

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL

CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ

(VERSÃO ELETRÔNICA)

CURITIBA
2003

Governador do Estado do Paraná
ROBERTO REQUIÃO DE MELLO E SILVA

Secretário de Estado da Educação
MAURÍCIO REQUIÃO DE MELLO E SILVA

Diretor Geral
RICARDO FERNANDES BEZERRA

Superintendente de Educação
YVELISE ARCO-VERDE

Chefe do Departamento de Ensino Fundamental
FATIMA IKIKO YOKOHAMA

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
AVENIDA ÁGUA VERDE, Nº 2140
ÁGUA VERDE
TEL:340-1500
CURITIBA – PARANÁ
CEP 80.240-900
www.seed.pr.gov.br

COMPOSTO E IMPRESSO NA
IMPrensa OFICIAL DO
ESTADO DO PARANÁ
90.000 exemplares – 1ª Impressão – 1990
30.000 exemplares – 2ª Impressão – 1992
5.000 exemplares – 3ª Impressão – 1997
Versão Eletrônica – 2003

3ª EDIÇÃO

Governador do Estado do Paraná
JAIME LERNER

Secretário de Estado da Educação
RAMIRO WAHRAFTIG

Diretora Geral
MIRIAN DE FATIMA ZANINELLI WELLNER

Superintendente de Educação
LUIZ WALTER CHALUSNHAK

Chefe do Departamento de Ensino de
Primeiro Grau
ZÉLIA MARIA LOPES MAROCHI

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
AVENIDA ÁGUA VERDE, Nº 1682
ÁGUA VERDE
TEL:342-1001
CURITIBA – PARANÁ
CEP 80.329

COMPOSTO E IMPRESSO NA
IMPrensa OFICIAL DO
ESTADO DO PARANÁ

90.000 exemplares – 1ª Impressão – 1990
30.000 exemplares – 2ª Impressão – 1992
5.000 exemplares – 3ª Impressão – 1997

Governador do Estado do Paraná
ÁLVARO DIAS

Secretária de Estado da Educação
GILDA POLI ROCHA LOURES

Diretora Geral
EZENIR GABARDO

Superintendente de Educação
MARIA DOLORES M. DIB

Chefe do Departamento de Ensino de
Primeiro Grau
CLEUSA MARIA RICHTER

Assessora Técnico Pedagógica
CARMEN LÚCIA GABARDO

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
AVENIDA ÁGUA VERDE, Nº 1682
ÁGUA VERDE
TEL: 342-1001
CURITIBA – PARANÁ
CEP 80.329

COMPOSTO E IMPRESSO NA
IMPrensa OFICIAL DO
ESTADO DO PARANÁ

90.000 exemplares – 1ª impressão – 1990
30.000 exemplares – 2ª Impressão – 1992

2ª EDIÇÃO – GESTÃO

Governador do Estado do Paraná
ROBERTO REQUIÃO DE MELLO E SILVA

Secretário de Estado da Educação
ELIAS ABRAHÃO

ROBERTO REQUIÃO DE MELLO E SILVA
Governador do Estado do Paraná

Secretário de Estado da Educação
ELIAS ABRAHÃO

Diretor Geral
CALEB PEREIRA DE CARVALHO FILHO

Superintendente de Educação
ANTÔNIO JOÃO MÂNFI

Chefe do Departamento de Ensino de Primeiro Grau
FÁTIMA DE LOURDES CASSOLI JACOB

Assistente Técnico-Pedagógico
MARIA TEREZINHA DE S.P. BOMFIM

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
AVENIDA ÁGUA VERDE, Nº 1682
ÁGUA VERDE
TEL: 342-1001
CURITIBA – PARANÁ
CEP 80240-900

COMPOSTO E IMPRESSO NA IMPRENSA
OFICIAL DO ESTADO DO PARANÁ

30.000 exemplares - 2ª tiragem 1992.

**EQUIPE DE ENSINO DO DEPARTAMENTO DE
ENSINO DE 1º GRAU – DEPG**

Ana Maria Bento
Beatriz Müller
Carlos Petronzelli
Carlos Alberto de Paula
Carmem Lucia Gabardo
Elisiani Vitória Tiepolo
Elza Yuriko Takahashi
Hatsue Misima Jecohti
Márcia Flávia Porto
Maria Auxiliadora Schmidt
Maria do Rocio Virmond Torres
Marlene Aparecida Comin de Araújo
Reny Maria Gregolin Guindaste
Rosa Osaki
Rosiclér Shafaschek
Sonia de Fátima Schwantes
Valda marcelino Tolkmitt

DATILOGRAFIA

Adir Sponholz lurk
Marlene de Lourdes Lima
Oslira Terezinha Schedelt lurk

CONSULTORES

Beatriz Maria Moro Zétola Bez
Carlos Roberto Vianna
Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta
Elmarina Samways
Elvira Cristina de Souza Lima
Judite Maria Barbosa Trindade
Jussara Maria Tavares Puglielli Santos
Leozi Mara Lascoski
Ligia Regina Klein
Lucia Peixoto Cheren
Maria Tereza Carneiro Soares
Odilon Carlos Nunes
Regina Luzia Corio de Buriasco
Regina Maria Michelotto
Roberto Filizola
Ronaldo Schwantes
Rose Meri Trojan
Siderley Tarciso Pinheiro
Sonia Monclaro Virmond

NORMALIZAÇÃO

Rita de Cássia Teixeira Gusso
CRO.9/647

COLABORADORES

Maria de Lourdes Meireles
Yone Perolla

Paraná. Secretaria de Estado da Educação.
Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná.
Curitiba: SEED, 1990.

1. Educação - Paraná
2. Ensino de 1º grau

I. TÍTULO
CDU: 373 (816-2)

DIGITAÇÃO DA VERSÃO ELETRÔNICA

Ana Lúcia Martins de Souza
Clara Vilma Monteiro
Delvana L. de Oliveira
Eni de Paula
Flávio Bagatin
Irene de Jesus A. Malheiros
Jane Célia Volpato
Mariza Andrade
Relindes Ianke Leite
Ronel Corsi
Suzete Ferreira santos
Telma M. A. Stelmastchuk

DIAGRAMAÇÃO E FORMATAÇÃO DA VERSÃO ELETRÔNICA

Leila R. F. Pereira

REVISÃO DA DIGITAÇÃO DA VERSÃO ELETRÔNICA

Ana Lúcia Martins de Souza
Ana Maria Stelle Borba
Carlos Alberto de Paula
Carlos Petronzelli
Clara Vilma Monteiro
Cristina Cremonese
Dalva Catarina Ilkiu
Dayana B. C. dos Santos
Delvana L. de Oliveira
Dolores Follador
Eni de Paula
Flávio Bagatin
Irene de Jesus A. Malheiros
Jane Célia Volpato
Lilian Ianke Leite
Marcia Flavia Porto
Mariza Andrade
Newmann C. Pinheiro
Osnélia Ribeiro Souza
Relindes Ianke Leite
Ronel Corsi
Sandra Mara P. Paranhos
Suzete Ferreira santos
Telma M. A. Stelmastchuk
Valdice R. Wagner
Vilmara Sueli Cavichiolo

Obs.: Para efeito de digitação, formatação e diagramação na presente versão eletrônica, buscou-se manter fidelidade à publicação original. Foram corrigidos apenas erros de digitação.

PROFESSORES

A luta intensa e contínua pela melhoria da qualidade de ensino tem-nos unido em ações concretas e efetivas, que engrandecem o Estado do Paraná. O presente trabalho é resultado dessa luta e dessa união. Temos consciência clara de que devolvemos a vocês o produto de seu esforço, construído na análise e na reflexão sobre a prática em sala de aula, tendo como meta uma sociedade mais justa, onde todos tenham acesso ao conhecimento e dele possam se apropriar. Temos também consciência clara de que o trabalho não se esgota aqui. A proposta é motivação para o desencadeamento de ações mais abrangentes e desafios maiores. A discussão mal começa, pois precisa atingir a todos. O comprometimento e a continuidade dependem, mais uma vez, de vocês, professores. A educação é ação solidária e como tal pressupõe o envolvimento de todos nós. Vocês podem e devem dar continuidade a esse trabalho. É acreditar e agir, como fizeram ao construir a proposta.

