, de vazios e de intencionalidades (PAIVA, 2002, p. 19)

Desse modo, embora a utilização de imagens no ensino de História esteja inserida numa prática pedagógica que se distancia da regulação, isto é, de uma racionalidade puramente

cognitivo-instrumental, e em diálogo com a História Cultural, seria desejável que uma metodologia para leitura mais consciente desses documentos fosse abordada nos encontros de formação continuada, uma vez que sua utilização como mera ilustração desqualifica-os como fonte histórica.

Finalmente, com relação à questão conceitual, destacam-se tanto os conceitos considerados centrais na escritura deste documento como um todo – sociedade, cultura e trabalho – quanto o conceito de tempo.

No estudo exploratório, houve a proposição de que os professores se posicionassem a respeito de seu trabalho com cada um dos conceitos citados. O resultado que emergiu das tabulações efetuadas foi, até certo ponto, surpreendente, ficando assim configurado: sociedade (85,1%); cultura (85,1%); trabalho (74%); tempo (66,6%). Esses dados devem ser problematizados no que se refere aos resultados alcançados, uma vez que o trabalho com o conceito mais fundamental da disciplina é percentualmente menor? Ou, pelo contrário, atestam o diálogo com outros campos do conhecimento, enriquecendo o próprio discurso histórico?

O que parece é que há uma certa contradição nas “falas”. De um lado, constatam-se altos índices dos dados referentes ao desenvolvimento dos conceitos de sociedade, cultura e trabalho na sala de aula. De outro, quando se investigaram as práticas pedagógicas relacionadas à constituição de identidades e diferenças, observou-se um elevado percentual de respostas em branco nas questões relativas a etnia, gênero, sexualidade, ambiente, entre outros. Diante disso, pergunta-se: como dissociar os desdobramentos étnicos, ambientais, de gênero e de sexualidade, atrelados à constituição das identidades e diferenças, dos conceitos de sociedade, cultura e trabalho?

Além do desenvolvimento do conceito de tempo, o mais fundamental para a disciplina, outros olhares, em outras escalas conceituais, só tendem a enriquecê-lo. Embora os conceitos-eixo sociedade, cultura e trabalho balizem o percurso, é importante inserir neles o diálogo com as identidades e as diferenças, privilegiando a ação dos sujeitos para afirmar, cada vez mais, que a escola é um espaço de construção sócio-cultural, com conflitos e negociações de sentido. Em relação a esses conceitos-eixo, concorda-se com Gomes quando afirma que

um novo olhar vem sendo lançado sobre as questões que se referem aos processos sócio-culturais como a construção de referências de identidade, o peso das vivências culturais, os diferentes modos de ser e agir que os diversos grupos sociais constroem no interior das classes, as múltiplas relações e ressignificações que os sujeitos estabelecem no seu contato com o mundo do trabalho (GOMES, 1996, p. 85).

Especificamente no que se refere ao conceito de tempo, ele é reconhecido como o objeto de estudo da História, mas é preciso estar atento para o fato de que as diversas temporalidades não podem ser compreendidas, em todas as suas singularidades, com o olhar atual. Com propósito, a dimensão da temporalidade é uma das categorias mais centrais na apreensão do conhecimento histórico.

Sobre essa dimensão, veja-se o que afirma KARNAL (2004, p. 44-45):

Não se trata de insistir nas definições dos diversos significados de tempo, mas de levar o aluno a perceber as diversas temporalidades no decorrer da História e ter claro sua importância nas formas de organização social e seus conflitos. Sendo um produto cultural forjado pelas necessidades concretas das sociedades, historicamente situadas, o tempo representa um conjunto complexo de vivências humanas. Daí a necessidade de relativizar as diferentes concepções de tempo e as periodizações propostas; de situar os acontecimentos históricos nos seus respectivos tempos. O conceito de tempo supõe também que se estabeleçam relações entre continuidade e ruptura, permanências e mudanças/transformações, sucessão e simultaneidade, o antes-agora-depois. Leva-nos a estar atentos e fazer ver a importância de se considerarem os diversificados ritmos do tempo histórico quando o situamos na duração dos fenômenos sociais e naturais. É justamente a compreensão dos fenômenos sociais na duração temporal que permite o exercício explicativo das periodizações, que são frutos de concepções de mundo, de metodologias e até mesmo de ideologias diferenciadas.

As considerações sobre a riqueza e complexidade do conceito de tempo são imprescindíveis para que sejam evitados os anacronismos, não tão raros nas explicações históricas. O anacronismo consiste em atribuir a determinadas sociedades do passado nossos próprios sentimentos ou razões e assim interpretar suas ações; ou aplicar critérios e conceitos que foram elaborados para uma determinada época, em circunstâncias específicas, para outras épocas com características diferentes (KARNAL, 2004, p. 44-45).

Corroborando esse encaminhamento, as noções temporais a serem desenvolvidas para o desenvolvimento do conceito de tempo foram assim situadas pelos professores: permanência/mudança (70,3%); passado/presente (62,9%); duração (25,9%); simultaneidade (22,2%); antes/depois (18,5%); e antigo/moderno (18,5%). Essas abordagens, consideradas em conjunto e utilizadas de forma sistemática e articulada, problematizam as temporalidades, redimensionando-as.

Para Schmidt & Cainelli, dar um sentido ao presente tendo como referência o passado reflete a utilidade social da História, mas é preciso também considerar as particularidades do passado, entendendo que nem tudo pode ser remetido ao presente. A referência a sociedades diferentes de nossa temporalidade desenvolve “a compreensão da alteridade, isto é, da empatia, do interesse e, ao mesmo tempo, [o desenvolvimento do] respeito por outros povos e outras civilizações, pois o interesse pelo outro é também uma forma de conhecer a si mesmo” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 77).

Desse modo, ainda de acordo com as autoras, a reconstrução do passado deve ser feita com os alunos por meio das características peculiares ao próprio tempo – as noções temporais –, alertando que “elas não existem *a priori* em seu raciocínio, mas são construídas no decorrer de sua vida e dependem de experiências culturais” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 77-78).

Para o final dessa narrativa que emergiu dos instrumentos analisados em seu conteúdo, deixou-se uma reflexão que faz uma espécie de síntese das várias questões sinalizadas ao longo do texto. Trata-se da educação patrimonial como metodologia que pode ser concebida tanto como uma forma de organização do trabalho pedagógico quanto como uma forma de

diálogo profundo com a comunidade onde a escola está inserida, fomentando o sentimento de pertença, trabalhando no campo das sensibilidades e auxiliando o desenvolvimento de conceitos.

Questionados sobre a possibilidade de trabalhar com essa metodologia, apenas 18,5% dos professores responderam que a utilizam freqüentemente; 81,5% não a conhecem, raramente a utilizam ou não responderam. Esse dado causa certo estranhamento, porque há registros de que esse tema foi objeto de discussões efetivadas nos encontros de formação continuada realizados em anos anteriores, mas insiste-se em sua consideração como proposta de reflexão e retomada nos encontros de formação continuada devido ao potencial emancipatório que possibilita.

A educação patrimonial é uma metodologia que faz dialogar os conceitos de identidade e memória e tem base na observação, no registro, na exploração e apropriação dos elementos culturais. Assim, admitem-se suas potencialidades no ensino de História, pois “trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no patrimônio cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo” (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 6).

Quanto à identidade, as autoras entendem a metodologia em questão como possibilidade de “alfabetização cultural”, pois a apropriação consciente do patrimônio pelas comunidades é fator indispensável “no processo de preservação sustentável desses bens, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania” (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 7).

Deslocando o foco da identidade para a memória, as autoras afirmam que o patrimônio cultural não está apenas nos elementos consagrados, pois existem outras formas de expressão cultural, por exemplo, o “patrimônio vivo”, que inclui

artesanatos, maneiras de pescar, caçar, plantar, cultivar e colher, de utilizar plantas como alimentos e remédios, de construir moradias, a culinária, as danças e músicas, os modos de vestir e falar, os rituais e festas religiosas e populares, as relações sociais e familiares, [que] revelam os múltiplos aspectos que pode assumir a cultura viva e presente de uma comunidade (HORTA; GUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 7)

Sobre a questão da memória, no sentido de reforçar a importância desse conceito, buscase em Nora (1992) maior fundamento. Para o autor, vive-se atualmente um processo de “aceleração da história” devido à globalização. Sendo assim, o homem contemporâneo dá-se conta de uma forte e súbita ruptura com o passado, de modo que o sentimento de continuidade entre o passado e o presente, pouco a pouco, se torna residual. Em outras palavras, o tempo dessa história acelerada, neste início de milênio, é o tempo das mudanças e da descontinuidade, enquanto o da memória coletiva é o da permanência. O sentimento rápido e definitivo de esvaziamento da memória se combinaria com a inquietude da exata significação do presente e a incerteza do futuro.

Ocorre que são justamente os momentos de ruptura da continuidade histórica que mais reforçam a memória e a identidade. Assim, mesmo que o fenômeno da globalização tenha

alterado o tempo, isto é, mesmo que a História se tenha tornado mais rápida, importando a mudança e o esquecimento, há, segundo Nora, necessidade de aproximação e não de distanciamento entre História e memória.

Diante do exposto, enfatiza-se a importância da ênfase no pertencimento para fortalecer o trabalho com as identidades, as diferenças e as memórias, reconhecendo a contribuição da educação patrimonial como metodologia aliada à história local. Reserva-se, no entanto, essa questão para uma discussão posterior, uma vez que essa metodologia emergiu fragilizada dos instrumentos utilizados para construir essa narrativa, isto é, tal abordagem não é sistematicamente praticada pela maioria dos professores, tendo em vista seu desconhecimento ou uso raro.

9.6 DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO INFANTIL E COM OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Uma indagação que se pode colocar inicialmente para enfrentar o desafio de dialogar com a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental é a seguinte: Que ensino de História é relevante para a educação do(da) cidadão(ã) em devir?

Com base em diversos estudos, afirma-se que a noção de tempo é de difícil apreensão, e a importância do trabalho tanto na Educação Infantil quanto em todo o Ensino Fundamental está na preparação dos alunos para entender o tempo como uma dimensão contínua (tempo físico), sobre a qual os homens e as mulheres inscrevem suas diferentes trajetórias, fruto de suas relações sociais e culturais por meio do trabalho (tempo histórico).

É necessário desenvolver as noções de tempo, ampliando-as e aprofundando-as, a partir da realidade vivida, e, de maneira gradual, ampliar e aprofundar tais noções conhecendo realidades mais distantes no tempo e no espaço.

Desenvolver noções como semelhança/diferença, simultaneidade, duração, individual/coletivo, próximo/distante, passado/presente, permanência/mudança, memória, entre outras, desconstrói a idéia de que o tempo cronológico é a única noção de tempo. A perspectiva puramente métrica leva ao entendimento de que as transformações são homogêneas, mecânicas.

Embora a construção da noção de tempo cronológico seja importante, uma vez que também foi construída culturalmente, é importante avançar para a construção do tempo histórico, isto é, o tempo vivido, com suas permanências e mudanças, nas diferentes sociedades. Em outras palavras, o tempo histórico exprime as transformações sociais e culturais que ocorrem em diferentes tempos e espaços, preservando memórias ao mesmo tempo que promove silenciamentos, relativizando acontecimentos e valores na compreensão da existência de múltiplas histórias.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Fundamental).

BORGES, Clério José. **História da Serra**. 2ª Ed. Serra: editora Canela Verde, 2003.

CONTI, Raquel Félix. **Formação continuada de professores em “lugares de fronteira”**. 2005. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares: sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: EDUFMG, 1996.

GALLO, Sílvio. Disciplinaridade e transversalidade. In: Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. **10º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

MARTINS, João Batista. **Vygotsky & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Coleção Pensadores e a Educação, 7).

NANDOLPHO, Sandro. Luz, câmera, história: o ensinar e aprender história pela sétima arte. In: SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel; SALIM, Maria Alayde Alcântara (Org.). **Ensino de história, seus sujeitos e suas práticas**. Vitória: GM, 2006.

OLIVEIRA, José Teixeira de. **História do estado do Espírito Santo**. 3ª Ed. Vitória: Arquivo Público do estado do Espírito Santo: Secretaria de Estado da Cultura, 2008.

PAIVA, Eduardo França. **História & imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (Coleção História & Reflexões, 1).

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Coleção História & Reflexões, 5).

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. A origem da singularidade humana na visão dos educadores. In: **Cadernos Cedes**, 35: implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. 2. ed. Campinas: Edunicamp, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

_____. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS NEVES, Luiz Guilherme; ROSA, Léa Brígida Rocha de Alvarenga. **Serra**: Nosso município – noções históricas e geográficas. 2ª Ed. Serra: Formar, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004. (Série Pensamento e Ação no Magistério).

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Serra). **Devolutivas das diretrizes de 5ª a 8ª séries**. Serra: Secretaria Municipal de Educação, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

LINGUA INGLESA

10.1 APRESENTAÇÃO

“No longer students are simply learning language – they are learning ways of viewing others and reviewing themselves”
COBERTY (2003).¹

Da mesma forma que os demais componentes curriculares, o ensino de Línguas Estrangeiras (doravante designada LE) deve estar inserido no Projeto Político-Pedagógico dos sistemas de ensino. Assim, a presente Proposta Curricular, formulada a partir das discussões efetuadas nos encontros de formação de professores, em conjunto com a Coordenação de Área, apresenta as linhas norteadoras do planejamento escolar do ensino de LE no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino da Serra - Espírito Santo.

Na tentativa de aproximar a escola da realidade vivenciada pelos educandos e de tornar o ensino significativo, levando-o, efetivamente, a contribuir para a construção de sujeitos críticos e conscientes, os componentes curriculares foram analisados e discutidos pelos respectivos coordenadores de Área e professores a partir de três eixos: Sociedade – Cultura – Trabalho, na perspectiva da formação integral do cidadão.

Esse novo caminho requer novos referenciais que necessitam ser compreendidos e interpretados. É preciso, pois, que se observe a orientação de Prado (1993):

O aprendizado de um novo referencial educacional envolve mudança de mentalidade [...]. Mudança de valores, concepções, idéias e, conseqüentemente, de atitudes não é um ato mecânico. É um processo reflexivo, depurativo, de reconstrução, que implica em (sic) transformação, e transformar significa conhecer (p.2).

Essa orientação, aplicável à educação em geral, tem, também, especial relevância quando se trata do ensino de LE mediante a ampliação dos conceitos e princípios que, na atualidade, consubstanciam as práticas e ações nessa área de conhecimento e de ensino.

Em sua gênese, a presente proposta está ligada ao ensino de Língua Inglesa. Entretanto nossas proposições não estão a ela restritas. Em outros momentos, poderão as escolas elaborar projetos que contemplem o ensino de outras LE modernas, atendendo às necessidades e demandas da comunidade e aos princípios legais determinados pela Lei nº 9.394 de 20-12-96.

10.2 AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA ESCOLA: AS NECESSIDADES SOCIAIS E CULTURAIS - DOS PRIMÓRDIOS À ATUALIDADE

Para melhor compreensão do problema, dividimos essa questão em dois contextos distintos: o nacional e o local.

¹ Tradução livre: Os educandos não mais, simplesmente, aprendem uma língua - eles aprendem formas de ver o outro e de rever a si mesmos.

10.2.1 A QUESTÃO NACIONAL

Repensar ensino de LE na escola é introduzir novos conceitos e novas visões compatíveis com as necessidades do mundo atual. Entretanto o perfeito entendimento do percurso histórico do processo de ensino de LE na escola implica análise e reflexão de seu papel no contexto histórico da educação brasileira levando à compreensão de sua importância e do seu significado, nos diversos tempos e espaços, em especial, na atualidade, momento de grandes transformações.

Estudiosos, como Leffa (1999), concordam que a Língua Portuguesa, hoje a língua materna dos brasileiros, foi a primeira LE falada no Brasil por ter sido a língua dos colonizadores portugueses, ensinada aos nativos de nossa terra e, posteriormente, imposta pelos jesuítas na catequese dos indígenas, o que evidencia os interesses econômicos, políticos e religiosos subjacentes, já nos primórdios da colonização. Seu papel, ora como elemento de colonização/conscientização, ora como elemento catalisador das relações econômico-culturais, perpassou o ensino das LE através dos tempos, demonstrando serem eles os principais determinantes de sua inclusão nos currículos escolares.

No percurso histórico do ensino de LE no Brasil, observamos a forte influência da cultura francesa, do período colonial até a segunda metade do século passado, representada pela priorização do ensino da língua francesa e, a partir do período pós segunda guerra mundial, o da língua inglesa, pelos motivos explicitados.

As políticas governamentais do Século XX, expressas nas diversas reformas educacionais realizadas, se limitaram, em sua maioria, a tratar das questões dos espaços/tempos destinados ao ensino de LE, ora reduzindo-os, ora ampliando-os, definindo, assim, o *status* desse componente curricular no contexto da educação brasileira, em diferentes momentos. Entretanto não apresentaram claramente as razões da inclusão de LE nos currículos escolares, a sua importância e seus objetivos, nem sugestões metodológicas,

Apenas em 1930, com o movimento da Escola Nova, e com a reforma de 1931, os espaços foram ampliados, acompanhados da diversificação do ensino de LE e da proposição de um novo enfoque ao ensino, gerando a preocupação dos professores em encontrar uma metodologia centrada na motivação e ênfase na oralidade.

Nesse contexto, a Reforma Capanema, de 1942, que adotou uma política de ensino de LE mais abrangente, diversificando e ampliando o conjunto de línguas estudadas e os respectivos espaços/tempos de ensino, constituiu-se num marco positivo do ensino de LE no nosso país. De acordo com Leffa (1999, p. 6), “visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil”.

As reformas educacionais subseqüentes, como a LDB de 1961 e a Lei 5692/71, contudo, não mantiveram os preceitos da reforma de 1942. Ao contrário, a primeira restringiu o ensino da língua francesa, que teve sua carga semanal diminuída; o inglês, de um modo geral, permaneceu sem grandes alterações. A segunda, que instituiu o ensino profissionalizante, reduziu drasticamente a carga horária de ensino das disciplinas de formação geral, em especial aquelas ligadas às humanidades, em vista da política baseada no pragmatismo e

imediatismo, característicos de um pensamento filosófico da educação com vistas ao desenvolvimento econômico, atingindo severamente o ensino de LE por preconizar que ela seria “dada por acréscimo” dentro das condições de cada estabelecimento de ensino. Teve, pois, como conseqüência, a quase exclusão dessa área de ensino no contexto escolar. As mudanças no sistema educacional brasileiro, a partir dessa última Lei, foram amplas e envolveram da concepção pedagógica à estruturação do próprio sistema.

Em 1996, com a Lei 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), novos rumos foram tomados. Quanto ao ensino de LE, o seu art. 26., § 5º, determina:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

O foco educacional, por sua vez, foi também modificado. O ensino voltado para a profissionalização cedeu lugar ao ensino voltado para a construção da cidadania, incluindo, por meio dessa visão mais humanística, o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, numa nova orientação sobre o papel da escola e dos conteúdos curriculares em si.

Reforçando essa nova concepção, em 1998, o Ministério da Educação divulgou o documento Parâmetros Curriculares Nacionais para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental, cujas bases estão calcadas no princípio da transversalidade, e incorporou questões da escola e da juventude, incluindo, ainda, aspectos relativos à diversidade cultural, à educação ambiental, à orientação sexual e à educação para o trabalho.