Parabéns, professores do Paraná, por mais essa produção.

Curitiba, outubro 1990

GILDA POLI ROCHA LOURES
Secretária de Estado da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
ENSINO DE 1º GRAU: ELEMENTAR E FUNDAMENTAL	14
ALGUMAS QUESTÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO SER HUMANO E A AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS NA ESCOLA	18
PRÉ-ESCOLA	22
1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	22
2. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO.....	25
3. CONTEÚDOS.....	29
4. AVALIAÇÃO	29
ALFABETIZAÇÃO	32
1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	32
2. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO E CONTEÚDOS	35
3. AVALIAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO	41
4. PRÉ-ESCOLA E ALFABETIZAÇÃO	41
LÍNGUA PORTUGUESA	45
1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	45
2. ENCAMINHAMENTO	47
3. CONTEÚDOS.....	50
4. AVALIAÇÃO	51
MATEMÁTICA	56
1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	56
2. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO.....	58
3. CONTEÚDOS.....	64
4. AVALIAÇÃO	68
HISTÓRIA	72
1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	72
2. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO.....	74
3. CONTEÚDOS.....	78
4. AVALIAÇÃO	81
GEOGRAFIA	86
1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	86
2. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO.....	89
3. CONTEÚDOS.....	99
4. AVALIAÇÃO	104
CIÊNCIAS	107
1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	107
2. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO.....	111
3. CONTEÚDOS.....	115
4. AVALIAÇÃO	122
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	126
1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	126
2. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO.....	129

3. CONTEÚDOS.....	133
4. AVALIAÇÃO	147
EDUCAÇÃO FÍSICA	151
1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	151
2. CONTEÚDOS.....	153
3. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO.....	158
4. AVALIAÇÃO - 1ª A 4ª SÉRIE	158
LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA.....	163
1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	163
2. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO E CONTEÚDOS	165
3. AVALIAÇÃO	178
ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA BRASILEIRA - OSPB.....	181
1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	181
2. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO.....	181
3. CONTEÚDOS.....	183
4. AVALIAÇÃO	183
ENSINO RELIGIOSO.....	187
INTRODUÇÃO	187
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	188
AVALIAÇÃO	198
CONTEÚDOS.....	199

Al venir a la tierra, todo hombre tiene derecho a que se le eduque, y después, en pago, el deber de contribuir a la educación de los demás.

José Martí

INTRODUÇÃO

A proposta curricular aqui sistematizada traduz o trabalho coletivo dos profissionais compromissados com a educação pública do Paraná. Ela apresenta, neste momento, o projeto político-pedagógico possível e expressa a preocupação e o compromisso dos educadores com a melhoria do ensino no sentido de responder às necessidades sociais e históricas, que caracterizam a sociedade brasileira de hoje.

A reestruturação curricular de pré a 8ª série é resultado de um trabalho desencadeado a partir de 1987, o qual envolveu educadores das escolas, das equipes de ensino dos Núcleos Regionais e da equipe de ensino do Departamento de Ensino de 1º Grau da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

A necessidade de repensar os conteúdos básicos das disciplinas tem, no Paraná, uma ampla trajetória, assentada em constantes reflexões e discussões entre os educadores deste Estado, no que se refere aos aspectos teórico-metodológicos de cada área do conhecimento. Estudos, cursos de atualização e assessoramentos subsidiaram e possibilitaram o aprofundamento das questões relativas à concepção, aos conteúdos, encaminhamento metodológico e avaliação de cada disciplina. Neste processo, cabe ressaltar a valiosa contribuição de consultores nas diferentes áreas do ensino.

O trabalho de reestruturação do currículo de 1º grau da Rede Estadual de Ensino teve como ponto de partida a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização que, dentro da proposta de Reorganização da Escola Pública de 1º Grau do Paraná, constituiu-se no primeiro passo. Através do envolvimento de professores da rede Estadual e Municipal, representantes dos Núcleos Regionais de Educação, das Inspetorias Estaduais de Educação, dos Cursos de Magistério, da Associação dos Professores do Paraná, Associação Educacional do Oeste do Paraná, da União de Dirigentes Municipais de Educação e das Instituições do Ensino Superior, em uma seqüência de encontros, foram discutidos os princípios da pedagogia histórico-crítica que fundamentam teoricamente esta proposta.

Com a opção de um número significativo de escolas, o ciclo Básico de Alfabetização foi implantado em 1988. Para que isso se realizasse, foram criadas condições, tanto em nível de programação curricular quanto da própria organização da escola, que viessem possibilitar a permanência de maior número de alunos sem que houvesse interrupção do processo de aprendizagem.

O Ciclo Básico de Alfabetização permite o progresso sistemático do aluno no domínio do

conhecimento, eliminando a reprovação na 1ª série, a qual resultaria num retorno ao ponto zero, desrespeitando os ganhos de aprendizagem que a criança alcançou.

Em 1989 houve a sistematização dos conteúdos do Ciclo Básico de Alfabetização e, através de assessoramento e elaboração de materiais, intensificou-se o trabalho no sentido de garantir a continuidade das questões teórico-metodológicas.

O Ciclo Básico de Alfabetização constitui o início da reorganização do ensino de 1º grau ao propor uma nova concepção de alfabetização. No Ciclo Básico, a alfabetização é o processo de apropriação da língua escrita, o qual deve ser compreendido além do simples domínio do sistema gráfico. Essa concepção de alfabetização assume na escolarização um papel fundamental, pois ao instrumentalizar o aluno para sua inserção na cultura letrada, cria as condições de operação mental capaz de apreensão de conceitos mais elaborados e complexos que vêm resultando do desenvolvimento das formas sociais de produção.

Ao se propor um novo encaminhamento teórico-metodológico, para a aquisição da linguagem escrita, fez-se necessária a reorganização dos demais conteúdos curriculares das outras séries desse grau de ensino.

Dessa forma, o Departamento de Ensino de 1º Grau desencadeou, em conjunto com as equipes de ensino dos Núcleos Regionais, vários encontros e cursos, visando o processo de análise e reestruturação dos conteúdos das áreas de conhecimento.

O resultado desses encontros e discussões foi sistematizado em versão preliminar, publicada em novembro de 1989, a qual, na semana pedagógica de fevereiro de 1990, foi rediscutida pelo conjunto dos professores da rede estadual de ensino. As sugestões enviadas subsidiaram a equipe de ensino do DEPG para sistematização, em redação final, da proposta curricular oficial, de Pré a 8ª série, para o Estado do Paraná.

O Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, expressa o grau de consciência político-pedagógica atingida pelos educadores paranaenses. As preocupações com a democratização da educação, tanto no que se refere ao atendimento a todas as crianças em idade escolar, quanto à produção de um ensino de boa qualidade, explicitam-se nestas sistematizações.

Nós, educadores, sabemos que a efetivação da referida proposta dependerá do envolvimento dos profissionais da educação, bem como de uma política administrativa efetiva, que possibilite as condições materiais concretas, tais como: condições salariais dignas, assessoramento a 100% dos profissionais visando sua qualificação docente, quadro completo de pessoal, bibliotecas

escolares com acervo atualizado, materiais didáticos, etc.

Cabe ao educador, a partir de seu compromisso com a educação, rever e avaliar a sua ação pedagógica, elevando ao máximo sua competência profissional, a fim de garantir ao aluno o acesso ao conhecimento e instalar junto à administração pública melhores condições para a real efetivação desta proposta curricular.

Cleusa Maria Richter
DIRETORIA DO DEPARTAMENTO
DE ENSINO DE 1º GRAU

Carmen Lúcia Gabardo
ASSESSORIA TÉCNICO-PEDAGÓGICA

ENSINO DE 1º GRAU: ELEMENTAR E FUNDAMENTAL

Jussara M.^a T. Puglielli Santos*
Odilon Carlos Nunes*

Por que, ao final do século XX, no Brasil, nos encontramos ainda lutando pela universalização da escola básica, lutando para que sua oferta seja gradativamente ampliada para os demais níveis de ensino? Por que defender o acesso, das camadas populares, ao conhecimento científico produzido historicamente pelos homens?

Será que nós professores da escola pública, pais usuários e não usuários dela, ao reconhecermos a importância da escolaridade básica, quer como condição de sobrevivência, quer como elemento indispensável à formação das consciências, estamos iludidos?

Será a escola, em especial a escola básica, dispensável, desnecessária?

Uma certeza histórica nós temos: a escola só é indispensável para aqueles que dela já se apropriaram.

O fato de a escola ter sido usada, ao longo de muito tempo, no Brasil, como suporte físico e de pessoal à implementação de programas assistenciais dos governos à maioria da população, caracterizando o desvirtuamento de sua tarefa específica, o ensino, se constitui em elemento para sua negação?

O desvirtuamento da escola de sua especificidade só pode ser entendido na medida em que se compreenda que numa sociedade capitalista, em especial, de capitalismo periférico, como a nossa, as contradições nela postas implicam na oferta quantitativa da escola, embora insuficiente e, ao mesmo tempo no seu esvaziamento de conteúdo.

Portanto, a utilização do tempo escolar, do espaço escolar, dos profissionais da educação e mesmo dos conteúdos de ensino, para tarefas que deveriam ser cumpridas por outras instituições sociais, que deixaram de ofertar equipamentos em quantidade e qualidade necessários ao atendimento da população, faz parte da mesma lógica, ou seja, de políticas “economicistas” de atendimento às necessidades sociais.

É mais adequado, para tal ótica, utilizar o prédio, o tempo, os profissionais e o conteúdo da escola para campanhas e atendimento imediato e superficial às populações mais pobres, do que atendê-las efetivamente, e, mais do que isso, redistribuir renda através de políticas salariais que permitam a vida digna.

Contudo, mesmo a “distribuição mais justa” implicaria em considerarmos outra a organização das relações sociais que não a que temos presente hoje no Brasil.

O fato de as lutas sociais, no Brasil, por terra, salários dignos, habitação, assistência à saúde e educação, estarem demarcadas pelos limites de uma sociedade onde as relações sociais de produção obedecem à lógica capitalista, não as coloca, necessariamente, fora de um projeto social mais amplo, de superação mesmo, desta ordem. Como a história se dará, cabe aos homens organizados decidirem, construir-na no seio das próprias relações sociais.

Frente a tais questões, em que direção têm se posicionado os educadores progressistas no Brasil hoje?

Tais educadores entendem que a luta organizada na defesa da escola pública, gratuita e de qualidade, ainda, tem de ser travada, diuturnamente, por todos que compreendem sua importância e significado político.

Compreendem, contudo, que esta luta não se faz sem se ter presentes e claras as determinações sociais da educação.

é próprio da consciência crítica saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente, ao passo que a consciência ingênua é aquela que não se sabe condicionada, mas ao contrário acredita-se superior aos fatos, imaginando-se mesmo capaz de determiná-los e alterá-los por si mesma¹.

Importa, para estes educadores, considerar ainda que

a Educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma de ação recíproca — o que significa que o determinado também reage sobre o determinante.

Conseqüentemente, a Educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para sua própria transformação².

Entendem, então, que a construção da especificidade da escola significa recuperar sua razão histórica.

A educação existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rendimentos desse saber³.

Ao aprender a escola, a partir de sua razão histórica, a questão do conhecimento, explicativo da organização da sociedade, de sua produção material e cultural, passa a ser central e direcionador da potencialidade da escola numa sociedade como a nossa.

A discussão em torno do resgate da essencialidade da escola conta hoje com a

* Professores do Departamento de Planejamento e Administração Escolar do Setor de Educação da UFPR.

contribuição fundamental dos educadores que perseguem a construção da pedagogia histórico-crítica, sendo que a contribuição do professor Demerval Saviani tem sido determinante nesta compreensão da tarefa escolar.

Para esta compreensão pedagógica cabe à escola dosar e seqüenciar o saber sistematizado, o conhecimento científico, tendo em vista o processo de sua transmissão-assimilação. A tarefa que se impõe é organizar o saber escolar, ou seja, tomar como elemento norteador das atividades da escola a socialização do conhecimento sistematizado. O currículo deve ser entendido, a partir dessa leitura, como o "conjunto das atividades nucleares da escola"⁴.

A transmissão-assimilação do saber sistematizado é que deve nortear a definição dos métodos e processos de ensino-aprendizagem.

Vê-se, assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão-assimilação. Isto implica dosá-lo e seqüenciá-lo de modo que a criança passe do seu não domínio para o seu domínio.

Ora, o saber dosado e seqüenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar ao longo de um tempo determinado é o que convencionamos chamar de **saber escolar**.⁵

A mediação da escola visa a passagem do saber difuso, parcial, desarticulado que a criança apresenta no início do processo de escolarização para o saber sistematizado, mais organicamente articulado ao final da escolarização do aluno favorecendo, desta forma, a compreensão das relações sociais nas quais está inserido e instrumentalizando-o, ainda que parcialmente, para nela atuar.

O acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas através das quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita por referência à cultura popular cuja primazia não é destronada.⁶

Importa tornar a escola, nossa escola concreta, como local de apropriação do conhecimento científico, por parte de todos que dela participam. Urge, portanto, a definição de meios que favoreçam o estudo, o debate pedagógico, a tomada de decisões mais coletivas sobre a condução do ensino pela escola, bem como, a revisão de sua organização interna, sua relação com as diferentes instâncias da sociedade civil e com a comunidade sua usuária.

A partir dos elementos tratados até aqui temos claro que a finalidade da escola deve determinar os métodos e processos de ensino-aprendizagem. Assim, a transmissão-assimilação

do conhecimento sistematizado passa a ser o foco da construção do saber escolar, portanto, o conhecimento científico deve ser tomado como o elemento básico de referência para a organização do ensino. Caberia apontar para o entendimento do significado do saber científico. Claro está que não se trata de qualquer saber, trata-se da forma mais articulada, de maior capacidade explicativa, daquele saber através do qual se dê a explicação mais orgânica dos elementos que compõe a prática social. Se almejamos que o aluno, ao final de sua escolarização elementar, possua os instrumentos necessários (conhecimentos) para compreender, elaborar e expressar uma visão de mundo mais articulada, menos mágica e folclórica do que aquela que detém no início deste processo, não será com o domínio de um conhecimento que dê conta de explicar a parte, sem articulá-la com o todo, que iremos dar qualidade ao ensino.

A organização do saber escolar, com vistas transmissão-assimilação do conhecimento científico, pressupõe a intervenção da pedagogia, como ciência. Cabe a ela o domínio das formas de organização desses conteúdos de modo a torná-los assimiláveis. As formas de tornar assimiláveis os conteúdos estão intimamente relacionadas com a concepção e conteúdos de cada área do conhecimento como também, com suas formas de ensino.