O referido documento não se constituiu em proposta metodológica para o ensino dos componentes curriculares, porém destaca que, no ensino de LE, o desenvolvimento da leitura deve ser priorizado, tanto em razão das necessidades dos alunos quanto das condições do contexto de ensino, porquanto plausível de realização nas condições concretas de uso da LE no campo acadêmico e no do trabalho.

Na atualidade, um expressivo número de profissionais da área de LE e da educação em geral tem questionado essa orientação, uma vez que as necessidades atuais do conhecimento de LE não permitem essa limitação. A comunicação se efetiva por meio de multimeios, demandando, assim, além da leitura, o desenvolvimento da comunicação oral e da prática escrita.

O desenvolvimento das tecnologias de comunicação, juntamente com o fenômeno da globalização, contribuiu para a revitalização do ensino de LE, porquanto novas necessidades são determinantes da definição de novos objetivos, princípios e conceitos para a fundamentação de um currículo escolar compatível com as necessidades atuais da sociedade do conhecimento. Esses aspectos estão delineados, para efeito da presente proposta, no item que trata dos princípios e conceitos referentes à área de ensino.

10.2.2 A QUESTÃO LOCAL

A inclusão de LE no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino da Serra -ES teve início no final da década de 1990. Infere-se que, possivelmente, esse fato esteja relacionado à flexibilização admitida no documento legal anteriormente referido.

Do advento da oferta da disciplina aos dias atuais, o ensino de LE na rede municipal tem apresentado resultados pouco expressivos. Em nossa percepção, são reflexos da realidade histórica do ensino de LE na educação brasileira, já exposta.

Ressalta-se, entretanto, em nosso contexto de ensino, a reduzida carga horária a ele dispensada nas unidades de ensino, ou seja, 01 (uma) hora semanal por ano de escolaridade. Desse contexto, dois fatores preocupantes foram gerados: os educandos, de modo geral, não conseguem interiorizar os conteúdos lingüísticos e, conseqüentemente, não atingem a devida competência, no uso da língua em situações reais de comunicação. Os espaços/tempos de exposição à língua-alvo, além de reduzidos, são distantes, uma vez que são semanais. Por sua vez, os professores necessitam trabalhar em duas ou mais escolas, para o cumprimento da carga horária de trabalho. Isso resulta em um distanciamento do profissional do ambiente escolar, impossibilitando a criação do vínculo afetivo com os educandos, colegas professores e com a comunidade escolar como um todo. Há de se entender que a existência desses vínculos é fundamental ao bom andamento do processo educativo.

Recentemente, com a crescente participação dos profissionais nos encontros de Formação Continuada, percebe-se uma preocupação com a qualificação profissional e com a valorização do ensino de LE. Alguns esforços já se concretizaram, como o aumento da carga horária de 01 (uma) para 02 (duas) aulas semanais em algumas unidades escolares, nas quais já é possível verificar significativas melhoras nos resultados.



Formação Continuada Língua Inglesa
Arquivo pessoal: Prof. Keila Kris Tonon - Serra/ES - 2008

Outro ponto positivo em apoio ao ensino da Língua Inglesa foi o empenho da atual gestão em disponibilizar livros didáticos para todos os estudantes, com recursos próprios, pois não estamos inseridos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cuja inserção acontecerá somente em 2011. Portanto as ações descritas anteriormente levam-nos a crer que o ensino de LE vem ganhando expressividade e reconhecimento de sua importância no contexto socioeducacional do município.

Todavia é necessário um permanente acompanhamento e empenho por parte do sistema, para que ações efetivas continuem a ser realizadas, para o aprimoramento e o fortalecimento do ensino de LE no município.

10.3 PRINCÍPIOS E CONCEITOS: UMA REFLEXÃO

O ensino de uma LE na escola tem sido criticado, historicamente, tanto por sua ineficácia quanto pelas visões preconceituosas a ele atribuídas, sejam elas de ordem cultural ou ideológica.

De acordo com Jordão (2004), com a globalização e a internacionalização do uso da Língua Inglesa, essa visão foi modificada. A partir dos estudos de Kachru (1998), que divide os domínios funcionais da língua inglesa em três Círculos, conforme o estatuto da língua nos países em que ela é falada e ensinada, situamo-nos, na atualidade, nas seguintes perspectivas:

- A do Círculo Interior, de domínio de países como a Grã-Bretanha, os Estados Unidos e a Austrália, onde o inglês é usado amplamente como primeira língua;
- A do Círculo Exterior, onde estão países como a Índia, a Nigéria e Singapura, onde o inglês é institucionalizado como língua oficial;
- A do Círculo de Expansão, em que o inglês é aprendido como língua estrangeira para contato com o mundo exterior.

Cada Círculo, evidentemente, gera diferentes implicações políticas, ideológicas e lingüísticas para a percepção da Língua Inglesa enquanto meio ou mensagem, ou seja, nas palavras de Kachru (1998):

[...] nessas identidades múltiplas da língua, o pluralismo dos ingleses mundiais — o madhyama, o meio — é partilhado por nós, todos nós, como membros da comunidade dos “ingleses mundiais”. Os mantras, as mensagens e discursos representam identidades múltiplas e contextos e visões múltiplos. Os mantras são diversos, transculturais, e representam um grande número de convenções. É precisamente nesse sentido que o meio ganhou difusão internacional; o meio rompeu as tradicionais fronteiras associadas com a língua (p.12).

De acordo com Jordão (2004), apesar dessa constatação, em nosso país, ainda permanece a percepção da Língua Inglesa com propriedade do Círculo Interior, eivada de um discurso que a apresenta como culturalmente e cientificamente superior. Ainda assim, é considerada fundamentalmente necessária por constituir-se o meio para o acesso ao mundo e ao conhecimento. Igualmente, acredita que:

Utilizar o inglês como mandyama seria colocá-lo no papel de língua internacional, papel concebido como espaço de diversidade cultural no qual podemos nos comunicar com vários povos, e não apenas ou necessariamente com aqueles do Círculo Interno. Embora o termo “língua internacional” possa conotar uma falsa impressão de aceitação mundial tácita da posição do inglês como língua franca, a língua inglesa utilizada especialmente pelo Círculo de Expansão pode ser concebida, ensinada e estudada como espaço contestado de comunicação entre povos de diferentes línguas que, estrategicamente utilizando a língua inglesa como madhyama a fim de comunicarem-se uns com os outros, são capazes de ser eles mesmos em inglês, ou seja, de elaborar suas identidades, confrontando procedimentos interpretativos culturalmente diferentes e transformando-se no processo (p.5).

Por sua vez, muitos professores e pedagogos parecem ignorar essas múltiplas facetas do conhecimento de uma LE e de suas implicações sociais, culturais, políticas e ideológicas e, por conseguinte, tendem a considerar que o ensino de LE se resume à transmissão de um conjunto de estruturas lingüísticas, na ótica da forma da língua, desconsiderando sua função comunicativa, o contexto, o tempo e a realidade sócio-histórica circundante.

Essa posição é, ora baseada em crenças e experiências vivenciadas, carente de uma teoria de sustentação com base científica, ora baseada na corrente estruturalista da Lingüística, iniciada com os estudos de Ferdinand de Saussure, apesar de o estruturalismo saussuriano já ter sido revisado e contestado por outros estudiosos da Lingüística, dando início a outros estudos que dão conta da língua e da linguagem em suas facetas diversas.

Os estudos de Chomsky (1957) sobre a capacidade inata dos humanos para gerar enunciados, que ele denominou “competência lingüística”, foram criticados por Hymes (1972), que introduziu a questão da comunicação, da cultura e das estruturas mentais do indivíduo, procurando explicar a natureza da linguagem em termos de seu funcionamento. Por sua vez, Halliday (1973) acrescentou ao funcionamento questões referentes ao seu uso. Canale e Swain (1980) expandiram a noção de competência, atribuindo a ela quatro dimensões: a competência gramatical, entendida como o conhecimento do sistema lingüístico em termos de regras e de uso; a competência sociolingüística, que consiste na habilidade do uso adequado da língua nos diferentes contextos sociais; a competência discursiva, que é a capacidade de usar a língua – forma e conteúdo – de modo coerente; e a competência estratégica, entendida como a habilidade de solucionar problemas de comunicação por meios não-verbais, dentre outros, intercalando-os com o uso da língua.

No campo da lingüística aplicada, Wilkins (1976) propôs que o ensino de línguas e a organização do material didático fossem feitos pelas noções, ou significados – lugar, espaço, tempo, movimento – e pelas funções da linguagem ou atos comunicativos como, por exemplo, pedir e dar informações, fazer um pedido em um restaurante, expressar sentimentos, dentre outros.

Widdowson (1978) introduziu conceitos fundamentais para a abordagem comunicativa. Os termos *usage* e *use* foram por ele introduzidos. *Usage* refere-se a palavras e estruturas que compõem o sistema lingüístico e *use* refere-se à forma como o sistema lingüístico é usado para objetivos comunicativos. Tratou das questões da coesão e da coerência e introduziu o conceito de *ato ilocucionário*, compreendido como o uso dos enunciados para executar uma função, preconizando um ensino que unisse as habilidades lingüísticas às comunicativas.

A área da psicologia da aprendizagem também influenciou a abordagem comunicativa. Têm relevância especial os estudos de Vygotsky, para quem o desenvolvimento humano se processa na interação dialética entre o indivíduo, o meio, o mundo físico e social, e suas dimensões culturais e interpessoais, por meio da linguagem. Nesse processo é que se verifica a ampliação da concepção de linguagem, a qual se manifesta individual e socialmente por meio dos atos comunicativos.

A Lingüística tem trazido contribuições fundamentais aos estudos e ao ensino da linguagem, especialmente aquelas referentes à análise do discurso, que também trata do ensino de LE.

Esse conjunto de novas idéias efetivamente contribuiu para caracterizar os fundamentos da abordagem comunicativa, que, de acordo com Paiva (2005, p.11), são os seguintes:

1. a língua deve ser entendida como discurso, ou seja, um sistema para expressar sentido;
2. deve-se ensinar a língua e não sobre a língua;
3. a função principal da língua é a interação com propósitos comunicativos;
4. os aprendizes devem ter contato com amostras de língua autêntica;
6. a competência é construída pelo uso da língua;
7. deve-se incentivar a criatividade dos alunos;
8. o erro deve ser visto como testagem de hipóteses;
9. a reflexão sobre os processos de aprendizagem deve ser estimulada, de forma que contribua para a autonomia dos aprendizes;
10. a sala de aula deve propiciar a aprendizagem colaborativa.

Esses pressupostos, que devem ser considerados no ensino-aprendizagem de LE na Educação Básica, evidenciam a necessidade da adoção de uma pedagogia em que se reconheça a função social das LE, permitindo que seu papel, na construção da cidadania, seja evidenciado, uma vez que se constitui elemento fundamental no processo da formação humana.

Nessa perspectiva, tratando da questão da educação, Moita Lopes (2003) adverte:

Se a educação quer fazer pensar ou talvez pensar para transformar o mundo de modo a se poder agir politicamente, é crucial que todo professor - e, na verdade, todo cidadão entenda o mundo em que vive e, portanto, os processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que estamos vivenciando. Não se pode transformar o que não se entende. Sem a compreensão do que se vive, não há vida política (p.67).

A educação lingüística tem, assim, papel relevante nessa transformação, como elemento de construção social. É por meio da comunicação que cidadãos se tornam participantes, conscientes e, sobretudo, preparados para acompanhar as transformações sociais e tecnológicas do mundo moderno. A comunicação entre os povos, por meio de multimeios eletrônicos, tem papel expoente porquanto propicia a difusão de conhecimentos em geral, evidencia a existência de diferentes povos e culturas e desvela, com rapidez, os acontecimentos transformadores da sociedade global. Nesse contexto, o ensino de LE adquire um papel crucial na consecução dos objetivos educacionais brasileiros na construção de uma sociedade participativa, em um mundo globalizado.

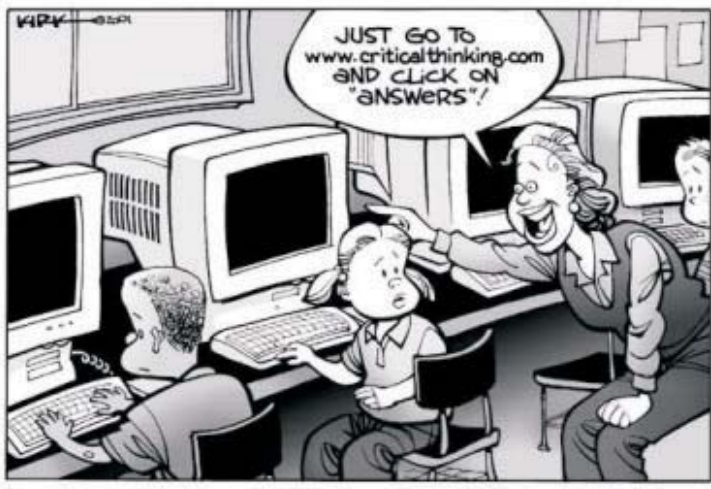
Na perspectiva atual, o ensino de LE é concebido como um meio de inserção dos sujeitos no mundo, constituindo-os, e sendo por eles constituída uma língua-cultural/intercultural, conforme expresso nos estudos atuais sobre essa área de conhecimento e seu ensino. É necessário que suas funções e seus objetivos sejam claros.

Nesse sentido, afirma Jordão (2004):

[...] a função da educação pelas línguas é formar alunos e professores para o exercício ativo da cidadania, local e global, para a participação política informada, para a atuação efetiva nos rumos das sociedades em nível mundial, mas também e principalmente, local. (p. 8)

Dessa forma, o ensino de LE no contexto do Ensino Fundamental deve considerar essa questão e o amplo referencial teórico disponível. É necessário superar as crenças e práticas tradicionais bastante limitadas, que tratam os aspectos culturais subjacentes ao ensino de LE de forma superficial, tangenciando a questão por meio de meras informações culturais, em sua maioria descontextualizadas, quando não, meramente, apresentam a língua como sistema.

Trad. "É só ir ao site www.criticalthinking.com e clicar em 'respostas'."



Disponível em: www.criticalthinking.org/critical/pages/teaching.html
Acessado em 23/10/2008

Essa realidade está presente na prática do cotidiano escolar, quando discussões reflexivas e críticas sobre outras culturas e sobre a cultura materna praticamente inexistem. As práticas costumam se limitar à apresentação das normas e formas da língua, sintáticas ou morfológicas. O texto, por outro lado, não é concebido como discurso. Ele é utilizado como pretexto para o ensino do sistema da língua, no qual são ignorados os seus propósitos, como

elemento do ensino intercultural. Nessa perspectiva, o ensino de LE é tolhido de sua função formativa, que é a de ampliar a visão de mundo do educando, contribuindo para torná-lo "cidadão do mundo", sujeito culturalmente distinto, capaz de interagir com outros em sua própria cultura e com outras culturas.

Coracini (1989) considera que:

[...] aprender uma língua estrangeira implica agir sobre o objeto de ensino para "capturar" o seu sentido e o seu funcionamento, de modo a ser capaz de interagir com o outro ou com o dizer do outro, com a cultura do outro. Nessa perspectiva, ensinar uma língua estrangeira é criar condições para que essa interação ocorra, nos diferentes níveis, possibilitando a todo momento o confronto dos conceitos já adquiridos com as novas situações lingüísticas e culturais e, assim, o desenvolvimento da estrutura cognitiva do educando (p.62).

Os avanços tecnológicos tornaram o homem moderno mais interativo, pela possibilidade de contato com diferentes culturas. Essa facilidade, entretanto, exige que a escola propicie aos educandos o acesso à aquisição de, pelo menos, uma LE. Esse tipo de conhecimento, crucial na integração à comunidade global e na compreensão da própria cultura, é de fundamental importância e deve, necessariamente, ser considerado pela escola. É importante, pois, considerar a função social da língua e sua historicidade, por meio de um trabalho de

reflexão intercultural em sala de aula e pela criação de situações de ensino/aprendizagem comunicativas, que culminarão com o ensino da LE na perspectiva de seu uso em situações reais de comunicação.

Para tanto, é necessário que os conceitos de língua e de linguagem sejam entendidos e assimilados de forma clara e abrangente, pois, apesar de se constituírem conceitos distintos, são interdependentes. Esses termos apresentam, minimamente, duas facetas: a língua é compreendida como um sistema, construído socialmente, que possibilita a comunicação entre os seres humanos pertencentes a determinados e diferentes contextos sociais. Ela é definida como uma das tantas formas de manifestação concreta dos sistemas de comunicação humanos desenvolvidos socialmente por comunidades lingüísticas e se manifesta como atividades socioculturais para a comunicação interpessoal. Assim, com o termo *língua* nos referimos sempre a uma dada língua natural e histórica particular, por exemplo, “*língua portuguesa*”, “*língua alemã*”, “*língua francesa*”, “*língua inglesa*” e assim por diante.

A linguagem, em suas diversas formas de expressão – oral, escrita, visual, ou corporal –, possibilita a comunicação entre indivíduos. A linguagem é, assim, o caminho de acesso ao mundo e ao pensamento. A experiência da linguagem propicia a construção de sentidos, significados, significações, emoções, desejos e idéias.

Corrêa (2003) explicita:

[...] não é a língua que significa, isto é, o sentido não está somente nas palavras. Está, ao mesmo tempo, nas palavras, nas pessoas que as utilizam e nas circunstâncias em que são utilizadas (p.20).

Do ponto de vista da comunicação, a importância desses conceitos reside no fato de que eles propiciam o entendimento do uso da linguagem e da língua em si como elementos de interação verbal e não-verbal, não apenas como um conjunto de signos pelos quais se efetiva a transmissão de informação.

No campo específico do ensino de LE, o conhecimento, por parte dos professores, acerca da abordagem comunicativa parece estar se consolidando. É necessário, porém, que a noção clara do que seja ensino intercultural seja construída e que sejam ampliados os padrões culturais expressos na LE ensinada. A reflexão sobre os padrões culturais brasileiros e de outros países é capaz de gerar e ampliar a concepção de mundo entre nossos jovens, sem, entretanto, criar em crianças e adolescentes estereótipos culturais, em relação à sua cultura materna e à cultura estrangeira e até mesmo danos à sua identidade cultural. Como aponta Jordão (2004),

[...] o sujeito que aprende uma língua estrangeira aprende também que sua identidade nacional não é a única possível; nem a melhor. É crucial que o professor de LE tenha ciência de seu papel de educador, que contribui para a formação dos futuros cidadãos do mundo e não apenas de transmissor de um sistema meramente lingüístico, sem função social (p. 3).

Portanto a construção do referencial teórico, a partir das concepções de cultura e interculturalidade, pressupõe que o ensino seja efetivado numa visão crítica, uma vez que, ao se abrirem para outras culturas, os indivíduos não podem entendê-las como melhores ou piores, mas apenas diferentes. Logo, a reflexão e a crítica levam à compreensão das diferenças e/ou semelhanças.

Nesse sentido, afirma Rajagopalan (2003):

É por esse motivo que se torna cada vez mais urgente entender o processo de “ensino-aprendizagem” de uma língua “estrangeira” como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades. [...] As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo, quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa (p.67).