A partir dos pressupostos, anteriormente apontados, para a pedagogia histórico-crítica, é fundamental considerar que os agentes sociais presentes na relação de ensino-aprendizagem são sujeitos inseridos e determinados socialmente. Ou seja, professor e alunos estão inseridos numa mesma prática social global, embora, ocupem, relativamente ao processo pedagógico, funções diferenciadas. A compreensão do professor, por suposto, deve ser mais articulada que a do aluno, isto é, ele deve deter uma leitura mais orgânica da prática social, em que ele e o aluno estão inseridos. No entanto, esta compreensão do professor não está acabada e pronta, pois ele continua a ser desafiado por conhecimentos e experiências novas, inclusive aquelas ligadas ao ensino. A leitura do professor sobre a compreensão da prática social por parte dos alunos, no momento anterior ao início do trabalho pedagógico, é precária. Ele vai incorporando a ela novos elementos a partir do contato com os alunos e da avaliação conseqüente das ações encetadas na direção do ensino.

A compreensão da prática social pelos alunos, não pressupõe, ao menos no início do processo de ensino, os elementos por ele determinados. Se os detivessem não estariam na condição de alunos, o que não implica em desconsiderar que detenham conhecimentos e experiências que o professor deve considerar no ensino. A partir desse ensino os alunos deverão

incorporar novos conhecimentos e experiências de forma a irem gradativamente, ampliando, aprofundando e articulando sua compreensão da prática social.

A partir da instrumentalização, do domínio das ferramentas culturais⁷, ou seja, da incorporação de um conjunto de noções básicas relativas às áreas do conhecimento, importa acompanhar a elaboração que os alunos passam a realizar a partir de tal domínio. O acompanhamento da elaboração dos alunos, de como utilizem os conhecimentos novos apreendidos na explicação dos fenômenos da prática social, deve ser tomado como referência para a organização do ensino de noções mais complexas.

A avaliação contínua da aprendizagem dos alunos e da organização do saber escolar são dimensões indissociáveis no processo de avaliação na escola. Assim, avaliar o grau de domínio das noções ensinadas, em cada área do conhecimento, por parte dos alunos, só tem sentido se servir de parâmetros para a revisão do próprio saber escolar e da condução pedagógica do professor. Frente aos resultados da aprendizagem dos alunos, o professor deve se perguntar se o ensino da forma como o está conduzindo, é conseqüente para a aprendizagem dos alunos. Esta pergunta deve ser o norte das decisões pedagógicas na escola. O grande desafio é ensinar bem; ordenar e reordenar o ensino e o dia-a-dia da escola e do professor.

Ainda que de forma sintética, a indicação dos elementos pedagógicos foi feita com a finalidade de destacar que a mediação entre o não domínio das ferramentas culturais e o processo de seu domínio por parte dos alunos, não pode prescindir da competência técnica (aqui entendida em sentido amplo, tanto na sua dimensão teórica, domínio do conhecimento, como técnica, domínio das formas de transmissão-assimilação dos conhecimentos) do professor para fazê-la. Como já foi indicada, tal competência do professor é sempre precária, pois deve estar constantemente desafiada pela prática do ensino e pela necessidade de aprimorá-la sistematicamente, aprofundando o domínio dos conteúdos relativos à cada área do conhecimento e das formas de seu encaminhamento metodológico no ensino.

A busca da competência deve encaminhar e dar conteúdo também, às lutas dos profissionais da educação por melhores condições dignas de trabalho e por aprimoramento profissional contínuo. Lutar pelas condições fundamentais que lhes garantam competência é uma das instâncias da luta pela democratização do ensino.

NOTAS DE REFERÊNCIA

¹ SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984. p. 66.

² _____. A pedagogia histórico-crítica e a prática escolar. In: BERNARDO, M.V.C. et al. **Pensando a educação**: ensaios sobre a formação do professor e a política educacional. São Paulo: USP, 1989. p. 26.

³ _____. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984. p. 9.

⁴ _____. p. 11.

⁵ _____. p. 12.

⁶ _____. p. 23.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SAVIANI, D. O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira. **Revista da ANDE**, São Paulo n. 7, p. 9-13, 1984.

_____. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

_____. A pedagogia histórico-crítica e a prática escolar. In: BERNARDO, M.V.C. et al. **Pensando a educação**: ensaios sobre a formação do professor e a política educacional. São Paulo: USP, 1989. p. 23-33.

_____. A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira. **Revista da ANDE**, São Paulo, n.11, p. 15-23, 1986.

ALGUMAS QUESTÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO SER HUMANO E A AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS NA ESCOLA

Elvira Cristina de Souza Lima*

Viver e desenvolver-se implica em transformações contínuas que se realizam através da interação dos indivíduos entre si e entre os indivíduos e o meio no qual se inserem.

Este meio é um meio que podemos chamar de natural e social: ele é constituído pela natureza, pelos objetos, pelas pessoas, pelas idéias, pelos valores e pelo conhecimento.

O processo de desenvolvimento do ser humano caracteriza-se por ser contínuo, estendendo-se por toda a vida do indivíduo.

Ele é constituído por períodos que se distinguem entre si pelo predomínio de estratégias e possibilidades específicas de ação, interação e aprendizagem.

O indivíduo se constitui enquanto membro do grupo através da construção de sua identidade cultural, que possibilita sua permanência no grupo, e constrói, simultaneamente, sua personalidade, que o caracterizará como indivíduo único no grupo.

O desenvolvimento é um processo integrado, que abrange todos os aspectos da vida humana (físico, emocional, cognitivo e social), no complexo, no qual diversas funções são formadas.

Enquanto espécie o ser humano apresenta, ao nascer, uma plasticidade muito grande, podendo desenvolver várias formas de comportamento, aprender várias línguas, utilizar-se de diferentes recursos e estratégias para se inserir no meio e agir sobre ele. Mas o indivíduo aprende e utiliza somente as formas de ação que existirem em seu meio, assim como ele aprende somente a língua ou as línguas que aí forem faladas.

Isto quer dizer que a cultura é constitutiva do processo de desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que determinadas estratégias de ação e padrões de interação entre as pessoas são definidas pela prática cultural. Os comportamentos e ações privilegiados em um determinado grupo são, então, determinantes no processo de desenvolvimento da criança.

O indivíduo não é um ser somente em desenvolvimento psicológico, mas um ser concreto em relação com o real. Isso lhe fornece possibilidades cognitivas de apreensão e compreensão da realidade, de transformação de si próprio e, conseqüentemente, desta realidade, além de produtor e consumidor de conhecimentos.

O conhecimento do indivíduo é continuamente transformado pelas novas informações que ele recebe e pelas experiências pelas quais passa.

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

Este fato estabelece uma articulação dialética entre forma e conteúdo, suprimindo a noção dicotômica que sugeria a existência de um indivíduo que aprende sem ser modificado pelo conteúdo cognitivo que ele aprende, o que equivaleria a dizer que a aprendizagem formal é desvinculada do resto de sua experiência de vida.

Por outro lado, o indivíduo se constitui em uma perspectiva dupla: o da sua própria atividade e o das interações que ele estabelece.

Sendo uma espécie social o ser humano se caracteriza pela construção de sua individualidade através da relação com o outro. O sujeito se constitui, assim, em virtude de processos múltiplos de interação com o meio sócio-cultural, pela presença de outros indivíduos e/ou objetivo culturalmente inseridos e definidos.

Os períodos de desenvolvimento são normalmente referidos como infância, adolescência, maturidade e velhice. Estas são, no entanto, categorias muito amplas e a própria definição de cada uma, assim como sua duração, dependerão grandemente da cultura. Desta forma, torna-se mais adequado pensarmos o processo em termos das transformações sucessivas que o caracterizam.

* Profª Drª na área de desenvolvimento da USP/Ribeirão Preto e Pesquisadora na área de desenvolvimento infantil e Aprendizagem

O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO INDIVÍDUO: O RECORTE DA INFÂNCIA

O desenvolvimento e aprendizagem são, como dissemos, aspectos integrantes do mesmo processo de constituição do indivíduo.