Há de se considerar, ainda, que a clientela do Ensino Fundamental encontra-se no momento importante de seu processo de formação ideológica e cultural. Esse momento é caracterizado como o da crítica e das formulações culturais/ideológicas. O papel da escola e do professor de LE, como educador, amplia-se. Assim, além de desenvolver habilidades lingüísticas, questões como o fortalecimento e a valorização da identidade nacional, sem que sejam fortalecidos estereótipos culturais, deverão ser consideradas. A formação para a cidadania inclui a compreensão do indivíduo sobre sua posição social e as maneiras como pode nela atuar, em busca de mudanças.

As concepções de ensino de LE aqui explicitadas perpassam e permeiam todos os níveis de ensino – o Infantil, o Fundamental e o Médio. Naturalmente, adequações às necessidades individuais e sociais, às características contextuais, aos interesses e objetivos propostos deverão ser pontos de reflexão que levarão à perfeita adequação do ensino a essas peculiaridades.

Consideramos que a contribuição da área de ensino de LE é inequívoca no desenvolvimento da criança, do adolescente, do jovem e do adulto, e de sua aprendizagem, uma vez que os contatos com a realidade local e mundial, na atualidade, se iniciam precocemente, mesmo na fase do ensino infantil, pela proximidade com a informação, por meio da televisão, da música, do cinema, do uso do computador e da *Internet*, dentre outros.

Por outro lado, o trabalho pedagógico a ser desenvolvido deve priorizar a integração dos diferentes conteúdos por meio de atividades interdisciplinares, da participação do conjunto de professores de todas as áreas de conhecimento, atuantes nas instituições de ensino para que, pela reflexão e ação, se faça entendido o novo sentido e o verdadeiro conceito de ensino de LE, assim como o de seu papel, na atualidade.

Repetimos que é preciso que a dicotomia conteúdo-método, presente no ensino de LE, seja superada, que as análises e discussões sobre o ensino da LE partam de questionamentos conceituais sobre a linguagem e a sua significação na construção do sujeito, que é sempre permeada por questões de ordem cultural e ideológica.

O papel da cultura e da linguagem na constituição do sujeito e do conhecimento está presente na perspectiva sociocultural expressa por Vygotsky. Dessa forma, é por meio da interação com o outro, mediada pela linguagem, que o homem ultrapassa limites, transformando-se em ser sócio-histórico-cultural. Linguagem e cultura desempenham um papel essencial na construção da consciência e na organização do pensamento. Igualmente, a interação pela palavra possibilita o desenvolvimento dos indivíduos porquanto veicula significações e sentidos múltiplos.

Bakhtin (1988) entende o estudo das línguas em situações contextuais objetivas de produção, pois, ao distinguir o diálogo como elemento maior do processo comunicativo, mostra que a comunicação somente se efetiva no contexto real de sua enunciação. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e o outro. Ampliando o foco de Vygotsky, Bakhtin considera a palavra, essencialmente, um fenômeno ideológico, que adquire vida na interação dialógica. No uso de uma LE, os sujeitos envolvidos permanentemente dialogam com a sua e com outras culturas e com outros sujeitos, ampliando suas possibilidades de desenvolvimento como ser humano por meio da construção de significados, que, certamente, redefinirão suas identidades.

Esse autor demonstra o caráter dialógico-ideológico dos discursos e deixa claro o conceito de linguagem/discurso /texto:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido mais amplo, isto é, não apenas como em comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda a comunicação verbal, de qualquer tipo que seja [...]. O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui, igualmente um elemento de comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser aprendido de uma maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior [...]. O discurso escrito é de uma certa forma parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa respostas etc. (p.123).

O papel do texto é, pois, desvelar as intenções do autor, possibilitando a elaboração de níveis mais complexos de interpretação. Há de se observar a multiplicidade dos significados dos textos, viabilizando, assim, o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva.

10.4 APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA ESCOLA: POR QUÊ E PARA QUÊ

As razões, a importância e a necessidade do conhecimento de LE, determinantes de sua inclusão nos currículos escolares, assim como os objetivos formativos e de ensino são pontos centrais de todas as propostas curriculares e, por conseguinte, devem ser colocados de forma clara.

Apesar dessa constatação, observa-se que esses aspectos raramente são colocados de forma clara e que o ensino de LE nas escolas tem, historicamente, se baseado na dicotomia conteúdo/método, elementos que parecem se constituir, ainda hoje, numa das maiores preocupações daqueles envolvidos tanto com a formação inicial de professores quanto com a prática escolar.

Essas preocupações, embora necessárias, não podem ser priorizadas e isoladas de uma análise das razões, importância e necessidades, e também da concepção de linguagem e de aprendizagem para possibilitar que, efetivamente, o ensino de LE possa ser abordado na perspectiva da interação e do uso da língua alvo, em situações reais de comunicação, dando, assim, o real significado do conhecimento de uma LE, de acordo com os pressupostos teóricos, anteriormente registrados.

A definição de objetivos consistentes e válidos envolve, pois, a análise das necessidades sociais, individuais, culturais e profissionais, ligadas ao uso dos conhecimentos em instâncias reais de uso da LE pelos diferentes sujeitos, em diferentes situações comunicativas.

A aquisição da LE, numa perspectiva sociocultural, possibilita trocas de conhecimentos e acesso a outros conhecimentos, efetivados pelo desempenho na língua-alvo, que é o real objetivo do ensino nessa área. Verifica-se, pois, que o objetivo do ensino de LE *não é aprender sobre a língua*, como muitas vezes é pensado, mas, sim, *aprender a usar a língua*. Assim, envolve o conhecimento do sistema da LE estudada e seu uso em situações comunicativas reais, nas diversas formas de expressão – fala, leitura e escrita.

Almeida Filho (1993) considera que aprender uma língua, em bases comunicativas, é [...] “aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadoras para ações subseqüentes” (p.15).

Dessa forma, os objetivos devem estar calcados nos conceitos de língua e de linguagem como comunicação, tendo sempre em mente os preceitos discursivos, da abordagem comunicativa, conforme claramente explicita Mello (2005):

O processo de ensino-aprendizagem que se apóia na abordagem comunicativa reconhece a natureza social da linguagem e tem como principal objetivo criar condições favoráveis para que os aprendizes possam usar a língua de maneira significativa na interação com outros falantes. Para que isso ocorra, pressupõe-se que a língua-alvo seja usada em atividades sociointerativas (tarefas, dramatizações, trabalhos em pares e/ou grupos, etc.) que desenvolvam não só a competência lingüística do aprendiz, mas todas as demais competências necessárias para a comunicação entre as pessoas. Além disso, a sala de aula deve refletir um ambiente natural e afetivamente positivo, a fim de garantir baixos filtros afetivos e situações sociointerativas autênticas que atendam às necessidades, interesses e desejos dos alunos. Esse processo de ensino/aprendizagem não visa à aprendizagem da língua pela língua, mas a aprendizagem de outros conhecimentos enquanto se aprende a língua-alvo (p.17).

Da mesma forma, os aspectos pertinentes à questão da construção da cidadania, da diversidade cultural, da abertura para a compreensão do mundo, de si e do outro deverão ser contemplados. O conhecimento de uma LE também possibilita a ampliação do universo cultural do educando, facilita o acesso e a apropriação de conhecimentos de outras culturas, fundamentais na construção da cidadania e na formação de sujeitos detentores de condições de entendê-las, levando à compreensão ampla do mundo, das diferentes culturas e da aceitação de si, de sua cultura e do outro. Compreender a alteridade é fundamental para o desenvolvimento do pensamento e a apropriação do conhecimento sistematizado e crítico, pois possibilita à criança, ao adolescente, ao jovem e ao adulto melhor compreender o mundo e suas idiossincrasias.

Entretanto as situações contextuais deverão ser analisadas para que se acompanhem as possibilidades reais de alcançar esse objetivo, que podem vir a ser inviabilizadas por outras variáveis institucionais como situações de espaço/tempo, recursos físicos e humanos que determinem, por exemplo, a necessidade de reduzir o número das habilidades trabalhadas. Cabe aqui apontar a necessidade de acompanhamento e avaliação da implementação da proposta por parte do sistema de ensino para propiciar as condições para sua realização e eliminar possíveis entraves.

10.5 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS E CONTEÚDOS

As tendências metodológicas para o ensino de LE, como todas as tendências da escola em geral, encerram, em si, as concepções político-filosóficas do sistema, determinantes da concepção de sujeitos que se quer formar. As principais vertentes vão da adoção de abordagens em que há formação de hábitos, por meio de exercícios mecânicos de repetição de estruturas prontas, a uma abordagem mentalista, em que o pensar prevalece, levando à exteriorização das mensagens que efetivamente se deseja comunicar.

Para possibilitar uma reflexão sobre a prática, historicamente desenvolvida em salas de aula de LE, apontamos as principais tendências evidenciadas.

No primeiro momento, predominou, no ensino de LE, em nosso país, o método gramática-tradução, baseado no ensino das línguas clássicas. Sua base era calcada na memorização das normas gramaticais e de vocabulário, com ênfase na tradução de textos.

Por volta dos anos 60 do século passado, com suporte teórico na corrente estruturalista da lingüística, que privilegia a forma da língua em suas estruturas, acompanhando os preceitos da corrente da psicologia behaviorista de Skinner, surgiu, com extrema força, o método audiolingual, baseado no modelo oral, caracterizando a aprendizagem como formação de hábitos, por meio do uso de estratégias baseadas em estímulo-resposta. Assim, a prática do ensino da LE era efetivada de modo muito mais mecânico do que mentalista.

Estudos na área de Lingüística, desenvolvidos a partir de 1965, que passaram a conceber o conhecimento da língua como a capacidade de seu uso em situações reais de comunicação (competência comunicativa), em suas diferentes modalidades, oral e escrita, provocaram uma transformação radical na metodologia do ensino de LE. Essa nova ótica, baseada na concepção da linguagem como ação, ato, elemento de interação, ressalta as funções comunicativas da língua.

Entretanto, apenas na década de 1980, se estabeleceu, em nosso país, a abordagem comunicativa, cujo foco é a comunicação pela língua, em situações cotidianas diversas, ou seja, a comunicação real. As normas e as formas da língua passam a ser trabalhadas de modo contextualizado, ressaltando, assim, o entendimento da língua como comunicação, em reais situações de uso.

Para Almeida Filho (1998), o ensino comunicativo caracteriza-se por organizar as experiências de aprender em termos de atividades relevantes ou tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno, capacitando-o a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua.

Esses momentos demonstram que, a partir de diferentes concepções de linguagem, o ensino das línguas se caracteriza de formas diferentes, ou seja: o ensino prescritivo, no qual eram prescritas as normas da gramática da língua; o ensino descritivo, no qual as estruturas da língua são descritas e repetidas; e o ensino produtivo, que visa ao seu uso em situações de produção do discurso e da compreensão e construção de significados expressos em textos orais ou escritos, verbais ou visuais.

Assim, os conceitos de linguagem devem perpassar as reflexões dos professores, no ato do planejamento e na prática cotidiana, afastando-os dos limites exclusivos da racionalidade técnica, historicamente evidenciada no ensino de LE, que se constitui em:

[...] uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista, [...] segundo a perspectiva da racionalidade técnica os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos [...] através da aplicação da teoria e da técnica derivados de conhecimentos sistemáticos, de preferência científicos (SCHÖN, 2000, p.15).

Das posições contrárias a esse modelo, surgiu a vertente da racionalidade prática, na qual, segundo Zeichner (1987), o professor é visto como alguém que pratica a autonomia, um artista que reflete, toma decisões e cria durante a sua própria ação.

Ao ignorar a teoria de formação do conhecimento como uma atividade social, contextualmente situada, caracterizada como um processo mediado pela linguagem, excluíram-se discussões que possibilitam levar os envolvidos a compreender suas próprias ações pedagógicas e construir os significados e o estabelecimento de relações que perpassam o contexto escolar, reconhecendo a perspectiva social da questão e as contradições a ela inerentes.

Essa situação parece ter sido superada pelos professores elaboradores da presente proposta, que se consubstancia em teorias claras de linguagem. Não se pretende determinar uma opção metodológica específica. Nesse momento, a abordagem comunicativa é reconhecida como a que melhor propicia condições de implementação do ensino de LE nas bases conceituais explicitadas, porquanto ela sugere ações pedagógicas diversas, à luz dos diferentes contextos de atuação, indicando procedimentos que possibilitam a construção e a reconstrução de representações, ou seja, os significados estabelecidos pela cultura da escola, e interiorizados pelos docentes, sobre a natureza da linguagem e sobre os processos de ensinar e aprender línguas. É evidente a preocupação com o processo, com as condições práticas, com as estratégias de intervenção e com a construção de novas normas e procedimentos que possam responder às situações reais da prática pela reflexão na ação.



Formação Continuada Língua Inglesa
Arquivo pessoal: Prof Keila Kris Tonon - Serra/ES - 2008

Por sua vez, a escolha do conjunto de conteúdos e atividades deve ser efetivada e expressa na perspectiva da utilização da língua como elemento de comunicação, reforçando as colocações anteriormente feitas. Essas escolhas devem propiciar condições que possibilitem tornar viáveis tratamentos e ações pedagógicas diversificadas que, certamente, poderão ser criadas, recriadas e desenvolvidas levando o educando a, efetivamente, “funcionar” no uso da LE.

As concepções de linguagem e de discurso aqui expressas, que embasarão as proposições pedagógico-metodológicas para o Sistema Municipal de Ensino da Serra - ES, levarão as comunidades escolares a definirem escolhas que darão vigor, consistência e objetividade ao ensino de LE. Elas deixam claro que as escolhas dos conteúdos e das formas de apresentação devem trilhar caminhos que:

- Contemplem as necessidades e interesses dos alunos;
- Façam com que as práticas do uso da língua – fala, leitura e escrita –, focalizadas no cotidiano da sala de aula, contemplem a realidade do uso da língua em diversificados contextos sociais;
- Estabeleçam, com clareza, as formas de expressão que se pretende sejam desenvolvidas, numa escala de prioridades, quando necessário;
- Possibilitem a adequação didática à realidade social, considerando os textos selecionados;
- Tratem a LE de modo que contemple a sua função mediadora na socialização do conhecimento e no acesso à cultura de outros povos;
- Contemplem a perspectiva do trabalho colaborativo e reflexivo, envolvendo professores de LE, colegas professores de outras disciplinas e gestores;
- Possibilitem o acesso a textos autênticos, de diferentes gêneros, na LE estudada;
- Criem meios que permitam que a função social do uso da língua seja efetivada.

É importante que o professor, ao planejar seu trabalho, analise e efetive as adequações dos conteúdos lingüísticos e das atividades propostas às características dos alunos, observando o nível de conhecimento e desempenho na língua materna, seus interesses e necessidades. O material didático e a adequação metodológica são também aspectos sobre os quais a reflexão criteriosa é desejada.

A diversificação das atividades, possível de ser executada na interação com o professor, colegas, outras disciplinas e atividades escolares, pode ser mediada pelo uso de recursos múltiplos como músicas, clipes, filmes, revistas, jornais, propagandas, revistas, embalagens, rótulos de produtos, prospectos, listas, jogos, simulações, elaboração de murais, representações, descrições, solicitações e comando e solução de problemas, dentre outras. Todas elas, entretanto, devem levar a marca da língua em uso, no caso a LE estudada, de modo que propicie ao aluno o máximo de exposição à língua alvo, de maneira significativa por meio de material variado.

A gramática, por sua vez, é a gramática do texto; fora isso, é mera normatização da língua que está sendo ensinada. Os estudos de linguagem apontam o fato de que pensar a língua por meio de regras e normas que a descrevem e explicam não garante o desempenho e o uso funcional e significativo da língua e não assegura a produção de sentidos e significados. É do texto que são retirados os aspectos gramaticais importantes, não ignorando os significados expressos, fundamentais à formação dos educandos, cidadãos em formação, compatíveis com os conceitos e princípios aqui explorados.

O trabalho com o texto propicia condições para o desenvolvimento da fala, da leitura e da escrita, de modo que efetive, na sala de aula, a integração das diferentes formas de expressão, estimulando a construção de significados. O professor trabalhará o conhecimento sistêmico e o significado, à luz do contexto social de produção, especialmente por meio dos

gêneros discursivos, não apenas pela forma, mas pela ação que executam. De acordo com Paiva (2005), os gêneros são concebidos como:

[...] sistemas discursivos complexos, socialmente construídos pela linguagem, com padrões de organização facilmente identificáveis, dentro de um *continuum* de oralidade e escrita, e configurados pelo contexto sócio-histórico que engendra as atividades comunicativas (p.1).

Por sua vez, no contexto da abordagem comunicativa, o livro didático é visto como um dos recursos disponíveis para o ensino e a aprendizagem, não sendo um fim, em si, mas conjugado com o uso de materiais autênticos como revistas, jornais, filmes, vídeos, programas de TV, canções, mapas, menus, gráficos, etc., além, dos multimeios, neles incluída a *Internet*.

A organização do trabalho escolar pode ser viabilizada de diferentes formas, incluindo as atividades comunicativas funcionais, as atividades de interação social e de compreensão oral.

Littlewood (*apud* PAIVA, 2004) aponta os seguintes tipos de atividades comunicativas funcionais: compartilhar informação com cooperação restrita como identificar gravuras, pares idênticos, descobrir seqüências ou locações, compartilhar informação com cooperação irrestrita, como descobrir diferenças, seguir instruções; compartilhar e processar informação com atividades de reconstrução da seqüência de uma história, reunir informações para resolver um problema e processar a informação como, por exemplo, planejar a programação de um fim de semana em determinada cidade, após ler informações turísticas sobre o local.

As atividades de interação social são referentes ao uso da língua para gerenciamento da sala de aula, como meio de ensino, diálogos e *role-plays*, dentre outros.

As tarefas de desenvolvimento da compreensão oral incluem: ouvir para executar uma tarefa como, por exemplo, selecionar uma gravura correspondente a uma descrição, ordenar gravuras, localizar itens, desenhar, construir e executar ações, ouvir para transferir informações como no caso de ouvir um texto oral e preencher um formulário com algumas informações, reformular e avaliar informações por meio da elaboração de notas e de um sumário, por exemplo, assim como ouvir para construir sentido social do discurso.

Repensar o ensino de LE leva a estabelecer claros papéis para o professor. Este, em sua relação com o aluno, é quem efetiva as ligações para possibilitar a apropriação do conhecimento. O professor é, pois, elemento fundamental do processo e atua como mediador, monitorando, explicitando, efetivando intervenções, sem, entretanto, perder sua autoridade, apesar de não mais atuar de forma monológica, como alguém que possui o saber e tem o dever de transmiti-lo, de si para o outro, de modo idêntico. Em assim sendo, a prática docente toma novos rumos.

10.6 EXPECTATIVAS: NOVAS AÇÕES, NOVOS RUMOS.

A adoção de novas visões e perspectivas de ensino certamente gerará novas ações que, por sua vez, determinarão novos rumos. Nossas expectativas são as de que o ensino de LE, levado à reflexão, a partir da conceitualização efetivada, irá incentivar novas práticas e ações que propiciarão condições de expressiva melhora no ensino/aprendizagem, por meio da ressignificação da prática pedagógica no ensino de LE.