A aprendizagem da criança não pode ser entendida simplesmente como aprendizagem de conhecimento formal, pois além de aprender as coisas que lhe são ensinadas na creche, na pré-escola e na escola, aprende também a desempenhar papéis, a se relacionar afetivamente com as outras pessoas da família e da comunidade e a agir como elemento integrante do grupo. Desta forma, o aspecto afetivo do desenvolvimento é tão importante quanto o cognitivo.

Outra noção importante para compreendermos o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança é a de ritmo: as crianças apresentam ritmos diferentes de desenvolvimento, por isso não se pode estabelecer idades cronológicas rígidas para cada aquisição que a criança deva fazer. Devemos antes pensar em termos de períodos de desenvolvimento que são épocas em que, com certa margem de variação de idades cronológicas, a criança deverá apresentar determinadas características.

A criança desempenha um papel importante na formulação de seu próprio conhecimento, por isto dizemos que ela é agente de seu próprio conhecimento. Mas ela não o realiza sozinha: antropologicamente este processo se faz, também, através da ação dos adultos que existem no grupo. O adulto detém um papel importante, culturalmente determinado, de transmissão do conhecimento. Qualquer cultura subsiste exatamente pela transmissão que seus membros mais velhos fazem aos recém-chegados (incluindo, portanto, os bebês e as crianças pequenas) dos conhecimentos e dos valores do grupo. Na escola, esta ação do adulto se revela como a função pedagógica que o professor tem.

A ação da criança depende da maturação orgânica e das possibilidades que o meio lhe oferece: ela não poderá realizar uma ação para a qual não esteja fisicamente preparada, assim como não o fará, mesmo que organicamente madura, se a organização do meio físico e social não a ensinar e/ou propiciar sua realização.

Na infância, a compreensão das coisas é construída a partir da ação concreta no real. A atividade da criança, desta forma, é fundamental. Entendemos atividades como a ação da criança, no meio, podendo esta ser caracterizada como jogos e brincadeiras, exploração do ambiente, modificação dos elementos que constituem este meio, observação, etc. Na atividade há identidade de motivo e objetivo. A criança aprende a partir de seu próprio corpo, explorando os movimentos, as relações com os objetivos e os elementos físicos,

as posições e localizações possíveis, as relações com as outras pessoas, etc.

A primeira forma de relação com o meio é através do movimento: são os primeiros gestos do bebê que provocarão respostas das pessoas, surgindo, assim, as primeiras interações da criança com o outro. A partir de sua ação e da interação com o outro, a criança constitui o que chamamos de função simbólica, ou seja, a possibilidade de representar mentalmente por símbolos o que ela experiencia sensivelmente no real. Surge, assim, a linguagem oral, que substituirá gradualmente a ação expressa através do movimento. A fala organiza o comportamento ao mesmo tempo que produz novas relações com o meio.

A linguagem não é, contudo, a única forma de representação de que a criança dispõe em seus primeiros anos de vida. A criança, antes da escrita, já representa graficamente a realidade através do desenho. O desenho é, pois, parte constitutiva do processo de desenvolvimento da criança e não deve ser entendido como uma atividade complementar, mas sim como uma atividade funcional. O desenho é representação do real. Ao desenhar, a criança organiza sua experiência, em seu esforço para compreendê-la. O ato de desenhar não é simplesmente uma atividade lúdica, ele é ação de conhecimento, daí sua importância não só para a criança pré-escolar, mas também para a criança nas séries iniciais do primeiro grau.

No desenho está implícita uma ação, ou seja, há uma história para a criança no desenho que ela realizou. Ele inclui, portanto, a narrativa: mesmo que para o adulto ele pareça algo estático, unidimensional no papel, para a criança ele é ativo, dinâmico, tridimensional e seqüencial.

A atividade que se destaca na infância, por sua importância e freqüência, é o jogo. Brincar é uma atividade séria para a criança na medida em que ela mobiliza possibilidades intelectuais e afetivas para sua realização. Na brincadeira, o motivo está no próprio processo, ou seja, o que motiva a criança é a atividade em si.

Através dos jogos e brincadeiras, a criança aprende a conhecer a si própria, as pessoas que as cercam, as relações entre as pessoas e os papéis que elas assumem. Ela aprende sobre natureza, os eventos sociais, a estrutura e a dinâmica interna de seu grupo. É através deles, também, que ela explora as características dos objetos físicos que a rodeiam e chega a compreender seu funcionamento.

Os jogos se classificam em jogos com domínio da fantasia infantil e jogos com domínio de regras. Os primeiros jogos da criança pertencem à primeira categoria e são estes que vamos encontrar com maior freqüência no caso da criança pré-escolar. Os jogos com predominância de regras envolvem conteúdos e ações pré-estabelecidas que regularão a atividade

da criança e são encontrados progressivamente à medida que a criança vai crescendo.

As interações são fundamentais no processo de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano. Para a criança, além da interação com o adulto, que é fundamental, como já vimos, as interações entre as crianças são igualmente importantes.

As crianças aprendem muito umas com as outras. A interação com outra criança, em dupla, ou mesmo em grupinhos de três ou quatro é importante, pois leva as crianças a confrontarem seus pontos de vista e suas informações, a argumentar e a negociar para chegarem a um acordo. Para explicitar ou defender seu ponto de vista, opinião ou informação a criança é obrigada a organizar cognitivamente o conteúdo de forma que ele seja compreendido.

A interação entre crianças de níveis de conhecimento próximos pode ser mais eficaz para a aprendizagem de um determinado conteúdo do que a interação entre crianças com grande diferença de níveis de conhecimento. As crianças incapazes de resolverem uma situação problema sozinha, aprendem como fazê-lo ao trabalharem conjuntamente.

A CRIANÇA NA ESCOLA

Quando a criança entra na instituição educativa, sua experiência nela, o que lhe é ensinado torna-se constitutivo de sua pessoa, modificando-a continuamente (e por isto sendo ele próprio, conteúdo, modificado). Isto significa que todo e qualquer processo de ensino aprendizagem se insere em um contexto mais amplo da constituição do indivíduo, porque a aprendizagem na escola não se efetua como um processo paralelo e dissociado de outras instâncias de apreensão e compreensão da realidade.

A vivência na escola e fora dela são constituídas por ações e interações que configuram, todas elas, o desenvolvimento da criança. Não cabe, assim, falar da experiência extra escolar e da experiência escolar como antagônicas. A questão relevante que se coloca é compreender como estas experiências se organizam cognitivamente na constituição do novo conhecimento.

É equivocada, pois, a posição que pretende que o educando - que é aluno na instituição e criança fora dela (na casa, na turma da rua ou da igreja, etc.) - desenvolva processos independentes em cada uma das duas situações.

O aluno apresenta um conhecimento que se constitui por estratégias específicas, que se modificam, inclusive, em função dos conteúdos aprendidos. Para que o conhecimento se construa, há duas condições necessárias. Primeiramente, que a nova informação seja passível de ser compreendida pela criança, ou seja, precisa haver

uma ligação possível entre aquilo que a criança já sabe e o que ela vai aprender. Em segundo lugar, que se estabeleça uma relação ativa da criança com o conteúdo a ser aprendido. Do ponto de vista cognitivo, os conteúdos precisam ser organizados e integrados ao corpo de conhecimentos que ela possui.

Somente as situações que problematizam o conhecimento levam à aprendizagem, portanto não é qualquer proposta ou qualquer interação que promovem a aprendizagem. Toda atividade que se dê à criança na sala de aula precisa ter uma intenção clara, isto é, o objetivo precisa estar explicitado para o professor e para o aluno.

A aprendizagem é um processo múltiplo, isto é, a criança utiliza estratégias diversas para aprender, com variações de acordo com o período de desenvolvimento. Desta forma, todas as estratégias são importantes, não são mutuamente exclusivas e vão encontrar a sua significância na própria relação dos indivíduos entre si e deles com o meio. Podemos dizer que existem algumas estratégias que são importantes durante toda a infância, como: observar, levantar hipóteses sobre os fatos e as coisas e testá-las.