Espera-se, pois, que, dos aspectos focalizados, que evidenciam as mudanças conceituais ocorridas no ensino de LE, na atualidade, as quais envolvem a ampliação dos conceitos que subjazem à definição dos objetivos de ensino, as opções metodológicas, as escolhas dos conteúdos e a própria avaliação dos resultados sejam efetivamente colocados em prática. Na implementação da presente proposta, elaborada a partir da perspectiva sociocultural da linguagem, há de se considerar as diversas formas de expressão, de construção de significados, de interação, dentre outras, que brotam no processo de ensino, a partir do envolvimento e da criatividade dos professores e dos alunos. Deixamos registrado o entendimento de que a aprendizagem de LE, assim como de todos os demais conteúdos, só ocorre quando esses conteúdos são trabalhados de modo que produzam sentido. Isso ocorre quando situações de uso da língua são oferecidas aos educandos, levando-os à interação com as diferentes práticas sociais e culturais.

Ao organizar o planejamento a partir de metas a serem atingidas e de ações a serem realizadas, no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem em si, o diálogo professor-aluno produzirá situações variadas de atividades, geradas no contexto de vivência e no interesse dos alunos, professores de LE e de outras disciplinas, por meio de projetos integrados, que produzirão resultados expressivos.

Finalizamos no entendimento de que mudar crenças e hábitos cristalizados não é simples, pois não se resume à elaboração de novas diretrizes para o ensino. Além disso, requer tempo e empenho tanto por parte das instituições formadoras de professores quanto das instituições de ensino que devem abrir espaços e tempos para que o efetivo ensino de LE possa ser realizado, mantendo a atualização dos professores em serviço, por meio de projetos de educação continuada. A efetivação dessa prática, em que os novos conceitos terão que ser incorporados, pode ocorrer lentamente, porém continuamente, com o empenho e o entusiasmo daqueles que vêm na educação o caminho da transformação e da igualdade de oportunidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1998.

_____. *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n.º 9.394: Diretrizes e Bases da Educação*. MEC/CNE, Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias. O Conhecimento em Língua Estrangeira Moderna*. Brasília: MEC, 1998.

CHIARETTI, A.; PAIVA, V. Texto ou pretexto: uma análise discursiva de materiais didáticos de inglês. In: MACHADO, Ida Lúcia *et al. Teorias e práticas discursivas*. Belo Horizonte: Carol Borges, 1998. p. 25-42.

CORACINI, Maria José R. F. *A teoria e a prática: a questão da diferença no discurso sobre e da sala de aula*. São Paulo, *Delta*, v.14, n.1, p. 33-57, feb. 1998.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. *Linguagem e comunicação social: visões da lingüística moderna*. São Paulo: Parábola, 2003.

CHOMSKY, N. A. *Reflexões sobre linguagem*. São Paulo: Cultrix, [s.d.].

CORBETT, J. *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedor: Multilingual Matters, 2003.

CRYSTAL, David. *Dicionário de lingüística e fonética*. Trad. e adap. Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

FREIRE, M. M; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Lingüística aplicada e contemporaneidade*. Campinas / São Paulo: Pontes / ALAB, 2005.

_____. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1985.

GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade**: formação de professores em tempos de mudança. Londrina: ABRAPUI, 2003.

JORDÃO, Clarissa. **A língua inglesa como “commodity”**: direito ou obrigação de todos? Disponível em: <<http://www.ces.fe.uc.pt/lab2004/inscrição/pdfs/grupodiscussao32/ClarissaJordao.pdf>>. Acesso em: 08 maio 2008.

KACHRU, Braj B. **World Englishes and Culture Wars**. Disponível em: <http://www.sfaa.gov.hk/doc/en/scholar/seym/4_Kachru.doc>. Acesso em: 08 de maio 2008.

LEFFA, V. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LITTLEWOOD, W. In: 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.

MELLO, Heloísa Augusta Brito de e DALACORTE, Maria Cristina Faria. O que está por trás da ação do professor em sala de aula? In: **A sala de aula de língua estrangeira**. Goiânia-GO, Editora da UFG, 2005.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Oficina de lingüística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PAIVA, V. L. M. O. A linguagem como gênero e a aprendizagem de língua inglesa. In: **Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 3**. Santa Maria. [Anais eletrônicos...]. Santa Maria: UFSM, 2006. 1 CD-ROM.

_____. Desenvolvendo a habilidade de leitura In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p. 129-147.

_____. (Org.) **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. Campinas: Pontes, 1998.

_____. 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.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. **Logo no curso de magistério: o conflito entre abordagens educacionais**. Disponível em: <<http://nied.unicamp.br/publicacoes/separatas/Sept6.pdf>> Acesso em: 15 jun. 2008.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). ***Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões***. Campinas: Pontes, ArteLíngua, 2004.

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

WIDDOWSON, H. ***Teaching language as communication***. England: Oxford University Press, 1996.

ZEICHNER, K. ***A formação reflexiva de professores: idéias e práticas***. Lisboa: Educa, 1993.

LÍNGUA PORTUGUESA

[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade.

(Bakhtin, 1992, p. 113)

11.1 PALAVRAS INICIAIS

Todos nós sabemos que, ao longo do desenvolvimento da humanidade, os seres humanos criaram diferentes modos de comunicar suas idéias, seus anseios, suas emoções, suas reivindicações, seus protestos, etc. No percurso desse desenvolvimento, para dar conta das necessidades de comunicação, eles tiveram que desenvolver muitas formas de linguagem que atendessem a demandas colocadas pelas complexificações da realidade social e também às intencionalidades dos indivíduos no processo de interação verbal.



Disponível em:

<<http://professores.faccat.br>>. Acesso em: 11 set.

Nesse contexto, criaram diferentes formas de linguagens como desenhos, sinais por meio de fumaça, sons e outros códigos para construção de significações.

Atualmente, vivemos em um contexto em que a comunicação atingiu proporções inimagináveis.

A comunicação humana não apenas se tornou cada vez mais veloz como também se tornou mais sintética e mais imagética, o que faz com que os indivíduos tenham que desenvolver a capacidade de dominar diferentes linguagens para que possam ter condições de interagir e agir no mundo e, principalmente, para que possam ter condições de se apropriar do que é criado pelo próprio homem.



Entre as diferentes formas de linguagens, a verbal ocupa lugar de destaque no contexto da comunicação humana, pois a língua falada e escrita ainda é a via de acesso a grande parte das construções culturais, uma vez que é na e pela linguagem verbal escrita que está registrada a grande parte das produções humanas.

Quando o homem se utiliza da linguagem oral ou escrita para produzir significações, considera-se que ele está utilizando uma linguagem verbal, pois o código usado é a palavra. Tal código está presente quando falamos com alguém, quando lemos, quando escrevemos. A linguagem verbal é a forma de comunicação mais presente em nosso cotidiano.

Isso faz com que a escola assuma um papel relevante em face do trabalho com a linguagem, uma vez que o domínio da linguagem verbal, seja na modalidade oral, seja na modalidade escrita, se coloca como condição para uma participação ativa, criativa e consciente na vida em sociedade, já que ela é favorecedora das apropriações dos conhecimentos construídos pelo próprio homem.

A linguagem, portanto, é vista, nestas diretrizes curriculares, como uma atividade humana que medeia o agir dos indivíduos na realidade social. Nessa perspectiva, compreende-se que é pela linguagem que os indivíduos têm acesso a todo e qualquer tipo de informações, expressam idéias, constroem visões de mundo, produzem cultura.

Essa concepção de linguagem parte do pressuposto de que os sujeitos se constituem no mundo no seio das relações sociais e históricas. Os indivíduos são vistos como reais, concretos, inseparáveis do contexto no qual estão inseridos. Isso quer dizer que, independentemente da idade, crianças, jovens ou adultos são concebidos como sujeitos ativos, participativos, críticos, transformadores, construtores da realidade social.

Essa concepção de linguagem e de sujeitos relaciona-se a uma forma de conceber o ensino e o papel da escola na sociedade. Assim, nessa perspectiva, a escola é tida como uma das principais instituições responsáveis pela formação do sujeito. Um sujeito concebido em estreita relação com a sua realidade. Logo, o ensino é visto como uma atividade formativa que colabora para a constitutividade do sujeito e, portanto, para a formação de um indivíduo capaz de se posicionar perante as contradições impostas por uma realidade em permanentes mudanças. Por isso, o trabalho com a linguagem na escola, apesar das especificidades das diferentes etapas da educação básica, deve ser compreendido de forma articulada, a fim de garantir um diálogo próximo entre os diferentes níveis de ensino.

Nesse sentido, o trabalho com a linguagem, seja na educação infantil, seja nos anos iniciais ou nos anos finais do ensino fundamental, deve ser entendido como uma prática social e cultural, intencionalmente organizada, que deve ter como preocupação central a formação de um sujeito crítico, participativo do contexto em que se insere e consciente de suas ações no mundo.

Na educação infantil, tendo em vista essas considerações, o trabalho com a linguagem deve ser compreendido como eixo privilegiado do cotidiano do trabalho pedagógico, o que

demanda uma prática que vise ao desenvolvimento integral das crianças. Para isso, a sala de aula deve se constituir em espaço dialógico em que se favoreça a troca de experiências, a articulação entre as diferentes atividades realizadas com as crianças, a criação de espaços e tempos que permitam à criança aprender a fazer uso da linguagem oral e compreender e valorizar a cultura escrita. Nesse sentido, entende-se que o trabalho com a linguagem nesse nível de ensino deva também priorizar a inserção das crianças em práticas de leitura e de escrita que possam contribuir para a compreensão das diferentes formas de uso da linguagem em nossa sociedade e para o desenvolvimento de suas capacidades sobre a linguagem nas modalidades escrita e oral.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, nessa mesma direção, entende-se que o trabalho com a linguagem deve prosseguir dando prioridade à imersão das crianças em práticas sociais de uso da linguagem por meio de atividades de leitura, de produção de textos e de reflexões sobre a língua, de modo a favorecer o desenvolvimento das capacidades de uso da linguagem nas suas diferentes formas.

Essa forma de pensar coloca a tarefa de ensinar um conteúdo específico como a Língua Portuguesa, por exemplo, como alvo de reformulações, principalmente no que diz respeito a novos direcionamentos para propostas metodológicas a serem desenvolvidas em salas de aula, que dêem conta de formar um sujeito capaz de fazer uso da linguagem nas mais diversas situações da vida.

Este documento se insere nessa lógica. Ele congrega o esforço de um grupo de professores que buscou revisar as diretrizes curriculares para o ensino da Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental do Município da Serra, pensando no entrelaçamento entre os conhecimentos sobre a linguagem verbal trabalhados nos demais níveis de ensino como meio de garantir aprendizagens de conhecimentos basilares concernentes à leitura e à escrita.

Assumi-se, portanto, que a linguagem verbal é o núcleo do conhecimento a ser ensinado e aprendido. Assim, espera-se que este documento possa subsidiar os professores de língua materna, levando-os a repensar práticas de ensino que efetivamente venham a contribuir para a formação de um sujeito capaz de se colocar no mundo por meio do uso da língua, agindo e reagindo perante as necessidades colocadas pela complexidade do mundo moderno.

Nessa perspectiva, pensar o ensino da língua portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental exige necessariamente refletir sobre o sentido do trabalho com a linguagem na escola. Nesse sentido, uma questão se impõe: Qual o sentido da disciplina Língua Portuguesa no contexto dos anos finais do ensino fundamental? Essa é uma questão importante, visto que nos impele a pensar o ensino da língua sob diversas perspectivas tanto do aluno como do professor. Dessa forma, nestas diretrizes, parte-se do entendimento de que o ensino da língua portuguesa não está dissociado das práticas de linguagem que os indivíduos realizam tanto dentro quanto fora da escola.

E.E.F Dom Helder - PMS - Professora Daniela Guimarães -

09/06/2008

Aluno: milena dos santos souza 7ª série E

1- É importante estudar a Língua Portuguesa? Por quê?

Sim, porque estuda a língua portuguesa
na hora tem que não esquecer
tudo a história de escrever e de ler
além de que não esquecer a cultura

2- O que você mais gosta de fazer nas aulas de Português? E o que não gosta?

O que eu gosto de fazer é responder
pergunta sobre alguma coisa e o que
eu não gosto é deixar de cumprir
com as atividades

E.E.F Dom Helder - PMS - Professora Daniela Guimarães -

09/06/2008

Aluno: Thaynara Lyria Alves 7ª série E

1- É importante estudar a Língua Portuguesa? Por quê?

Sim, porque precisamos e vamos precisar
mais ainda para conseguir um emprego
bom para podermos realizar nossos sonhos
e objetivos para conseguirmos fazer um
mundo melhor.

2- O que você mais gosta de fazer nas aulas de Português? E o que não gosta?

Eu gosto principalmente de ler, e escrever
criar histórias ilustradas, comentar
histórias, e etc... e eu também gosto de escrever
e eu não gosto de resumir.

Nessa concepção de ensino da língua portuguesa, a escola é tida como uma instituição formativa com seu dinamismo e com seu fazer cotidiano próprio. Logo, uma instituição que se constitui por meio de ações de diferentes sujeitos que dela fazem parte. Portanto, uma reflexão sobre o ensino da língua portuguesa dessa natureza precisa olhar essa escola como espaço social e cultural.



EMEF Flor de Cactos – 2008 – Serra/ES

Arquivo pessoal Profª Maria da Penha Da Rós Ruy

11.2 A CONCEPÇÃO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Alheias e nossas
as palavras voam.
Bando de borboletas multicores,
as palavras voam
Bando azul de andorinhas,
bando de gaivotas brancas,
as palavras voam.
Voam as palavras
como águias imensas.
Como escuros morcegos
como negros abutres,
as palavras voam.
Oh! alto e baixo
em círculos e retas
acima de nós, em redor de nós
as palavras voam.
E às vezes pousam.*

(Cecília Meireles, 1984.)

Nestas Diretrizes Curriculares, partimos do princípio de que é por meio do uso da linguagem em suas diferentes formas que os indivíduos podem exercer seus direitos e cumprir com seus deveres. Diante desse quadro, o ensino da língua portuguesa assume um papel relevante, pois ele se coloca como condição básica para o desenvolvimento das plenas potencialidades humanas de uso da linguagem. Portanto, o ensino da língua portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental, deve ser concebido como uma prática social, intencionalmente organizada, que possibilita o desenvolvimento das capacidades de

- fazer uso da linguagem oral e escrita em diferentes instâncias sociais (públicas e privadas), observando o contexto, os interlocutores, as intencionalidades dos sujeitos;
- ler e produzir diversos gêneros textuais orais e escritos que circulam na sociedade em diferentes domínios discursivos;
- refletir sobre o uso dos recursos lingüísticos e extralingüísticos na composição de textos orais e escritos.

Fiorin (2007) destaca que o ensino de categorias lingüísticas deve estar voltado para a compreensão do funcionamento do sistema lingüístico e para o aumento da consciência dos efeitos de sentido produzidos pelo uso das formas e dos mecanismos de linguagem.

11.3 *Objetivos do ensino da língua portuguesa*

*Penetra surdamente no reino das palavras.
Lá estão os poemas que esperam ser escritos.
Estão paralisados, mas não há desespero,
há calma e frescura na superfície intacta.
Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.
(Carlos Drummond de Andrade, 1998.)*

Essa forma de conceber o ensino da Língua Portuguesa valoriza as práticas de uso da linguagem pelos sujeitos em diferentes instâncias sociais e busca romper com visões de ensino que consideram que a aprendizagem da língua se dá dissociada das reflexões e das sistematizações das diferentes formas de uso da linguagem verbal. Dessa forma, entende-se que o ensino da Língua Portuguesa deva desenvolver a capacidade dos indivíduos de

- fazer uso da linguagem em instâncias privadas (relações particulares com uma pessoa ou com pequenos grupos que não se caracterizam por formalidade) e em instâncias públicas, mais formais e fortemente institucionalizadas, de modo a não se constranger quando for necessário assumir a palavra, produzindo seja textos orais, seja textos escritos;
- compreender textos orais e escritos, interpretando-os e avaliando-os do ponto de vista de sua produção;
- lidar com os registros variados dos textos orais e escritos que circulam na sociedade, principalmente com aqueles mais formais, mais próximos da língua culta;
- compreender, pelo contexto social, as variedades lingüísticas com que se defrontam os indivíduos nas relações humanas e respeitá-las, o que significa respeitar as diversidades sociais e culturais entre os membros da sociedade;

- compreender a língua como mediadora de todos os valores que circulam na sociedade e, como tal, aprender a assumir atitudes responsivas ativas diante das diversas situações de interação verbal;
- reconhecer a linguagem, também, como meio privilegiado de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para sua formação e como mediadora do ato de produzi-los sempre que necessário;
- compreender o funcionamento da linguagem, valorizando a leitura como fonte de informação e de fruição estética e como fonte de ampliação do horizonte cultural.

11.4 PONTOS DE ANCORAGEM: OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Chega mais perto e contempla as palavras.

Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?

(Carlos Drummond de Andrade, 1998)



Estas diretrizes levam em consideração que o processo dinâmico e histórico de constituição dos indivíduos se dá em processos de interação verbal, mediados pela linguagem. A linguagem é concebida como espaço e lugar de interação verbal. Portanto, de interação entre sujeitos. Dessa forma, entende-se que é pela linguagem que os indivíduos têm acesso a todas as produções humanas, a todo e qualquer tipo de informação. É por meio da linguagem que eles se constituem.

Essa concepção de linguagem se fundamenta no pensamento de Bakhtin. Para esse autor, a linguagem é de natureza dialógica e ideológica, pois os indivíduos, nos processos de interação verbal, se relacionam entre si, produzindo sentidos, construindo significações das palavras, do mundo, dos objetos e de si mesmos. É na relação entre sujeitos que se efetiva, portanto, a constituição do sujeito.

Bakhtin (1895-1975) é um teórico russo que se dedicou a estudar a linguagem em suas relações com a sociedade. Para isso, fez uma análise crítica dos estudos da linguagem no campo da lingüística. Para Bakhtin, não se pode entender a língua isoladamente, mas qualquer análise lingüística deve incluir fatores extra-lingüísticos como contexto de fala, a relação do falante com o ouvinte, momento histórico, etc.

É uma relação povoada por muitas vozes sociais que os indivíduos ressignificam no contexto social no qual estão inseridos, pois, para o referido autor, “o ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata” (BAKHTIN, 1993, p. 46). Esses princípios nos fazem ver que cada sujeito ocupando um lugar, um tempo, age e reage, no mundo, por meio de relações entre um “eu” e os “outros”. Todos, dessa forma, sujeitos sociais.

Sendo assim, a linguagem, neste documento, é entendida como ação interindividual, pois se compreende que os sujeitos expressam suas idéias, suas emoções, seus modos de ser e viver por meio da linguagem. Nessa perspectiva, o processo de interação verbal é o “lócus produtivo da linguagem [...]” (GERALDI, 1996, p. 28). Logo, trata-se de uma concepção de linguagem em que o “outro” ocupa lugar de destaque na rede de relações que ligam diferentes sujeitos. Nessa perspectiva, interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva (dizer algo a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução).

A linguagem é concebida como atividade, como forma de ação, como ação entre indivíduos; como lugar de interação que possibilita aos indivíduos a prática dos mais diversos tipos de atos. Atos que demandarão dos diferentes sujeitos reações, atitudes ativas e responsivas.