Para que ocorra aprendizagem, é necessário retomar-se o conteúdo em momentos diferentes, pois o domínio de um conteúdo dá-se ao longo do tempo. Trabalhar muitas vezes o mesmo conteúdo, de formas diferentes, promove a ampliação progressiva dos conceitos.

No período de desenvolvimento que coincide com a entrada da criança no primeiro grau ocorrem algumas mudanças importantes para a atuação da criança na escola.

À medida que a criança cresce, desenvolve a atenção voluntária que possibilita a ação prolongada segundo normas que são colocadas exteriormente. A atenção voluntária, ou seja, a possibilidade de organizar sua ação, seus comportamentos em função de ordens e regras dadas por outras pessoas, como o adulto por exemplo, é que possibilita à criança executar as tarefas que lhe são solicitadas em sala de aula.

A fala organiza a ação, por isso é importante para a criança murmurar para si própria os passos que compõe a sua ação. Este murmúrio, chamado de verbalização cognitiva, é essencial para a compreensão da ação e ocorre com muita frequência no período que coincide com o início da escolarização de primeiro grau.

Neste período, também, a criança se interessa muito pelos colegas, constituindo grupinhos de amizade que passam a ter papel relevante em suas ações. Surge, assim, a importância do grupo.

A Aprendizagem dos Conceitos Científicos

A ciência está no cotidiano do aluno de qualquer idade, criança ou adulto, de qualquer classe social, pois está na cultura, na tecnologia, nos modos de pensar da sociedade de nossos dias. Toda criança detém, então, um conhecimento que está contido na teoria científica e que deve ser necessariamente articulado com o conceito científico que se lhe pretende ensinar. Este conhecimento é um conhecimento fragmentado e o aluno deverá ser levado, pela ação do professor, a superar essa visão fragmentada para chegar à compreensão do conhecimento formal.

O ponto de partida é este saber que o aluno constrói em seu cotidiano através da observação e das informações diversas. A criança lança hipóteses sobre o fato ou fenômeno e são estas hipóteses que deverão ser transformadas em conhecimento formal através da ação pedagógica.

A RELAÇÃO EDUCADOR-EDUCANDO

A relação da criança com o adulto na escola é uma relação específica, porque o professor não é simplesmente mais um adulto com quem a criança interage - ele é um adulto com uma tarefa específica.

A instituição escolar foi constituída na história da humanidade como espaço de transmissão do conhecimento formal historicamente construído. Não se trata, portanto, da reprodução do cotidiano que o educando vive fora da instituição. O processo de educação formal propõe, na verdade, a transformação do conhecimento que a criança traz de sua experiência no dia a dia.

A vinda da criança para a instituição tem um objetivo claro e determinado: aprender determinados conhecimentos e, para tanto, dominar instrumentos específicos que lhe possibilitem esta aprendizagem.

A relação da criança com o adulto, na escola, é mediada, então, pelo conhecimento formal. O professor detém o conhecimento formal que o educando deverá adquirir e a interação entre ambos deve ser tal que permita e promova a aprendizagem deste conhecimento. Desta forma, podemos dizer que a ação do professor é uma ação específica e apresenta, portanto, características que a distinguem da ação dos outros adultos com quem a criança convive.

A ação pedagógica implica, portanto, numa relação especial em que o conhecimento é construído. Para tanto, exige do adulto uma ação adequada às possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de seus educandos. Esta relação não pode ser reduzida a uma atitude autoritária de quem detém o conhecimento e o transmite. Deve

ser, antes, a atitude criativa de quem detém o conhecimento formal e possibilita a formulação deste conhecimento pelo aluno.

A ação pedagógica para o educador e para o educando passa necessariamente pela relação que cada um estabelece com o próprio conhecimento. Sem dúvida, quando o professor ensina algo ele não está somente ensinando um conteúdo, mas ensina também a forma pela qual a criança entra em relação com este conteúdo pela própria maneira como ensina, como avalia e o que considera como aprendizagem.

Para o exercício desta ação pedagógica, é importante que o educador domine não somente o conhecimento a ser ensinado, mas compreenda o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança para poder adequar seu método às possibilidades reais de compreensão e construção de conhecimento que a criança apresenta a cada período deste processo.

É igualmente importante que o professor não perca de vista o fato de que sua interação com a criança tem um objetivo específico que é possibilitar-lhe a apropriação do conhecimento formal. E isto só pode ser realizado pela ampliação de conceitos e transformação de significados que a criança traz de suas experiências extra e intra escolares anteriores.

É portanto, nesta tríplice perspectiva que se dá a aquisição de conhecimento, na escola: o indivíduo que ensina, o indivíduo que aprende e o conhecimento sendo que as múltiplas possibilidades de interação entre eles serão sempre mediadas pelas normas institucionais, o que dá especificidade à ação pedagógica.

É dentro deste contexto que se deve situar o aluno, procurando compreender a trajetória que ele realiza em seu processo de constituição como indivíduo. A vivência da criança na escola atende a objetivos específicos, mas as experiências aí acumuladas são parte integrante da vida do indivíduo.

PRÉ-ESCOLA

Ana Maria Bento
Beatriz Muller
Maria do Rocio V. Torres
Sônia de F. Schwantes

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

No momento em que a luta política em defesa da escola pública está voltada para a expansão da oferta do ensino fundamental, bem como para a melhoria de sua qualidade, coloca-se como questão polêmica a importância da educação da criança de zero a seis anos, ou a chamada educação pré-escolar.

A questão da educação, particularmente pré-escolar, só poderá ser conseqüentemente explicada e defendida como necessidade se compreendermos que o movimento político que contempla as relações governamentais (expansão/retração da oferta), populares (reivindicações), bem como as produções teóricas são expressões do movimento da História.

Para uma análise histórica da sociedade e, conseqüentemente da educação, tomamos como ponto de partida as relações sociais de produção que se expressam, na sociedade contemporânea, no modo de produção capitalista.

Isto não significa tomar a sociedade capitalista como ponto de partida natural, mas como uma produção histórica dos homens e, neste sentido, passível de transformação.

É igualmente fundamental afirmar que, na análise da sociedade, mais do que descrever os elementos que a compõem e a forma como se articulam no presente (pelo menos aparentemente), é necessário revelar qual a origem histórica desta produção e, neste sentido, quais as possibilidades historicamente possíveis de seu desenvolvimento.

Para a análise de qualquer instância da vida social, é necessário desvelar em que medida o movimento manifesto expressa a perspectiva da manutenção ou da superação das relações sociais obsoletas, o que vale dizer, em que medida defende ou não a manutenção das relações entre capital e trabalho, e como isto se manifesta, portanto, na educação de um modo geral, e, ainda é necessário destacar, na educação Pré-escolar.

As análises comumente feitas a respeito das Políticas Educacionais no que se refere às funções da Pré-escola têm evidenciado como principais a função de assistência e guarda, de preparação, de compensação e a de transmissão de conhecimentos.

Nos últimos anos a população tem se apropriado do discurso que sustenta ser de fundamental importância: a educação institucionalizada. Tal defesa apóia-se em dois

aspectos fundamentais: a influência da escola no processo de socialização da criança, bem como os benefícios da escolarização precoce no sentido de preparar e/ou compensar a criança no que se refere ao desenvolvimento de habilidades necessárias à aquisição de conhecimentos posteriores: ler, escrever e contar. Ainda que os argumentos não representem a discussão mais avançada, são os que têm mais expressão ao nível de senso comum.

A “sensibilização” dos pais em relação à pré-escola não é um processo espontâneo, mas responde as necessidades postas na luta diária pela sua sobrevivência. Assim, para além da questão pedagógica, justificam a retirada da criança do “ninho familiar” pela possibilidade que a instituição oferece de liberar a mão-de-obra feminina, cada vez mais fundamental para garantir sua reprodução física.

Outro aspecto que perpassa a defesa da escolarização é a percepção de que cada vez mais a disputa pelo mercado de trabalho exige um mínimo de domínio das produções milenares da humanidade (leitura, escrita, contagem), ainda que tal apropriação seja percebida muitas vezes pelo filtro ideológico da ascensão social.

Tal ascensão não se efetiva, primeiro porque o que o capital exige não é a formação do indivíduo, de fato, pois cada vez mais, pelo avanço do desenvolvimento tecnológico, o processo produtivo exige menor qualificação. Em segundo lugar, a exigência da escolarização se configura muito mais num mecanismo de seleção via certificado de conclusão, o que mascara a questão contraditória do desemprego. Então, o desempregado passa a ser identificado como vagabundo, incapaz e não como expressão da crise do capitalismo.

Quanto à creche, mais especificamente, ainda um outro fator é reconhecido pelos pais: a importância de programas complementares relativos à alimentação, saúde, etc., o que libera parte do escasso orçamento familiar.

Diante deste discurso, e mais, de movimentos sociais empenhados na reivindicação pela expansão da oferta de atendimento para crianças na faixa de 0 a 6 anos tem-se a impressão de que se refere aos direitos legítimos da criança frente ao Estado. Muitos estudiosos têm, inclusive ressaltado o papel que a luta política dos trabalhadores tem desempenhado nas conquistas, tanto ao nível de mudança dos discursos oficiais, em relação à infância, quanto da expansão de programas efetivos neste sentido, ainda que ressalvem a questão duvidosa da qualidade.

Apesar do otimismo em relação ao papel que os movimentos populares têm desempenhado no avanço da definição e implementação de políticas pré-escolares, há o reconhecimento de

que tal empreendimento não tem sido suficiente como conclui KRAMER:

“Sentimos, entretanto, que os movimentos sociais, embora tenham tido influência na expansão das vagas, apresentam até agora, expressividade, força e organização insuficientes para pressionar a formulação de uma política global e coerente de educação pré-escolar”.¹

É ainda importante destacar a forma como tem-se dado a interferência do Estado no atendimento à infância, no Brasil, ao longo de sua trajetória. Alguns dos aspectos mais marcantes referem-se a:

- Atendimento diversificado quanto aos objetivos, dotação de recursos, prioridades, etc., propiciado por diferentes esferas da administração (Sistema de Saúde, Previdência, Assistência Social, Justiça, Educação), acarretando uma superposição de funções, bem como a ausência de definição de responsabilidade;

- exigüidade na destinação de recursos;
- deficiência nos levantamentos e análises estatísticas, no que se refere à expansão da oferta, bem como das entidades mantenedoras, sobretudo em função das políticas de convênios (MEC, SEEDs, PMs), o que significa computar uma criança mais de uma vez;

- predominância de propostas voltadas à educação compensatória para a criança pré-escolar de baixa renda.

Entendemos que, apesar das possibilidades avançadas postas pela Constituição, bem como pelo projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação, ora em trâmite, fruto da luta política, mas não desvinculada dos interesses muitas vezes antagônicos dos trabalhadores, não é possível ignorar que permanecem questões graves que não serão resolvidas adequadamente, caso as relações entre governo (políticas, leis, etc.), movimentos populares e conhecimento científico permaneçam no âmbito da análise conjuntural sem referência ao âmbito explicativo mais amplo, ou seja, na totalidade da história, sob pena das aparentes conquistas revelarem-se um engodo.

A PRÉ-ESCOLA HISTORICAMENTE NECESSÁRIA

Para que, de fato, se construa uma pré-escola que expresse o avanço histórico possibilitado pelo desenvolvimento das forças produtivas, é necessário superar a dicotomia entre educação e política, entendendo que as condições que viabilizarão a escola necessária devem ser conquistadas pela sociedade como um todo. Então, o primeiro pressuposto para que este caminho se efetive é a compreensão da totalidade

histórica e a necessária articulação das reivindicações educacionais com os demais movimentos sociais em direção à superação das atuais relações sociais.

Fundamentamos, então, a importância da educação pré-escolar, reafirmando seu caráter pedagógico, com base nos seguintes pressupostos:

1) Não há diferença qualitativa entre educação **não formal** (doméstica, assistemática, de senso comum) e **formal** (institucional: creche, pré-escola), caso seu conteúdo não responda às necessidades e desafios postos pelo atual estágio de desenvolvimento social. Portanto, o simples preparo para a aquisição de habilidades de leitura, escrita e numerização, bem como a aquisição de conhecimentos sobre a natureza, não levam a criança a uma **apreensão histórica da realidade**.

A sociedade, em qualquer momento histórico, apresenta relações estruturais, portanto básicas, que são as relações entre os homens, resultantes da forma como essa sociedade produz a vida, pelo trabalho. Assim, os diferentes modos de produção determinam, em última instância, as relações sociais, colocando para aquela sociedade, determinadas necessidades que o conjunto dos homens vai responder. As respostas a uma necessidade constituem o conhecimento. Nesta perspectiva, deve-se mostrar à criança que o conhecimento não é uma verdade pronta, acabada, e que tudo é feito e construído pelos homens, na dinâmica própria de cada sociedade. Assim, a defesa da escolarização deve ser fundamentada na direção da explicitação do movimento e da origem da realidade social.

2) A educação Pré-escolar tem sido diferenciada em duas formas: **a creche**, na qual as crianças menores devem receber um atendimento às suas necessidades mais amplas, e **a pré-escola**, (a partir de 4 anos), marcada por um caráter mais educativo.

Na presente perspectiva, defendemos a eliminação da distinção entre **atendimento e educação**, pois embora existam necessidades predominantes em cada faixa etária, o trabalho deverá se orientar pautado numa **unidade teórica**, ou seja, na compreensão da realidade social.

Na creche, desde as atividades de rotina, como as programadas para recreação e ensino, devem considerar que toda relação com a criança é mediatizada pelo **conhecimento** e que este deve possibilitar a compreensão da realidade atual. Todos os momentos vividos na instituição (creche ou pré-escola) devem possibilitar interações ricas, coerentemente orientadas a partir da necessária unidade do grupo de profissionais (diretores, babás, professores, recreacionistas, etc).

3) Uma das atribuições referidas com grande ênfase à educação pré-escolar tem sido a proposição de atividades que levem à

“socialização” da criança. Neste sentido, a prática cotidiana das pré-escolas é marcada por atividades que levam ao desenvolvimento de hábitos e atitudes e à adaptação a uma suposta sociedade ideal. “Socialização” nesse caso, perde seu significado real e passa a designar, meramente, hábitos de convivência social.

A pré-escola historicamente necessária deve ter, como um dos fundamentos, a compreensão adequada entre o processo de socialização e a escolarização da criança pequena... Então, o primeiro ponto a ser questionado é com relação à posição teórica que propõe que a criança se afirma, primeiro como indivíduo e depois sofre um processo de socialização.

Ora, a criança ao nascer, só se humaniza e se individualiza porque todas as suas aquisições (que vão ser elaboradas num processo de individualização) são determinadas pelo social. Assim a criança, já chega à pré-escola em pleno processo de socialização-individualização, que é mediado pelos conhecimentos e valores oriundos de sua classe social. Então, resta a questão: cabe à escola socializar a criança? Sim, a escola tem um papel decisivo no processo de **socialização-individualização** da criança e a diferença qualitativa do trabalho escolar é que este processo será **mediado pelo conhecimento histórico**, pois somente o desvelamento das relações sociais dará os parâmetros para superar a compreensão naturalista da criança sobre sua inserção no mundo social, desde a família até os grupos mais amplos.