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.
(BAKHTIN, 1993, p. 113)

Ao adotar esses pressupostos, está-se considerando que qualquer ato de linguagem pode ser produzido e compreendido tendo em vista as finalidades dos sujeitos e do próprio contexto, pois é nesse contexto que os sujeitos produzem e negociam sentidos entre si, considerando a posição que ocupam nas relações sociais.



(Disponível em: <<http://clubedamafalda.blogspot.com/2006>>. Acesso em: 12 nov. 2007.)

Nesse sentido, as interações verbais que se constituem por meio da linguagem são mais amplas do que prevêm abordagens de ensino pautadas na reprodução de mensagens entre emissor e receptor.

Mais do que ver a linguagem como uma capacidade humana de construir sistemas simbólicos, concebe-se a linguagem como uma atividade constitutiva, cujo lócus de realização é a interação verbal. Nesta se relacionam um *eu* e um *tu* e na relação constroem os próprios instrumentos (a língua) que lhes permitem a intercompreensão. Obviamente, nascemos

num mundo onde muitos *eus* e muitos *tus* já se encontraram. E a herança de seu trabalho encontramos não só nos produtos materiais, mas também na própria compreensão destes produtos, e esta compreensão expressa-se simbolicamente. A língua é uma dessas formas de compreensão, de modo de dar-se para cada um de nós os sentidos das coisas, das gentes e de suas relações (GERALDI, 1996, p. 67).

Não se pode desconsiderar que o modo e o caráter de utilização da língua em todas as esferas de atividade humana são variados, pois a utilização da língua, de acordo com Bakhtin (1992, p. 279),

[...] efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

O enunciado, nessa perspectiva, envolve muito mais do que aquilo que está incluído dentro dos fatores estritamente lingüísticos e, portanto, solicita, por parte do professor, um olhar para outros elementos que o constituem. O enunciado e as particularidades de sua enunciação configuram o processo interativo (o verbal e o não-verbal) que integram a situação de comunicação. O enunciado é um todo significativo (BRAIT; MELO, 2005, p. 68).

Da mesma forma, a noção de enunciação permite entender que ela está situada na fronteira entre a vida e o aspecto verbal do enunciado; ela dá a qualquer coisa lingüisticamente estável o seu momento histórico vivo, o seu caráter único. (Brait; Melo, 2005, p. 68). Nesse contexto, o enunciado concreto (e não a abstração lingüística) precisa ser compreendido como algo que nasce, vive e morre no processo de interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação (BAKHTIN, 1992)

O entendimento desses aspectos possibilita a compreensão de que, no processo de interação verbal, os enunciados se materializam sob a forma de textos, entendidos como configuração morfológica de encadeamentos de elementos lingüísticos. Ou seja, textos entendidos como unidade lingüística organizada em torno do que se tem a dizer, para quem dizer, de que forma dizer (GERALDI, 1993).

Dessa forma, textos obedecem, portanto, a princípios gerais de condições de produção e de funcionalidade da língua. Logo, envolvem idéias/unidades temáticas organizadas a

partir de seqüências lógicas de unidades menores. Textos em sua funcionalidade no contexto social e histórico materializam discursos dos indivíduos. Os discursos dos indivíduos se dão em uma manifestação lingüística (MARCUSCHI, 2003).

Discurso, no entanto, é muito mais o resultado de um ato de enunciação do que uma configuração morfológica de encadeamentos de elementos lingüísticos. Assim sendo, discurso é uma materialidade de sentido. Essa manifestação lingüística se constitui a partir de práticas de manifestação discursivas. Relaciona-se, dessa forma, a domínios discursivos entendidos como esfera de atividade humana. Exemplo: discurso jurídico, jornalístico, religioso, militar, acadêmico, discurso do domínio literário etc. Sendo assim, domínios discursivos referem-se a instâncias de constituição de discursos (materialização de textos orais e escritos construídos em situações de comunicação) (MARCUSCHI, 2003).

Nas práticas discursivas é que podemos identificar entidades empíricas que se expressam em designações como sermão, carta familiar, bilhete, recado, reportagem, bula de remédio, lista de compras, cardápio, resenha, editorial, conto de fadas, piada, conversação espontânea, e-mail, etc. Essas entidades empíricas que se constituem nas esferas de troca social e com as quais nos deparamos em nossa vida diária se caracterizam como padrões sociocomunicativos que se definem pelo que é dizível/ pela temática/por um conteúdo, pela composição, pelo estilo. O gênero tem uma certa estrutura que é definida por sua funcionalidade e pelo estilo, entendido não como efeito da individualidade do locutor, mas como um elemento do gênero, uma vez que a seleção que um locutor efetua de uma forma gramatical já é um ato estilístico.

Dessa forma, reconhecem-se os gêneros como formas textuais escritas ou orais relativamente estáveis, histórica e socialmente situadas. Essas formas textuais possuem uma natureza lingüística no que tange a sua composição (modalidade, aspectos sintáticos, lexicais, tempos verbais, relações lógicas, estilo, organização do conteúdo, etc) que se denomina tipo textual/tipo de texto (conhecidos como narrar, descrever, dissertar, expor, fazer injunção, argumentar, relatar). Logo, essas formas textuais possuem uma caracterização tipológica que constitui modos discursivos, organizados no formato de seqüências estruturais sistemáticas que entram na composição de um gênero textual (MARCUSCHI, 2003).

As discussões das categorias conceituais expostas acima se embasam em uma abordagem discursiva da linguagem e supõem que a unidade lingüística básica para o processo de ensino-aprendizagem da língua materna “não é a palavra [descontextualizada] mas o discurso em sua materialidade social e em sua materialização textual” (GERALDI, 1996, p. 50). Assim, elas possibilitam que percebamos que o ensino-aprendizagem da língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental deve tomar como ponto de partida os diversos gêneros textuais que circulam em diferentes domínios discursivos. Dessa forma, entende-se que a unidade básica do ensino da língua materna, portanto, deve ser o texto (oral ou escrito) nas suas diferentes formas de realização na sociedade, ou melhor, na sua materialização social e textual.

11.5 ALGUMAS ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculados.

(BAKHTIN, 2003, p. 282-283)

Levando em consideração os fundamentos teóricos explicitados, o trabalho com a linguagem na disciplina Língua Portuguesa deve possibilitar que os alunos desenvolvam a capacidade discursiva da oralidade, da leitura e da escrita, para que tenham condições de compreender a realidade e nela interferir por meio do uso consciente de mecanismos lingüísticos e extralingüísticos da linguagem.

Nessa perspectiva, a metodologia de ensino da língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental deve focar uma prática pedagógica que tenha como objetivo levar os alunos a alcançar a emancipação e a autonomia em relação às práticas de linguagem imprescindíveis ao convívio social.

Uma metodologia de ensino dessa natureza parte do pressuposto de que somente o domínio consciente das práticas discursivas possibilitará que o aluno modifique, aprimore, reelabore sua visão de mundo e se veja como sujeito atuante na realidade em que está inserido e, principalmente, como um agente capaz de fazer uso também da linguagem padrão.

Assim, acredita-se que será possível instrumentalizar os alunos para se assumirem como sujeitos que se manifestam na e pela linguagem, no contexto histórico no qual se inserem e nas interações que aí se constituem, garantindo-lhes autonomia e singularidade discursiva. Nessa perspectiva, o ensino da língua materna busca trabalhar o poder configurado pelas diferentes práticas discursivo-sociais que se concretizam em todas as instâncias das relações humanas.

Instrumentalizar no sentido de propiciar aos alunos as condições básicas necessárias para pensar, intervir, mudar, transformar, participar conscientemente da realidade social e política que tenta condicioná-los historicamente. Um sentido, portanto, apoiado no pensamento de Paulo Freire.

11.5.1 O trabalho com o texto na sala de aula

O ensino da língua portuguesa deve tomar como ponto de partida o texto. Isso significa buscar a organização do trabalho com a leitura, com a produção de texto e com a reflexão sobre a língua a partir dos diversos gêneros textuais orais e escritos que são produzidos pelos indivíduos nas mais variadas atividades que eles realizam na vida em sociedade.

Para isso, o professor deve organizar o ensino da língua de forma a estreitar o contato do aluno com os mais variados gêneros textuais orais e escritos que são produzidos em diferentes esferas de circulação (jornalístico, filosófico, científico, literário, etc.) e que circulam na sociedade em diferentes suportes. Nessa perspectiva, a sala de aula se torna espaço de circulação de jornais, revistas, livros de literatura, dicionários, embalagens, gibis, cartazes, filmes, propagandas, músicas, etc.

11.5.2 Oralidade

O professor de Língua Portuguesa deve atentar para o fato de que a oralidade deve receber a mesma atenção que a escrita, pois a linguagem oral também revela o sujeito, seu contexto sociocultural, sua identidade como membro de uma comunidade de fala. Por isso, aprender a fazer uso da língua na modalidade oral é fundamental, pois possibilita que o aluno se reconheça ainda mais como sujeito produtor e representante de sua cultura.

Nessa perspectiva, a oralidade deve ser tratada como um conteúdo a ser trabalhado sistematicamente na sala de aula. Deve ser vista como parte integrante do currículo escolar, pois ocupa lugar central no processo ensino-aprendizagem da língua portuguesa, já que se materializa na sala de aula e fora dela em situações de formalidade e de intencionalidade variadas. Dessa forma, aprender a produzir e a compreender textos orais é fundamental para o processo de apropriação de conhecimentos, uma vez que a oralidade medeia toda a interação que se efetiva entre os sujeitos tanto dentro como fora da escola.

Portanto, para que a oralidade seja trabalhada como um conhecimento, é importante que o professor de língua materna promova atividades que possibilitem aos alunos desenvolver a capacidade de

- ✓ relatar experiências pessoais;
- ✓ relatar acontecimentos vividos e conhecidos;
- ✓ comentar programas de rádio, de televisão, filmes, passeios;
- ✓ participar de jogos e de atividades lúdicas;
- ✓ coletar relatos orais;
- ✓ participar de exposições, documentários, peças teatrais, apresentações e também organizar essas atividades;
- ✓ realizar visitas a espaços culturais para produzirem comentários posteriores;
- ✓ programar-se para momentos em que tenham que adequar a linguagem oral a situações formais e informais de comunicação;
- ✓ participar de debates sobre temas variados;
- ✓ aprender a fazer uso de recursos eletrônicos para o registro de textos orais a fim de subsidiar análise posterior;
- ✓ aprender a se organizar para participação em discussões coletivas.

11.5.3 Práticas de leitura

Tomando o texto, quer oral, quer escrito, como unidade básica do ensino da língua materna, obviamente, a sala de aula se torna espaço de práticas de leitura e de escrita, uma vez que o texto, na sua dimensão social e discursiva, passa a ser, como pontuou Geraldi (1993), o ponto de partida e de chegada para o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

É importante destacar, no entanto, que as práticas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa devem aproximar-se dos diferentes tipos de relações que os indivíduos estabelecem com os diversos gêneros textuais que circulam na sociedade nas mais diversificadas instâncias discursivas. Dessa forma, as práticas de leitura na escola devem contemplar diferentes gêneros textuais e levar o aluno a conhecer e reconhecer os múltiplos aspectos da produção verbal humana, tornando-o um leitor crítico e consciente da relação existente entre a criação simbólica e a própria realidade social.

Para isso, é importante que a escola disponha de acervos de diferentes materiais de leitura e que o professor planeje e organize, ao longo do ano, momentos diversificados de leitura para que o aluno possa vivenciar as mais variadas relações com os textos. Assim, devem ser propostas e organizadas práticas de leitura como as seguintes:

- ✓ leitura silenciosa de textos próximos da realidade dos alunos;
- ✓ leitura de textos pelo professor, em que são lançadas para a turma questões que possam contribuir para construção de hipóteses, inferências, antecipações e comparações de informações;
- ✓ leituras compartilhadas de livros, de jornais, de revistas, etc.;
- ✓ leituras programadas para discussão de assuntos variados e de interesse dos alunos;
- ✓ leituras que exigem do aluno construção de critérios para seleção de materiais a serem lidos;
- ✓ leituras que exigem do aluno levantamento de informações em diferentes suportes textuais.

É importante que se reconheça que é a prática de leitura que possibilitará ao aluno o domínio e/ou ampliação de vocabulário, o acesso a novas informações ou a ampliação de conhecimentos e de outros contextos além do seu próprio cotidiano, permitindo, dessa forma, o uso da informação apropriada em seu dia-a-dia. Além disso, deve ser trabalhada também a compreensão de noções básicas como autoria, formas composicionais/elementos estruturais, finalidades e intencionalidades materializadas nos gêneros textuais. As práticas de leitura realizadas na escola devem considerar sempre o leitor como um ser ativo que interage o tempo todo com o texto, estabelecendo relações entre este e o seu mundo.

11.5.4 Práticas de Produção de Texto

Assim como as práticas de leitura, as práticas de produção de textos orais e escritos na escola devem abranger diferentes gêneros textuais. Além disso, é importante o professor ter como princípio de seu trabalho educativo que o ensino da língua materna deve também proporcionar ao aluno experiências de produção de textos que oportunizem a tomada de consciência dos aspectos que interferem nas condições de produção de um texto, seja oral, seja escrito, o que requer saber definir o que escrever, a intenção de quem escreve, por que se escreve, para quem se escreve.

Logo, uma atividade de produção de texto deve, além de considerar o conhecimento do aluno, possibilitar a busca de novas informações sobre o tema proposto para a produção. Assim, é fundamental que, nas atividades de produção de textos, o professor dê aos alunos subsídios/condições para que eles possam ampliar suas informações para criar seus textos.

É importante atentar que produzir um texto oral é diferente de produzir um texto escrito. Nessa direção, as atividades de produção de textos orais requerem a organização de situações na sala de aula que visem ao ensino de procedimentos que possam oferecer ao aluno as condições de produção do texto. Para isso, é importante a realização de atividades como estas:

- ✓ elaboração de planejamentos para construir uma exposição oral;
- ✓ construção de instrumentos (roteiros, transparências, lembretes, etc.) para controlar a própria fala;
- ✓ realização de leituras prévias para prestar esclarecimentos em público;
- ✓ discussões prévias de temas a serem debatidos em diferentes situações;
- ✓ tomada de notas de opiniões e de informações para subsidiar a construção do próprio texto.

As práticas de produção de textos escritos devem ser norteadas por um mote que incentive o aluno a produzir diferentes gêneros textuais. Ele deve saber o porquê de produzir um texto e deve reconhecer sua finalidade. O professor não deve transformar a produção de texto num processo tedioso em que predomine exclusivamente a importância da correção gramatical.

Dessa forma, é importante que o aluno experimente atividades que o levem a produzir textos escritos considerando:

- ✓ as condições de sua produção (intenções, circunstâncias, contexto, destinatários, interlocutores, suportes, estilo);
- ✓ os diversos procedimentos como identificação de tema, seleção de informações, planejamento, elaboração de rascunhos e revisões;
- ✓ o uso de mecanismos de coesão e coerência textual;
- ✓ o emprego de marcas de segmentação textual (pontuação, paragrafação, espaçamento entre palavras, etc.);
- ✓ o uso de recursos gráficos (quadros, tabelas, imagens, etc.);
- ✓ o uso adequado das normas gramaticais.

11.5.5 Práticas de reflexão sobre a língua

Nestas diretrizes curriculares, parte-se do princípio de que o ensino da gramática só faz sentido na escola se proporcionar ao educando uma compreensão da estrutura e do funcionamento da língua. Para isso, o ensino da língua deve se distanciar de um ensino que prioriza a “etiquetagem de formas e a memorização de prescrições” (FIORIN, 2007, p. 102).

“O ensino de português precisa ser visto como algo que diz respeito à língua usada por todos em todas as situações de comunicação. Com isso, não se está dizendo que não se deva ensinar a chamada “norma culta” na escola. O uso lingüístico tem uma dimensão social, que implica, entre outras coisas, o uso de variedades em função do gênero utilizado.”(FIORIN, 2007, p. 97)

Ao adotar o texto como unidade básica do ensino-aprendizagem da língua materna, entende-se que o trabalho com os conhecimentos gramaticais na escola deve priorizar situações de ensino em que os alunos sejam levados a analisar os fenômenos da língua e a refletir sobre os usos dos conhecimentos lingüísticos a partir de práticas de leitura e de produção de textos de diferentes esferas de circulação. As situações de ensino-aprendizagem de conhecimentos gramaticais, nesse caso, buscam levar o aluno a compreender as diversas formas de produção de sentidos construídas pelos sujeitos ao produzirem seus textos. Logo, priorizam o estudo dos conhecimentos gramaticais a partir do uso desses conhecimentos pelos indivíduos ao se utilizarem da língua para produzir sentidos, tendo em vista as finalidades de seus discursos.

Nessa perspectiva, o ensino da Língua Portuguesa na escola deve possibilitar aos alunos momentos de reflexão sobre a própria linguagem utilizada pelos falantes em diferentes situações de interação verbal. Sendo assim, o estudo dos conhecimentos gramaticais deve-se dar por meio de atividades que propiciem aos educandos refletir sobre os mecanismos de seleção e de uso de recursos lingüísticos e extralingüísticos adotados pelos sujeitos ao produzirem seus discursos nas mais diversas situações de interação verbal.

Portanto, quando se trabalha a reflexão sobre a língua, deve-se levar em consideração o que o texto demanda em relação aos conhecimentos gramaticais. Tomando, por exemplo, o gênero “memórias”, onde predomina a seqüência narrativa do discurso, verifica-se a importância do tempo verbal (pretérito) nas lembranças de um tempo que já passou, o uso dos advérbios na localização do tempo e do espaço, os conectivos como elementos de coesão, etc.

Essa abordagem de ensino do conhecimento gramatical deve ser realizada a partir da leitura e da produção de diferentes gêneros textuais. A partir das atividades de leitura e de produção de textos, pode-se criar variadas possibilidades de reflexão sobre a língua, de acordo com as necessidades dos alunos e com as especificidades de cada período escolar. O aluno teria, dessa forma, a possibilidade de interagir com textos de gêneros variados e ainda de (re)elaborar conceitos lingüísticos. Nessa direção, a partir da leitura e da produção do texto, pode-se chegar a compreender um conceito gramatical e também a funcionalidade do elemento gramatical na composição do sentido do texto. Para se entender, por exemplo, o que é o substantivo, pode-se primeiro perceber a sua funcionalidade dentro de um texto, o porquê da sua existência nele, os efeitos de sentido que ele produz no texto.

Sendo assim, é importante que, nas aulas de Língua Portuguesa, o professor organize situações didáticas que levem o aluno a operar sobre a linguagem a fim de fazer com que ele

- ✓ reconheça o universo discursivo dentro do qual os gêneros textuais se inserem, levando em conta aspectos como intencionalidade, interlocutores, suportes, espaços de circulação, marcas lingüísticas (anáforas, catáforas, marcadores temporais, operadores lógicos e argumentativos, tempos verbais, dêiticos, etc.);
- ✓ observe as variações lingüísticas decorrentes de aspectos geográficos, históricos, sociológicos e técnicos, das diferenças entre língua falada e escrita, das diferenciações de registro formal e informal;

- ✓ reflita sobre fenômenos lingüísticos como sistema pronominal, sistema dos tempos verbais, emprego de elementos dêiticos e de elementos anafóricos, concordâncias nominal e verbal, coordenação, subordinação;
- ✓ reflita sobre o uso de recursos sintáticos e morfológicos que permitam a construção de sentidos;
- ✓ amplie o seu léxico;
- ✓ descreva e compare fenômenos lingüísticos a fim de refletir sobre propriedades morfológicas, sintáticas e semânticas;
- ✓ reflita sobre o uso dos sinais de pontuação e sobre as regularidades e as irregularidades ortográficas;
- ✓ resolva problemas de acentuação gráfica.

11.5.6 Avaliação

Entende-se que a prática de avaliação no ensino da língua portuguesa não deve ficar restrita apenas a um tipo de instrumento, por exemplo, a prova objetiva ou dissertativa. Esses instrumentos (prova objetiva e prova dissertativa) fazem sentido se servirem como diagnósticos para se mapear o que o aluno dominou e o que ele ainda não dominou, mas precisa dominar do conteúdo trabalhado. Portanto, são instrumentos que devem ser encarados como ponto de partida para se repensar as estratégias de ensino utilizadas na sala de aula, as ações docentes, as metodologias empregadas e os conteúdos abordados.

Dessa forma, além de diagnóstica, a avaliação, nas aulas de Língua Portuguesa, deve ser diversificada, contínua e heterogênea e levar em consideração os conhecimentos da linguagem já dominados pelo aluno, de acordo com a sua formação sociofamiliar e suas necessidades especiais. Sendo assim, além da prova, é importante que o professor de Língua Portuguesa lance mão de outros instrumentos e estratégias que possibilitem também uma avaliação das mudanças qualitativas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem do aluno, como apresentações de trabalhos, produção de jornal falado, de relatos escritos e orais, de debates regrados, de organização de círculos de discussões, etc.

Vale ressaltar que a sistemática de avaliação deve abarcar as dimensões que compõem a concepção da área de ensino da língua portuguesa. Logo, deve englobar atividades que propiciem a avaliação da capacidade de o aluno ler, compreender e produzir textos de gêneros diversos, bem como de refletir sobre aspectos lingüísticos que compõem o sentido dos textos produzidos em diferentes contextos. Portanto, o professor pode fazer uso de diferentes instrumentos e estratégias avaliativas que permitam analisar se o aluno

- ✓ produz, oralmente ou por escrito, retomadas de textos lidos ou ouvidos;
- ✓ identifica informações, pontos de vistas, que explicitam formas diferenciadas de tratamento de conteúdo;
- ✓ compara informações presentes no mesmo texto ou em outros textos;
- ✓ se posiciona perante as informações veiculadas em diferentes gêneros textuais;
- ✓ lê com desenvoltura textos com que tenha familiaridade;
- ✓ seleciona procedimentos de leitura tendo em vista objetivos e interesses como leitor;
- ✓ elabora antecipações, apoiando-se em marcas lingüísticas e extralingüísticas presentes nos textos;
- ✓ constrói inferências, apoiando-se em aspectos contextuais;

- ✓ produz textos orais e escritos, planejando-os em função das condições de produção textual;
- ✓ escreve textos com coesão e coerência;
- ✓ produz textos orais e escritos, fazendo uso de recursos de paragrafação, pontuação e demais sinais gráficos;
- ✓ produz textos, obedecendo às regularidades lingüísticas e ortográficas;
- ✓ analisa e revisa os próprios textos após a produção escrita;
- ✓ analisa fatos da linguagem tanto na modalidade oral como na modalidade escrita, fazendo uso da prática de análise lingüística.

11.6 PALAVRAS FINAIS

ANTES DO NOME

Não me importa a palavra, esta corriqueira.
Quero é o esplêndido caos de onde emerge a sintaxe,
os sítios escuros onde nasce o “de”, o “aliás”,
o “o”, o “porém” e o “que”, esta incompreensível
muleta que me apóia.
Quem entender a linguagem entende Deus
cujo Filho é Verbo. Morre quem entender.
A palavra é disfarce de uma coisa mais grave, surda-
muda,
foi inventada para ser calada.
Em momentos de graça, infreqüentíssimos,
se poderá apanhá-la: um peixe vivo com a mão.
Puro susto e terror.

(Adélia Prado)

Vale destacar que as orientações contidas neste documento são apenas diretrizes que foram sistematizadas para o trabalho de ensino da língua portuguesa que se desenvolve nos anos finais do ensino fundamental. Portanto, podem e devem ser revistas periodicamente pelos professores da área. Nesse sentido, as diretrizes apresentadas não tiveram a intenção de prescrever conteúdos e maneiras de trabalhá-los, mas, sobretudo, objetivaram apontar algumas reflexões teórico-metodológicas que possam subsidiar a construção da prática docente, respeitando a diversidade social e cultural da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1993.

BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

FIORIN, José Luiz. O ensino de português nos níveis fundamental e médio: problemas e desafios. In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tânia M. K. (orgs.). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: INEP, 2007.

GERALDI, João Wanderlei. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, João Wanderlei. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MARCUSCHI, Luis Antônio. *A questão do suporte dos gêneros textuais*. Disponível em: <<http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/GEsuporte.doc>>. Acesso em: 26 nov. 2003.

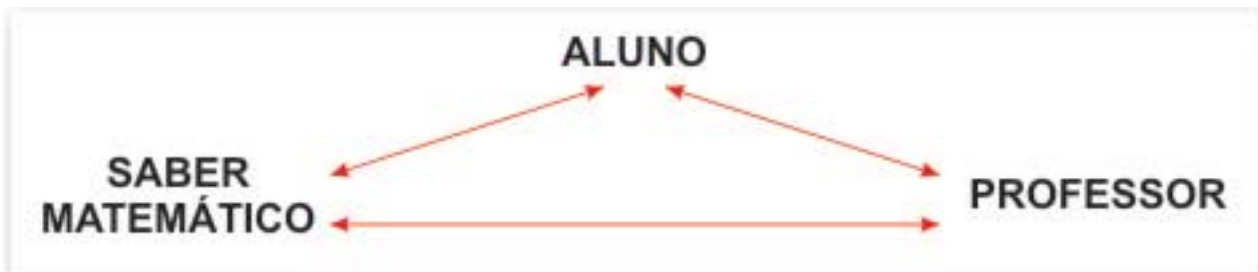
MATEMÁTICA

12.1 APRESENTAÇÃO

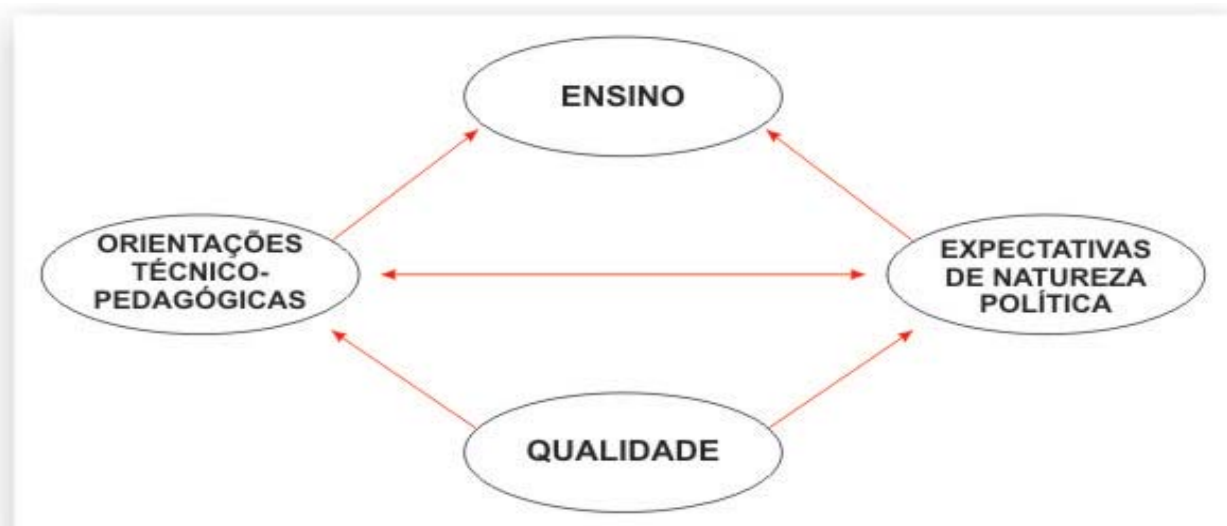
O que é Matemática? Para que serve? Como e quais conhecimentos matemáticos **podem** e **devem** ser construídos e problematizados na escola? Questões bastante relevantes para o professor de Matemática, à medida que ele busca identificar, tanto nele quanto nos estudantes: [1] os mitos desenvolvidos acerca da disciplina durante a trajetória profissional e/ou escolar; [2] as linguagens ou contrastes epistemológicos, metodológicos e psicológicos inseridos nos contextos de sala de aula como mediadores da apropriação do conhecimento matemático; [3] as regras matemáticas que, por vezes, acabam por contribuir na formação de sujeitos autômatos e os conduzem a demonstrar um respeito por algo pouco compreendido.

Tais objetivos fazem parte, ou pelo menos deveriam fazer, do processo de formação do professor de Matemática, que, além de compor o movimento evolutivo, contínuo de suas ações e reflexões, configura seu próprio fazer. A Matemática pode ser um corpo de conhecimento hierárquico, objetivo, fixo, isento de valores, e, também, ser uma disciplina edificada por meio de criações e invenções humanas suscetíveis a constantes discussões. Qualquer que seja a concepção, a forma como vemos e entendemos a Matemática tem fortes implicações no modo como vivemos, entendemos e praticamos a mediação do seu conhecimento.

As trocas intersubjetivas com outros sujeitos da prática educativa (colegas, formadores, crianças e adolescentes) e a busca de sentido sobre o que somos e o que fazemos corroboram com o nosso desenvolvimento profissional. Assim sendo, professores, crianças e adolescentes se constituem em sujeitos críticos e autônomos do aprender e do conhecer, promovendo, no interior da tríade,



o ensino de Matemática, o qual pode ser esquematizado, em um processo investigativo dos espaços educacionais, da seguinte forma:



Esse diagrama nos permite perceber que a perspectiva inovadora da prática pedagógica não reside na aplicação pura e simples de uma nova técnica de ensino, mas sim na postura diferenciada que o professor, a criança e o adolescente apresentam em relação ao conhecimento. Essa postura deve ser interrogativa, questionadora, exploratória, de produção e negociação de sentidos perante os saberes.

Professores e alunos podem utilizar diferentes filtros para construir suas próprias experiências. Entretanto é sob a relação modificada desses sujeitos com os diferentes saberes que ocorre, no interior de cada um, o encontro do saber-ser com o saber-fazer.



Formação Continuada de Matemática – Serra/ES
Arquivo pessoal profª Ms Rosângela Serafim

Compreender os elementos constitutivos do complexo processo ensino-aprendizagem requer, sobretudo, do professor, tornar-se conhecedor das propostas educacionais lançadas ao longo da história da educação brasileira, em geral, e da história da educação matemática brasileira, em particular. É preciso buscar elementos históricos para que se possa articular os acontecimentos atuais e construir o cabedal de seus alunos, pautados naquilo que consideram útil e necessário para o seu desenvolvimento.

12.2 A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA BRASILEIRA: UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO E O SURGIMENTO DE POSSÍVEIS “TENDÊNCIAS”

Uma série de orientações, advindas de “movimentos e reformas”¹, se incorporaram às produções didáticas e, conseqüentemente, aos discursos dos professores, em determinadas épocas, ora revestida de vocábulos que remetiam às relações da modernidade educacional, tais como *moderno*, *harmônico*, *novo*, *antigo*, ora responsável pelo anúncio de uma concepção de *história linear*, *factual* e *personalista*.

Esse processo dialético velho/novo, antigo/moderno é notório ao longo da história da educação, cujas primeiras tentativas em busca de opor-se ao instituído são sinalizadas na construção da Casa Giocosa feita por Victorino de Feltre (1378-1446) para diferenciá-la das escolas de disciplina rígida e austera; nas severas críticas de François Rabelais (1494-1553) feitas à escola autoritária e na acusação de Michel de Montaigne (1533-1592) à educação livresca e pedante de seu tempo, em plena Renascença, e nas importantes contribuições de João Amós Comênio (1592-1670), na Idade Moderna (PILETTI, 1997).

¹ Primeiro Movimento para a Modernização do Ensino da Matemática [1908]; Movimento da Escola Nova [décadas de 1920 a 1950]; Movimento da Matemática Moderna [década de 1960]; Reforma Francisco Campos [década de 1930]; Reforma Gustavo Capanema [década de 1940].

No Século XVIII, Jean Jacques Rousseau (1712-1778) deslocou o foco da educação, fazendo a sua “revolução copernicana”¹. A criança deixou de ser vista como um adulto em miniatura, um ser em preparação e, por isso, incompleto. O ensino passou a centrar-se não mais no professor, mas sim no aluno e, em razão disso, deixou-se de tratar-se a criança como objeto da educação, e ela passou a ser vista como sujeito da educação.

Apesar de suas idéias influenciarem Basedow, Pestalozzi e Froebel, foi, somente, no final do Século XIX e no começo do Século XX que se delinearam, na Europa e nos EUA, as principais teorias que dariam suporte às primeiras experiências educacionais inovadoras, ainda que tímidas e isoladas.

Para estabelecer uma postura que privilegiasse a prática e a experiência, outras tendências² se apresentaram contrárias à concepção tradicional, as quais recusavam o conhecimento contemplativo e puramente teórico. Tais tendências esboçavam uma visão de homem centrada na existência, na vida e na atividade. Entre elas, está a corrente filosófica do pragmatismo, expressão utilizada por Charles Peirce e, posteriormente, por William James.

Apoiando-se no pensamento deste último, John Dewey sistematizou as bases teórico-metodológico-filosóficas da *Escola Nova* e, por isso, tornou-se um dos seus maiores pensadores e divulgadores. As atividades propostas, à luz da abordagem deweyana, além de centradas nos alunos, valorizavam mais os processos do conhecimento do que o produto; estimulavam a iniciativa e independência; levavam em consideração tanto a experiência e os interesses espontâneos quanto a natureza psicológica das crianças (ARANHA, 1996b). A escola não se configurava como uma preparação para a vida, uma simples transmissora da experiência da humanidade, mas se confundia com a própria vida, pois, para Dewey, *a vida [era] um processo que se renova[va] a si mesmo por intermédio da ação sobre o meio ambiente* (DEWEY, 1959, p.1).

Caberia, então, à escola propiciar, por meio da educação, a discussão e a reflexão permanente dos processos imprescindíveis ao desenvolvimento pleno dos alunos. Para sua plena eficiência, eles *precisa[ria]m de mais oportunidades para atividades em conjunto [...] a fim de compreenderem o “sentido social” e suas próprias aptidões e dos materiais e recursos utilizados* (DEWEY, 1959, p. 43, grifo do autor).

As bases filosóficas do “escolanovismo” acabaram desembarcando no Brasil, por meio das reformas pedagógicas de ensino impetradas por alguns Estados³, no decorrer da década de 1920, ao mesmo tempo em que ocorriam a expansão da indústria nacional e a dos centros urbanos, ou melhor, em sincronia com o avanço do sistema capitalista. Posteriormente, na década seguinte, fundamentariam a Reforma Francisco Campos e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Todos esses movimentos, entretanto, serviram basicamente aos interesses da classe dominante, inserida nos contextos da modernidade capitalista. A *Escola Nova* contribuiu para a desvalorização da escola pública, pois seus métodos exigiam escolas aparelhadas

¹ Uma analogia para a fabulosa descoberta, feita por Nicolau Copérnico, de que a Terra não era o centro do universo, como se acreditava, e, portanto, o Sol não girava em torno dela.

² Segundo Aranha (1996a), essas outras tendências seriam: vitalismo, historicismo, existencialismo e a fenomenologia.

³ São Paulo deu a largada inicial em 1920, com Sampaio Dória; logo a seguir, Lourenço Filho, em 1922/23, no Ceará. Posteriormente, aderiram a elas as do Rio Grande do Norte, por José Augusto (1925/28); as do Distrito Federal (1922/26) e as de Pernambuco (1928), por Carneiro Leão; a do Paraná (1927/28), por Lysímaco da Costa; a de Minas Gerais (1927/28), por Francisco Campos; a do Distrito Federal (1928), por Fernando de Azevedo; e a da Bahia (1928), por Anísio Teixeira (ROMANELLI, 1998).

e professores altamente qualificados (GHIRALDELLI JR, 2001); a Reforma Francisco Campos foi, em muitos sentidos, um avanço, todavia tratou da organização do sistema educacional das elites, pois não resolveu o problema educacional de estrutura dual, isto é, um tipo de educação para os pobres e outro para os ricos, ao impossibilitar a flexibilização entre os cursos profissionais e o ensino secundário; o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova refletiu a luta ideológica contra a escola tradicional, mas não contra o Estado burguês, configurando-se, dessa forma, como representante do pensamento pedagógico de jovens lideranças, avizinhas, das velhas lideranças, ambos pertencentes à estrutura do poder vigente, portanto, se posicionou favorável ao novo regime e não rompeu com o domínio das velhas concepções.

Com o início da era Vargas, outros fatores tais como, o delineamento do modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização, favorecido pela crise do modelo, até então vigente, agroexportador, o aumento demográfico e a intensificação do processo de urbanização (RIBEIRO, 2003) colaborariam para que houvesse a expansão do ensino brasileiro.

A pedagogia moderna, centrada na educação escolar, organizou o currículo de maneira a privilegiar os saberes considerados científicos e técnicos, lidando com um aluno, como se ele fosse, apenas, portador de racionalidades técnicas e isento de sensibilidades, tendências culturais, que estimulam o individualismo, o narcisismo, a compartimentalização, a hierarquização dos saberes e das práticas sociais (GALZERANI, 2002).

Mais especificamente com relação à Matemática, podemos destacar a realização do IV Congresso Internacional de Matemática, ocorrido em 1908, em Roma, no qual foi criada uma Comissão¹ com o objetivo de estudar questões relativas à Educação Matemática em diferentes países, o que daria origem a um movimento internacional preocupado em modernizar o ensino de Matemática.

As primeiras discussões difundidas na Europa, em particular na Alemanha, são devidas a Félix Klein, um dos mais importantes matemáticos do final do Século XIX, e abrangiam os seguintes princípios:

1. Tornar essencialmente predominante o ponto de vista psicológico;
2. Na escolha da matéria a ensinar ter em vista as aplicações ao conjunto de outras disciplinas;
3. Subordinar o ensino da Matemática à finalidade da escola moderna [...] Daí decorre a necessidade de se ter em vista, no ensino da Matemática, as suas aplicações às ciências físicas e naturais e à técnica. Dessas três tendências gerais que se harmonizam e se fortalecem mutuamente, decorrem outras características e modalidades, que também se entrelaçam e completam. São elas: a) a fusão da aritmética, álgebra e geometria (incluída a trigonometria); b) introdução precoce da noção de função; c) abandono, em parte, da rígida didática de Euclides; d) introdução, desde cedo, de noções de coordenadas e de geometria analítica; e) introdução de noções de cálculo diferencial e integral; f) maior desenvolvimento do ensino do desenho projetivo e da perspectiva, ainda em conexão com o estudo da geometria elementar; g) a introdução de recursos de laboratório; h) método histórico no desenvolvimento da Matemática (BELTRAME, 2000, p. 118 -119).

¹ O Brasil participou na Comissão Internacional apenas uma vez, em 1912, cujo representante fora o professor Eugênio de Barros Raja Gabaglia. Logo em seguida, aconteceu a 1ª Guerra Mundial, interrompendo, dessa forma, a continuidade dos trabalhos (MIORIM, 1998; DALCIN, 2002).

No Brasil, a Congregação do Colégio Pedro II propôs, em 1928, uma reforma curricular substancial nos programas de ensino de Matemática que incorporava todas as idéias modernizadoras defendidas pelo “Movimento Internacional...”, transformada, no ano seguinte, no Decreto 18.564 (MIORIM, 1998), o que fomentou a constituição de um novo saber: a disciplina Matemática; verificada, pela primeira vez, no programa de ensino para o 1º ano.

O mentor intelectual responsável pela elaboração dessa proposta foi Euclides Roxo, diretor daquela instituição¹ e sócio-colaborador da Associação Brasileira de Educação² – ABE, fundada, na cidade do Rio de Janeiro, como órgão representativo e centro divulgador dos propósitos do movimento renovador³.

Amparado pelas idéias de Klein, Roxo organizou uma coleção – *Curso de matemática elementar*⁴ –, cuja proposta era romper com a tradição impregnada de velhos valores e, para tanto, modificava a forma sistematizada e rígida com que se apresentavam os conteúdos a serem ensinados, privilegiando a fusão das disciplinas Álgebra, Aritmética e Geometria.

Como suas idéias se adequavam aos pressupostos “escolanovistas”, o Ministro Campos acabou por convidá-lo para fazer parte da comissão responsável pela elaboração da reforma de ensino em âmbito federal. Com isso, as modificações propostas nos programas de ensino de Matemática, por Roxo, feitas, até então, apenas no Colégio Pedro II, passaram a ser obrigatórias em todo o território nacional, isto é, elas transpuseram as fronteiras do Colégio Pedro II e fortificaram-se na Reforma Francisco Campos (VALENTE, 2004).

Evidentemente que, com a fusão das três áreas – Aritmética, Álgebra e Geometria – em uma única disciplina – Matemática –, seria exigido dos professores, até então, acostumados a trabalhá-las de forma totalmente independentes, um grande esforço didático-pedagógico, para contemplar a aprendizagem de seus alunos. Suas práticas pedagógicas, suas concepções seriam atacadas, polemizadas e confrontadas, razões suficientes para que se posicionassem resistentes à unificação dos três ramos matemáticos.

A cada reforma curricular que se anunciava, um novo programa de ensino se organizava. Os programas das disciplinas foram alterados e deveriam, em atendimento às novas orientações educacionais estipuladas pela Reforma Capanema⁵, as quais perdurariam de 1942 a 1961, *ser simples, claros e flexíveis, devendo indicar, para cada uma delas, o sumário da matéria e as diretrizes essenciais* (AGUIAR, 1997, p.286). Caberia ao Ministro da Educação criar uma comissão a fim de elaborá-los, o que aconteceu em 27 de abril de 1942, por meio da Portaria Ministerial nº 101. Euclides Roxo, Coronel Pedro Serra, subdiretor do Colégio Militar, entre outros, tomaram parte nessa comissão (DASSIE, 2003).

¹ De 1925 a 1937 (DASSIE, CARVALHO e ROCHA, 2001/2002).

² Nomeado em 1926 (MIORIM, 2006).

³ Participaram do processo de criação dessa sociedade, dentre outros, os professores Heitor Lyra da Silva (autor da obra *Geometria: observação e experiência*. Rio de Janeiro: Editora Leite Ribeiro, 1923), José Augusto, Antônio Carneiro Leão, Venâncio Filho, Everardo Backeuser [autor da obra *A aritmética na “Escola Nova”* (a nova didática da aritmética). Rio de Janeiro: Livraria Católica, 1933], Edgard Süsskind de Mendonça e Delgado de Carvalho (ROMANELLI, 1998).

⁴ Roxo escreveu, também, a coleção *Curso de matemática*, em dois volumes. Em 1933, juntou-se a Mello e Souza e Cecil Thiré.

⁵ Gustavo Capanema, mineiro de Pitangui, ocupou o Ministério da Educação e Saúde de 1934 a 1945 e, em 9 de abril de 1942, promulgou a Lei Orgânica do Ensino Secundário – conhecida por Reforma Capanema – por meio do Decreto-Lei nº 4244. Em seu Capítulo II – Dos Ciclos e dos Cursos –, prevê: Art. 2º O ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginasial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico. Art. 3º - O curso ginasial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário (AGUIAR, 197, p. 281).

As discussões ocorridas, especificamente em relação aos programas e às orientações metodológicas da disciplina Matemática, retomaram velhas controvérsias e giraram em torno da seriação dos conteúdos matemáticos em Aritmética, Álgebra e Geometria, defendida amplamente pelos militares e que, para Roxo já era “matéria vencida”, uma vez que a fusão desses três ramos fora incorporada na Reforma Francisco Campos (DASSIE, 2003).

Nos programas de Matemática, expedidos em 11 de junho de 1942, pela Portaria Ministerial nº 170, não foram preservados dois importantes pontos defendidos, de longa data, por Euclides Roxo: o estudo de função a partir das séries iniciais e a unificação das três áreas de conhecimento. As disciplinas matemáticas seriam distribuídas da seguinte forma: 1ª e 2ª séries – Geometria Intuitiva e Aritmética prática; 3ª e 4ª séries – Álgebra e Geometria Dedutiva (VECHIA e LORENZ, 1998). Nesse sentido, a reforma Gustavo Capanema encerrou um período da história da disciplina Matemática no Brasil, verificado a partir de 1929 (DASSIE, 2003).

As mudanças aprovadas implicavam reestruturações dos livros didáticos em vigor. Segundo Hallewell (2005, p. 367), *às editoras foi concedido um prazo de apenas quatro meses para adequarem as novas edições de todos os livros didáticos para o nível secundário*. O curto prazo determinado pela legislação, para adequação das obras didáticas, seria muito difícil de ser cumprido pelas editoras. Apenas à Cia Editora Nacional, caberia a revisão de aproximadamente quarenta títulos. Em muitas obras didáticas, foram feitas apenas pequenas alterações em seus textos, em vista do atendimento das exigências legais.

Com o lançamento do *Sputnik* soviético, no final da década de 1950, verifica-se a defasagem entre o progresso científico-tecnológico da nova sociedade industrial e o currículo escolar vigente, sobretudo nas áreas de Ciências e de Matemática. Tal constatação colabora para o surgimento do Movimento da Matemática Moderna, cujas propostas educacionais se apoiavam na ênfase aos aspectos estruturais e rígidos da Matemática; ou seja, o ensino deveria proporcionar uma Matemática mais precisa e fundamentada pela lógica, graças ao processo de algebrização e na unificação da Teoria dos Conjuntos, Estruturas Algébricas e Relações e Funções. O que importava não era “saber-fazer”, mas sim “saber-justificar” por que se fazia. Em outras palavras, o Movimento não objetivava a aprendizagem significativa, e sim a formação de um especialista matemático.

A pedagogia oficial do regime militar pós 1964 inseriu a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista, isto é, a sociedade seria um sistema organizado e funcional, um todo harmonioso em que o conflito seria considerado uma anomalia, e a manutenção da ordem, uma condição para o progresso. Era necessário, portanto, um ensino autoritário e centrado no professor, baseado na reprodução de linguagens e raciocínio lógico estruturais, com o objetivo de preparar o indivíduo e “integrá-lo” à sociedade, tornando-o capaz e útil ao sistema. O conhecimento matemático, nessa concepção, resultaria da ação interativo-reflexiva do homem com o meio ambiente e/ou com atividades, a aprendizagem das quais se traduziria em mudanças comportamentais por meio de estímulos. Foi o início da era da “instrução programada”, ou seja, os primórdios da era da informática, das máquinas de ensinar.

Posteriormente, nos anos 1980-1990, nos deparamos com o surgimento de algumas “tendências” que agregariam mais significado aos conteúdos matemáticos exigidos na Educação Básica¹. Saber quantificar, medir, operar, coletar, construir, ler e interpretar, questionar os dados e/ou gráficos que existem no mundo fazem da criança um ser completo e necessário ante as diversidades do Século XXI.

12.3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Dentre as “tendências” surgidas nas últimas duas décadas do Século XX, quais sejam Resolução de Problemas, Modelagem Matemática, História da Matemática, Jogos Matemáticos e Etnomatemática, o grupo de professores do Município da Serra mostrou maior identificação com a Resolução de Problemas, por ser a que apresenta objetivos bem mais próximos às suas expectativas e práxis pedagógica.

Uma vez que as orientações para a elaboração das diretrizes curriculares de Matemática do Município da Serra perpassam pela articulação entre diferentes saberes e fazeres escolares, superação do caráter fragmentário do conhecimento e o diálogo entre os diferentes níveis de ensino, inter-relacionando sociedade, cultura e trabalho numa perspectiva sócio-histórica, procuramos agregar à metodologia de Resolução de Problemas os constructos: Mediação, Processo de Internalização, Zona de Desenvolvimento Proximal, Formação dos Conceitos Científicos e Cotidianos, de Levy Semenovitch Vygotsky, e também os de Enunciação e Diálogo, de Mikhail Bakhtin.



Formação Continuada de Matemática – Serra/ES
Arquivo pessoal profª Ms Rosângela Serafim

Partimos do princípio de que o professor tem um papel central na trajetória dos sujeitos que passam pela escola, em geral, e na apropriação do conhecimento matemático, em particular, e, por extensão, de que passa a ser considerado o elo entre o aluno e o saber científico, portanto, mediador do processo ensino-aprendizagem.

Contudo, ao longo da história, os *seres humanos foram além dos limites das funções psicológicas impostas pela natureza* (VYGOTSKY, 1998a, p. 52), à medida que introduziram nas mediações de suas ações novos sinais, novos elementos e novos símbolos, fato que nos permite perceber não ser o professor o único mediador entre o conhecimento e o aluno.

¹ LDB 9394/96: **Art. 21** A educação escolar compõe-se de: I. educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Nessa perspectiva, entendemos que os processos de mediação se transformam ao longo do desenvolvimento do ser humano, isto é, as relações que ocorreram no plano interpsicológico, como resultado de uma atividade externa realizada com outras pessoas (interações sociais), passam por uma reestruturação no plano intrapsicológico, processadas internamente. Esse movimento de “fora para dentro” foi designado por Vygotsky de processo de internalização, no qual é possível verificar que os aspectos cognitivo e afetivo se entrelaçam intimamente, possibilitando a reconstrução interna de uma operação externa. O emergir das relações cognitivas necessárias à realização daquilo que se internaliza é forçado pelos estados emocionais e pelas necessidades afetivas do sujeito.

Apesar de Vygotsky não ter trabalhado um item específico relacionado à afetividade, constata-se, como uma de suas fortes preocupações, *a importância das conexões, profundas, entre as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico do homem* (OLIVEIRA, 1992a, p. 83). O “outro” acaba por ocupar um lugar imprescindível em sua teoria, cujos pressupostos consideram tanto o sujeito histórico quanto o sujeito social.

Assim sendo, de acordo com o enfoque sócio-histórico, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança; o seu aprendizado começa antes mesmo de ela entrar para a escola, ou seja, quando a criança vai para a escola, ela já leva consigo uma certa bagagem de conhecimento que foi construído por meio das interações sociais, seja com a família, seja com os amigos. Há, assim, um aprendizado pré-escolar e o início do aprendizado escolar. Este último produz *algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança* (VYGOTSKY, 1998a, p. 110).

Para explicar a relação existente entre os afazeres que conseguimos realizar de maneira independente e aqueles para os quais precisamos de ajuda alheia, Vygotsky utilizou dois níveis: o Nível de Desenvolvimento Real (NDR) e o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP) e, a partir deles, definiu como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998a, p.112).

Uma vez definido tal conceito, o próprio Vygotsky interroga o que de fato é estabelecido pela ZDP e acaba por enfatizar que

[...] a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (1998a, p. 113) .

Podemos dizer que a ZDP se faz presente por toda a existência do indivíduo. É na ZDP que pode residir uma das maiores contribuições do professor, pois, *criando zonas de desenvolvimento proximal, o professor estaria forçando o aparecimento de funções ainda*

não completamente desenvolvidas (MOYSÉS, 1997, p. 34), ou, ainda, de acordo com Oliveira (1993, p. 62), *o professor tem papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.*

É claramente perceptível que a valorização da interação social no processo de edificação das funções psíquicas humanas no cotidiano escolar, por exemplo, se torna imensamente fortalecida por meio da figura do professor, que poderá explorar, criar situações propícias para o desenvolvimento de seus alunos, conduzindo-os às novas descobertas, ao amadurecimento intelectual e emocional.

A alteração do desempenho do sujeito pela influência de outra pessoa é fundamental na teoria de Vygotsky, e isso não ocorre nas etapas já consolidadas, já completadas, mas sim nas etapas em processo de desenvolvimento, quando a interferência de outras pessoas afeta significativamente o resultado da ação individual.

Segundo Oliveira (1993, p. 60),

[...] o desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual.

Conforme a mesma autora (p. 59), *não é qualquer indivíduo que pode, a partir da ajuda de outro, realizar qualquer tarefa.* Em outras palavras, é necessário que essa pessoa esteja num certo nível de desenvolvimento para que o outro possa interferir satisfatoriamente em seu desempenho.

Para Bakhtin (1990, p. 123),

[...] o diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

Cabe aqui ressaltar, mais uma vez, a importância do papel do professor: criar um espaço para a argumentação e o diálogo, visando à produção cognitiva dos alunos. Mesmo havendo desigualdade em termos de conhecimentos e de estratégias de apropriação na relação professor-aluno e alunos-alunos, não seria o caso de inviabilizar tal espaço, haja vista residir na alteridade a possibilidade das mais ricas trocas interpessoais, *gerando saltos desenvolvimentistas, implementados pela dinâmica entre nível real e potencial do desenvolvimento* (ISAIR, 1998, p. 32). Assim, a produção do conhecimento resultante do espaço pedagógico configura-se como uma criação estabelecida em um diálogo coletivo.

O diálogo, em seu sentido mais amplo, se faz presente nas aplicações do conceito de ZDP, dentre as quais se destaca a formação de conceitos. Os processos de desenvolvimento que conduzem à formação de conceitos verdadeiros [científicos] são permeados pelo emprego da palavra, cuja função diretiva é conservada. Vygotsky destaca que um conceito é formado quando as funções mentais elementares, atenção involuntária, por exemplo, mediante uma operação intelectual, participam de uma combinação específica, e completa que essa

operação é dirigida pelo uso das palavras como o meio para centrar ativamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los e simbolizá-los por meio de um signo (1998b, p. 101).

Para Bakhtin (1992, p. 350), a *palavra é interindividual*, isto é, a partir do instante que o locutor a exterioriza, ela já não mais lhe pertence com exclusividade. O autor ainda ressalta que *essa enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor (p. 112)*. À medida que não existe palavra que não seja de alguém, todas as vozes que ecoam na palavra têm seus direitos.

Karl Marx, citado por Bakhtin (1992, p. 357), elucida que *somente ao ser enunciado na palavra, um pensamento torna-se real para o outro e, portanto, para si mesmo [...]. Em busca de uma compreensão responsiva a palavra sempre vai mais longe.*

Admitindo a palavra como parte integrante dos processos de desenvolvimento que se dirigem para formar os conceitos, Vygotsky denominou “conceitos cotidianos” ou “espontâneos”, isto é, conceitos desenvolvidos no dia-a-dia, nas interações sociais imediatas (fatos, fenômenos, objetos), aqueles conceitos não sistematizados, não hierarquizados, e “conceitos científicos” aqueles propícios à situação escolar, pertencentes a um sistema organizado de conhecimento.

Esses conceitos foram averiguados em um estudo realizado por Carraher *et al.* (1995), cujos resultados mostraram a discrepância na *performance* entre o “contexto informal” e o “contexto escolar”. Os autores afirmam que *existem múltiplas lógicas corretas na resolução de cálculos*, em que a escola nos ensina técnicas para as quatro operações que, se seguidas corretamente, funcionam. Entretanto, observam que os sujeitos da pesquisa, que levaram a cabo suas experiências, se utilizaram de outros procedimentos, também corretos, porém não aproveitados pela escola. Os pesquisadores ainda destacam a discrepância entre a *performance* oral e escrita, ou seja, os sujeitos do estudo obtiveram um melhor desempenho no cálculo mental, explicitado pela oralidade, do que no escrito, mais comumente aceito pela escola. A conclusão a que chegaram é de que o fracasso escolar aparece como um fracasso da escola, o qual está inserido, entre outros aspectos considerados e não menos relevantes, na incapacidade de articular o conhecimento formal e o conhecimento prático.

Percebemos, ainda, apesar das atuais reflexões e esforços efetivados no campo educacional para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, nas diversas áreas do conhecimento, o quão difícil é para a escola articular, significativamente, saberes científicos e saberes espontâneos. Conforme Oliveira (1992b, p.32),

[...] os conceitos científicos, diferentes dos cotidianos, estão organizados em sistemas consistentes de inter-relações por sua inclusão num sistema e por envolver uma atitude mediada desde o início de sua construção, os conceitos científicos implicam uma atitude metacognitiva, isto é, uma consciência e controle deliberado por parte do indivíduo, que domina seu conteúdo no nível de sua definição e de sua relação com outros conceitos.

Entendemos que os procedimentos metacognitivos podem e devem ser trabalhados em prol da superação da dicotomia formal/informal, desde o momento em que a criança entra para a escola. Desse modo, *a instituição de educação infantil poderá, também, constituir-se em contexto favorável para propiciar a exploração de situações-problema* (RCNEI, 1998, p. 211) e, tomando-as por base, desenvolver a organização do pensamento matemático.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil [RCNEI] e os Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN] enfatizam a possibilidade de o professor trabalhar em sala de aula com as “tendências” já citadas, com o intuito de modificar a visão negativa acerca da Matemática, desenvolvida a partir do momento em que a criança passa a conhecê-la de forma sistematizada. A inter-relação da Matemática com outras áreas do saber é um dos principais objetivos de ambas as propostas.

De acordo com Spinillo (1994, p. 44), *a ausência de um referente* nas atividades propostas às crianças, por exemplo, faz com que a linguagem matemática não seja compreendida, dificultando o processo ensino-aprendizagem. Para essa autora, o ensino de Matemática

[...] tende a privilegiar a memorização e a automatização de procedimentos em detrimento da compreensão e da possibilidade de transferência e aplicação do conhecimento a novas situações. Caracteriza-se ainda por propor uma substituição do conhecimento anterior espontâneo e informal pelo conhecimento formal (SPINILLO, 1994, p. 50).

Partindo de uma perspectiva de ensino que (a) considera a criança e o adolescente como sujeitos históricos e culturais; (b) enfoca a diversidade presente na sala de aula; (c) leva em conta diferentes conhecimentos presentes no contexto escolar; (d) interpreta hipóteses e argumentos, as Diretrizes Curriculares de Matemática da Rede Municipal de Ensino da Serra foi elaborada.

As reflexões e os debates efetivados de junho a outubro de 2008, com os professores da rede, divididos em dois turnos – manhã e tarde – permitem dizer que a Matemática é por eles concebida *como uma maneira de pensar, um processo em permanente evolução, não sendo algo pronto e acabado, que apenas deva ser estudado*. Em outras palavras, esse grupo concebe os conceitos e proposições da Matemática e também da lógica em que se assentam suas demonstrações, como criações humanas que permanecem constantemente abertas à revisão. Eles acreditam que as noções matemáticas criadas pela criança, anteriores à educação formal, podem, efetivamente, agregar aos seus primeiros entendimentos matemáticos, às suas primeiras relações cognitivas, novos saberes e novos conceitos.

À medida que as relações entre os povos se estreitam e a sociedade se utiliza cada vez mais de conhecimentos científicos e recursos tecnológicos, necessários à vida moderna, percebemos a Matemática como um componente importante na construção da cidadania, haja vista ser possível, por seu intermédio, promover o desenvolvimento e a organização do raciocínio, seja ele lógico ou dedutivo.

A alfabetização matemática não se restringe a desvendar, simplesmente, os códigos matemáticos ou, ainda, a contar, armar e efetuar contas. Exige muito mais que isso: *alfabetizar diz respeito à compreensão e à interpretação dos sinais, com significados, impressos em um texto, bem como a expressão desses significados. Ser alfabetizado, então, é entender o*

que se lê e escrever o que se entende a respeito das primeiras noções das ciências (DANYLUK, 1994, p. 49).

Alfabetizar, matematicamente, significa, então, propiciar novas situações que permitam ao aluno fazer novas construções, novas descobertas e, sobretudo, compreender que a Matemática possui um sistema de códigos que precisa ser interpretado, lido, decifrado. Assim sendo, a alfabetização matemática é também um processo que requer ações, reflexões, re(ações) do professor junto a seus alunos.

O estímulo à criação e à iniciativa são os princípios básicos eleitos pelos professores e devem, portanto, permear tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental, com o intuito de estabelecer uma relação de respeito e confiança entre professores, crianças e adolescentes. Os profissionais participantes dos encontros compreendem que, nessas etapas de escolarização, tudo é novo e interessante para as crianças. Elas fazem descobertas, tecem relações e organizam o pensamento. A Matemática se apresenta cheia de desafios e maravilhas. Articular uma coisa a outra, dependerá, quase que exclusivamente, das orientações sugeridas pela escola, seguidas pelos professores, auxiliadas pelos pedagogos, enfim, dependerá das concepções dos atores inseridos no contexto educacional vigente.

Entretanto sabemos que todo sistema de educação é uma forma política de manter ou modificar a apropriação de discursos, com os conhecimentos e os poderes que carrega consigo. A definição do que ensinar e como ensinar, explicitados no currículo, reflete uma ideologia, um modo de pensar e conceber a educação e está naturalmente ligada a uma política educacional.

Dessa forma, conscientes de que [1] a “evolução” do sistema educacional brasileiro, ao longo dos anos, acostumou-se, por meio de resoluções e decretos, os mais recentes inclusive, a fazer tentativas de acomodação e compromisso entre o velho e o novo, estreitando, cada vez mais, a brecha existente entre a modernidade e a antiguidade; [2] não há modelos ou antimodelos em nenhuma delas, e sim manifestações de fragilidade e supressão em ambas, os professores de Matemática da Rede Municipal da Serra entendem o currículo num sentido mais amplo do que simplesmente uma listagem de disciplinas, ordenadas e dispostas com sua carga horária ao longo de um período de tempo escolar. Acreditam que o currículo abrange os conhecimentos escolares, as relações entre eles, a prática pedagógica e as influências externas que o contornam e o definem. Como o currículo é algo dinâmico e constituído por três componentes - conhecimentos, objetivos e métodos –, existe a necessidade de ser constantemente revisto, e, devido às novas exigências da evolução tecnológica ocorrida nos últimos anos, as diretrizes do currículo em vigor necessitam sofrer alterações.

Conscientes dessas alterações, os professores da Rede Municipal da Serra elegeram cinco eixos temáticos – ARITMÉTICA, ÁLGEBRA, GEOMETRIA, ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE, GRANDEZAS E MEDIDAS –, os quais delineiam as diretrizes curriculares de Matemática.

No quinto e último encontro, os professores se organizaram em cinco grupos, e a cada grupo foi designado um eixo temático, e a responsabilidade do grupo era a de traçar os objetivos específicos a serem alcançados no “eixo” a partir de uma reflexão sobre o que é, qual sua importância e para que serve.

Posteriormente, o trabalho realizado pelos respectivos grupos foi por eles apresentado oralmente para que todos os colegas apreciassem as propostas e colaborassem com a redação dos objetivos estabelecidos. Os objetivos elaborados pelos participantes, tanto do turno da manhã quanto do da tarde, foram dispostos nos eixos temáticos e devolvidos a eles para reavaliação. O resultado, pós-revisão dos objetivos, é mostrado a seguir.

12.4 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Apoiados na Metodologia da Resolução de Problemas, o grupo de professores, inserido em uma perspectiva sócio-histórica, delineou os objetivos a serem alcançados ao longo dos quatro anos finais do Ensino Fundamental. Evidentemente que, além da História da Matemática, dos Jogos Matemáticos, outras perspectivas poderão ser utilizadas como recursos didáticos para o desenvolvimento das atividades sugeridas.



Formação Continuada de Matemática – Serra/ES
Arquivo pessoal prof^a Ms Rosangela Serafim

Vimos, durante nossos encontros, que, até o final da década de 1960, as pesquisas em Educação Matemática eram demasiadamente influenciadas pelas teorias de aprendizagem conexionistas, as quais privilegiavam práticas repetitivas, diga-se, a imitação e a memorização, sem conduzir o aluno a fazer conjecturas ou analogias. Na década de 1970, no entanto, o panorama se altera. Os educadores matemáticos, que, em suas investigações, focalizaram a Resolução de Problemas, mudam sua direção, e suas atenções se voltam para os métodos, procedimentos, estratégias utilizadas pelos alunos quando resolvem um problema (VARIZO, 1993).

De acordo com Vale (1997), a Resolução de Problemas é uma “tendência” que pode ser concebida sob vários enfoques. Na atualidade, defende-se que a Resolução de Problemas já não pode ser simplesmente considerada apenas como um conteúdo a ser trabalhado em Matemática, e sim como uma Metodologia que visa facilitar e implementar o processo de ensino-aprendizagem, evitando a manipulação imediata de dados e fórmulas, dentro da perspectiva de que resolver problemas é uma atividade de investigação. A influência da Resolução de Problemas no currículo atual favorece o desenvolvimento dos processos de pensamento, da autonomia e da crítica.

Para Siqueira-Filho (1999, p.204),

A Resolução de Problemas notoriamente aguça processos cognitivos, uma vez que dá ao aluno possibilidades de reflexão, análise dos procedimentos efetivados, descobertas de caminhos diferenciados para a conclusão do problema em pauta, releitura do resultado encontrado. Entretanto, também aguça a produção de intensas

reações emocionais, principalmente em contato com problemas não-rotineiros, os quais normalmente provocam interrupções em seus planos de ação.

O mesmo autor ainda enfatiza que a elaboração/construção do conhecimento matemático por meio da Resolução de Problemas, as estratégias de uso e a formação de novos conceitos tornam-se diferentes e mais sofisticados, à medida que o professor atua ou outros elos intermediários aparecem.

Os objetivos, ora apresentados nos cinco eixos temáticos, sinalizam a preocupação dos professores de Matemática da Rede Municipal da Serra em fazer um trabalho planejado, diversificado em prol do desenvolvimento da capacidade de relacionar, argumentar e refutar de seus alunos.

12.5 EIXOS TEMÁTICOS

12.5.1 ARITMÉTICA

A aritmética torna-se a ferramenta necessária para crianças e adolescentes do 6º ao 9º anos (antigos períodos da 5ª à 8ª série) interiorizarem conceitos utilizados em problemas práticos que relacionam os vários ramos da Matemática. Um de seus objetivos consiste em propiciar ao aluno condições para o seu desenvolvimento pessoal e também para o desenvolvimento de novos conceitos em outras áreas do conhecimento. As operações básicas permitem aos sujeitos da aprendizagem obter resultados passíveis de análise e de transferência para situações-problemas.

Objetivos

- Apresentar os contextos históricos de alguns sistemas de numeração.
- Conceituar número e numeral.
- Conceituar números pares, ímpares, primos, compostos, simétricos, inversos.
- Conceituar conjuntos numéricos: naturais, inteiros, racionais, irracionais e reais.
- Localizar números na reta real: antecessores, sucessores, menor e maior que, módulo.
- Aplicar a teoria dos conjuntos em situações-problema.
- Formalizar as operações e propriedades sob os conjuntos apresentados.

12.5.2 ÁLGEBRA

Em busca da padronização e entendimento de fenômenos diversos apresentados para a e pela sociedade, o campo algébrico propicia a criação, representação e análise de modelos matemáticos.

Objetivos

- Relacionar os conceitos das operações aritméticas com os conceitos das operações algébricas.
- Utilizar parâmetros em substituição aos números.
- Diferenciar incógnitas e variáveis.
- Utilizar modelos matemáticos para interpretação de fenômenos, os mais diversos.
- Criar modelos matemáticos a partir da generalização de situações-problema.

12.5.3 ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE

O campo do tratamento das informações, com instrumentação própria (gráficos, médias, tabelas), facilita e dinamiza a apresentação, comparação, organização e análise de dados quantitativos e também, baseado em interpretações e estimativas, auxilia na tomada de decisões.

Objetivos

- Ler, interpretar e construir tabelas e gráficos.
- Apresentar diferentes tipos de tabelas e gráficos.
- Calcular e analisar a probabilidade do acontecimento de um determinado evento.
- Aplicar os conceitos de proporcionalidade e de escala na construção de gráficos.
- Utilizar técnicas de contagem e amostragens.
- Planejar ações e propor soluções a partir das análises tabulares e/ou gráficas.

12.5.4 GRANDEZAS E MEDIDAS

Na prática cotidiana, surge a necessidade, a todo momento, de mensurar e medir. Podemos observar, desde os tempos mais remotos da história, que o ser humano se deparou com situações que exigiam comparações entre objetos. Desse modo, houve a preocupação em criar padrões para que se pudesse estabelecer critérios de grandezas e medidas.

Objetivos

- Diferenciar grandezas e medidas.
- Conhecer os principais sistemas de medidas.
- Transformar unidades de medidas [massa, comprimento, área, volume, capacidade, tempo, temperatura].
- Identificar grandezas diretamente e inversamente proporcionais.
- Interpretar e resolver problemas que envolvam grandezas diretamente e inversamente proporcionais.
- Reconhecer os diferentes sistemas de medidas e a necessidade da utilização de um sistema padrão.
- Identificar, comparar, fazer estimativas, resolver problemas envolvendo as unidades de medidas mais utilizadas e avaliar os resultados obtidos.

12.5.5 GEOMETRIA

Da necessidade do ser humano em medir, delimitar a superfície, organizar seu espaço, surge a geometria. Importante ferramenta que integra todos os outros eixos temáticos para representar, calcular, classificar e interagir com o meio em que se vive. Com os objetivos de comprovar e aplicar seus inúmeros teoremas, o campo geométrico relaciona os conceitos espontâneos e científicos, traçando, portanto, um elo entre teoria e prática.

Objetivos

- Identificar e construir figuras geométricas espaciais e planas.
- Planificar sólidos geométricos.
- Construir figuras geométricas planas em perspectivas a partir do ponto, da reta e do plano.
- Aplicar os Teoremas de Tales e de Pitágoras.
- Classificar as figuras geométricas espaciais e planas e identificar suas relações com o cotidiano.
- Identificar as propriedades das figuras geométricas espaciais e planas.
- Construir, medir e classificar ângulos.
- Resolver problemas que envolvam medidas de ângulos, áreas, perímetros e volumes.
- Aplicar as relações de semelhança e proporcionalidade entre figuras planas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, José Márcio de. **Coletânea da legislação federal do ensino**. Belo Horizonte : Lâncer, 1997.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2. ed. revisada e ampliada. São Paulo: Moderna, 1996a.

_____. **História da educação**. 2. ed. revisada e atualizada. São Paulo: Moderna, 1996b.

BELTRAME, Josilene. **Os programas de ensino de matemática do Colégio Pedro II: 1837–1932**. (Dissertação de Mestrado). Departamento de Matemática da PUC-RJ, Rio de Janeiro, 2000.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5. ed. São Paulo : Hucitec, 1990.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo : Martins Fontes, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: 1998.

CARRAHER, T. N. *et al.* Na vida dez; na escola zero: os contextos culturais da aprendizagem matemática. In : CARRAHER, T. N. *et al.* **Na vida dez; na escola zero**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 23-44.

DALCIN, Andrea. **Influências do primeiro Movimento Internacional para a Modernização do Ensino da Matemática e do Movimento Escola Nova nas obras de Monteiro Lobato e Júlio César de Mello e Souza**. 2002. [No prelo]

DANYLUK, Ocsana. As relações da criança com a alfabetização matemática. In: **A Educação matemática em revista**, n. 2, 1994.

DASSIE, Bruno Alves. A matemática do curso secundário na reforma Capanema. In: **Anais do V Seminário Nacional de História da Matemática**. Rio Claro, SP: UNESP, 2003.

DASSIE, Bruno Alves; CARVALHO, João Bosco Pitombeira de; ROCHA, José Lourenço da. Uma coleção revolucionária. In: **História & educação matemática**, v.2, n. 2, jun./dez., 2001, jan./dez., 2002.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959. (Atualidades pedagógicas, 21).

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas de infância e produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; FABRI, Zélia de Brito; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação**. 2. ed. revisada. São Paulo: Cortez, 2001.

- HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil: sua história**. 2.ed. revisada e ampliada. São Paulo: Edusp, 2005.
- ISAIR, S. M. A. Contribuições da teoria vygotskyana para uma fundamentação psicoepistemológica da educação. In: FREITAS, M. A. (Org.). **Vygotsky: um século depois**. Juiz de Fora, MG: EDUFJF, 1998.
- MIORIM, Maria Ângela. **Introdução à história da educação matemática**. São Paulo: Atual, 1998.
- _____. A Biblioteca Pedagógica Brasileira da Companhia Editora Nacional e o Ensino de Matemática: livros, autores e estratégias editoriais. In: **Revista Horizontes – Matemática, Cultura e Práticas Pedagógicas**, Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, v. 24, n. 1, jan./jun., 2006.
- MOYSÉS, L. M. M. **Aplicações de Vygotsky à educação matemática**. São Paulo : Papyrus, 1997.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.
- _____. O problema da afetividade em Vygotsky. In: TAILLE, Y. de la **et al. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992a.
- _____. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: TAILLE, Y. de la **et al. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992a.
- PILETTI, Claudino. **Filosofia da educação**. 9. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SIQUEIRA FILHO, Moysés Gonçalves. **(Re)criando modos de ver e fazer matemática: as estratégias utilizadas por alunos adultos na resolução de problemas**. 1999, 229 f. (Mestrado em Educação. Área de Concentração: Educação Matemática) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1999.
- SPINILO Alina Galvão. O conhecimento matemático de crianças antes do ensino da matemática na escola. In: **A educação matemática em revista**, n. 3, 1994.
- VALE, L. Desempenhos e concepções de futuros professores de matemática na resolução de problemas. In: FERNANDES, D. **Resolução de problemas na formação inicial de professores de matemática**. Aveiro: Grafis, 1997.
- VALENTE, Wagner Rodrigues. Mello e Souza e a crítica aos livros didáticos de matemática: demolindo concorrentes, construindo Malba Tahan. In: **Revista brasileira de história da matemática**, v.4, n.8, out. 2004.
- VARIZO, Z. C. M. O ensino da matemática e a resolução de problemas. In: **Inter-Ação**, Revista da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiás: n. 17, p. 1-20, 1993.

VECCHIA, Ariclê e LORENZ, Karl Michael. ***Programa de ensino da escola secundária brasileira***: 1850 – 1951. Curitiba: Editora do Autor, 1998.

VYGOTSKY, L. S. ***A formação social da mente***. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

____. ***Pensamentos e linguagem***. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

13.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso aqui traçado contém movimentos percorridos por uma experiência coletiva entre sujeitos que se permitiram enriquecer com os debates, com as reflexões, com as dúvidas e com os questionamentos. Diante do desafio de construir um documento de “orientações curriculares” a muitas mãos, sem dúvida precisou reavivar em nós a capacidade de sermos co-autores de um processo coletivo sem perder de vista o respeito às singularidades que se fizeram presentes no decorrer dessa caminhada.

Assim como não pode haver experiência escolar desconectada da realidade, não pode haver “orientações curriculares” que assumam o seu inacabamento perante o movimento da vida e de nossas permanentes inquietudes. Isso faz expor as nossas limitações e fragilidades diante de um processo tão complexo e expõe a força com que queremos continuar experimentando o sabor do nosso trabalho quando incorporado ao cotidiano escolar. Esperamos que tudo isso se transforme em uma consciência pública de nossos desejos e dos desafios que ainda temos que enfrentar. Currículo é vida incessante, é o pulsar de uma trama cultural e historicamente tecida para assim fazer despertar outras tramas possíveis de ser construídas no presente e no futuro.

Como resultado de tudo isso, conservamos a lucidez de que necessidades e interesses devem ser universalizados como reivindicações coletivas e não tratados como práticas individualistas, que mais servem para descredenciar indivíduos para o exercício coletivo dos direitos. Que estas “orientações curriculares” possam, de fato, caracterizar-se como um “documento de identidade” de todas as instituições de ensino da Rede Municipal de Ensino da Serra. Um documento que ative, em cada um de nós, o exercício de investigar e problematizar o cotidiano escolar, que aguça a capacidade de fazer escolhas, compartilhar histórias, experiências e outras possibilidades de ensinar e de aprender.

Sem a pretensão de que tudo isso se transforme numa “camisa-de-força”, estas “orientações” assumem importância à medida que procuram legitimar o “chão da escola” como espaço do diálogo, a contribuição dos diferentes sujeitos que, por diferentes formas de participação, ousaram delimitar caminhos e romper com o imperativo do individualismo e da fragmentação do conhecimento. A opção teórica tem como uma de suas prerrogativas a escola como espaço sociocultural, de maneira que possamos utilizar o potencial de diálogo crítico e reflexivo sobre o sentido que atribuímos ao conhecimento, o modo como percebemos a escola e seu contexto, a metodologia utilizada para articular teoria e prática, as estratégias criadas para deciframos as diferentes vozes que atravessam o cotidiano escolar, o compromisso que assumimos com a efetivação da ética e com a qualidade do direito à educação.

Temos mais desafios, sim. O próximo passo é fazer com que essas “orientações curriculares” assumam a sua legitimidade no Projeto Político-Pedagógico de cada instituição. Se, para isso, for preciso (re)significar nossas experiências, que o façamos com a consciência de continuarmos a ser co-produtores de uma educação que se deseja pública e de qualidade para todos. Somente assim, continuaremos o legado que muitos professores e pedagogos deixaram com a construção deste “documento de identidade”.