4) A respeito do trabalho pedagógico pré-escolar, tem-se afirmado amplamente que este deve ter, como ponto de partida, os conhecimentos que a criança já possui. Estes seriam a base para a ampliação e aquisição de novos conhecimentos. Ora, os conhecimentos que a criança já possui, ao chegar à pré-escola, são adquiridos no seu cotidiano, e são por isto, marcados pelo senso comum. Além disso verificam-se também explicações pseudo-científicas, que naturalizam o real. Estes conhecimentos, portanto, não dão conta da explicitação da realidade como um todo.

Cabe à escola a transmissão do conhecimento que desvele o movimento e a origem da realidade social. Assim, o ponto de partida do trabalho escolar não é a realidade imediata, particular da criança, mas a totalidade histórica. O movimento a ser realizado com o aluno vai do todo para a parte e desta, novamente para o todo. Isto significa que a cultura, o cotidiano do aluno, suas observações, reflexões, constatações devem ser a referência (e não o ponto de partida) para que este perceba a inserção do particular determinado, no todo determinante. Apesar de podermos falar em diversidade cultural, inter e intra-classes (a criança da classe trabalhadora tem seu cotidiano

mediado por possibilidades materiais e valores diferenciados, bem como os indivíduos de uma mesma classe, mas de segmentos diferentes) tais particularidades têm, via de regra, sido apreendidas como especificidades a serem compreendidas em si mesmas, cuja explicação não considera o movimento mais amplo da História.

Dessa forma, é necessário que, no processo de transmissão de conhecimento, pelo professor, o conteúdo seja compreendido pelo aluno como a possibilidade mais avançada de explicação. Isto não significa desconsiderar as hipóteses formuladas pela criança, as quais têm origem nos conhecimentos de senso comum. O diálogo estabelecido entre professor e aluno deverá ter sempre, como ponto de partida, o conhecimento, na perspectiva da História.

5) Outra discussão necessária sobre o caráter do trabalho pedagógico na pré-escola é a que se refere ao espaço que deve ter a **brincadeira** nas programações com a criança.

Tradicionalmente a brincadeira tem sido vista como “atividade natural” da criança, uma vez que esta se caracteriza pela ludicidade. Esta perspectiva tem estado presente nas práticas espontaneístas, onde não há intencionalidade e diretividade em relação a um conjunto de saberes que a criança deva adquirir. Neste sentido, todo o trabalho pedagógico é marcado pelo “respeito às características infantis”, descaracterizando a pré-escola como um espaço efetivo de aquisição de conhecimento.

Tal concepção está francamente equivocada. A criança não é um ser puramente lúdico, que vive no mundo da fantasia, desvinculado da realidade social que o determina. Observando-se uma criança, verifica-se, de fato, que ela utiliza determinado tempo do seu dia-a-dia para realizar atividades conhecidas como brincadeira ou jogo. Mas, o que se discute é o caráter e o significado da brincadeira no seu processo de desenvolvimento.

O jogo, a brincadeira, devem ser entendidos como estratégias cognitivas no processo de humanização da criança. Não são, portanto, simplesmente atividades lúdicas, mas funcionais, pois estão articuladas às necessidades de conhecimento do real pela criança. Quer no processo de aquisição de conhecimentos (formação do caráter, desenvolvimento da afetividade, etc) que precede a escolarização ou sob a ação pedagógica formal (creche, escola, pré-escola), tais estratégias podem estar presentes, caso o meio sócio-cultural assim possibilite.

Na escola, o movimento, a linguagem, o jogo e o desenho devem ser marcados pela intencionalidade do planejamento do professor, os quais, ao longo do processo, deverão expressar as aquisições contínuas a serem feitas pelas crianças. As estratégias de apreensão da

realidade, pela criança, constituem-se em recursos, por excelência, para o professor pré-escolar.

Para maior esclarecimento sobre este pressuposto, é imprescindível a leitura e o estudo do texto **Algumas Questões Sobre o Desenvolvimento do Ser Humano e a Aquisição de Conhecimentos na Escola**, de autoria da Professora Elvira Cristina de Souza Lima, contido neste documento.

2. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

A organização da prática pedagógica na pré-escola tem sido marcada, no que se refere ao método de ensino, pela tradição escolanovista. Nesse contexto, predomina a discussão sobre a possibilidade de integração dos conteúdos escolares. Foi Decroly, com a criação dos centros de interesse, quem sistematizou tal proposta, a qual tem se constituído no método de ensino por excelência na Pré-escola. Apesar de sua predominância na articulação entre conteúdo e forma (sobretudo através de temas), os princípios escolanovistas têm sofrido profundos ataques teóricos.

A maioria das críticas diz respeito ao esvaziamento do trabalho pedagógico no que se refere ao conteúdo e, igualmente à forma, na medida em que ambos têm sido determinados pelo subjetivismo, e por uma visão a-histórica de educação e sociedade.

Neste sentido um movimento pedagógico de recuperação do conteúdo significa um avanço. Mas qual deve ser o critério para a seleção dos conteúdos escolares? Existe um conjunto de saberes produzidos pela humanidade, acumulados ao longo da história, e que não são necessários e nem passíveis de serem transmitidos pela escola.

O critério de seleção dos conteúdos deve responder, então, à seguinte questão: quais os conhecimentos imprescindíveis para possibilitar aos homens a compreensão das condições para uma vida plena? Tal questão só pode ser adequadamente respondida quando temos clareza sobre o modo como está organizada a sociedade hoje e quais as necessidades que ela coloca para os homens.

O ponto de partida, comumente utilizado numa análise de vanguarda, é a constatação de que a sociedade em que vivemos é fundamentada sobre relações capitalistas de produção. Esta consideração é irrefutável, porém, mais do que tomar este dado como ponto de partida, é necessário desvelar sua origem e movimento, sob pena de negarmos a própria História.

O conhecimento não é uma produção desvinculada da vida concreta dos homens. A cada período histórico, correspondem determinadas necessidades humanas postas pelo processo de produção coletiva de suas vidas. É a

essas necessidades que os conhecimentos historicamente produzidos procuram responder. Entender o papel histórico da escola significa interpretar o movimento de avanço de um determinado momento histórico.

Então, para responder à questão dos conteúdos essenciais da escola hoje, passamos a analisar o nascimento e a consolidação da sociedade capitalista, bem como as implicações deste movimento na produção e transmissão de conhecimentos.

O estágio inicial do desenvolvimento capitalista baseado no trabalho assalariado tem, na ciência da natureza, a resposta às suas necessidades. Quando o trabalho e o conhecimento ainda não haviam sido exteriorizados na máquina, quando o trabalho ainda tinha uma característica artesanal (o homem dominava o princípio que determinava a técnica), o conhecimento necessário à produção e explicação da sociedade referia-se à natureza.

Neste momento, a educação, como processo de transmissão do conhecimento, é organizada formalmente pela instituição da escola. Seu conteúdo - as ciências da natureza - e o método de ensino que fragmenta o conteúdo em áreas, são a expressão dessa comunidade.

A produção organizada sob bases capitalistas significou duas conquistas inestimáveis para o conjunto dos homens: primeiro, com o desenvolvimento da tecnologia, materializada na máquina, o trabalho braçal deixa de ser o fundamento da produção. Spencer evidencia tal conquista ao reconhecer que

...é ao maquinismo que nós devemos modernamente todos os produtos. Veja-se a história do pão. O solo que produziu o cereal precisou ser esgotado por meio de uma canalização feita à máquina; a superfície foi revolvida ainda por outra máquina, o trigo foi colhido, malhado, joeirado por máquinas, são ainda as máquinas que moem e peneiram; e se a farinha for mandada para Gosport será transformada em biscoitos, ainda por intermédio de uma máquina².

Cada vez mais, com o desenvolvimento da maquinaria, avança a possibilidade de liberação do homem, do trabalho compulsório.

Com o desenvolvimento da máquina é cada vez menor o tempo de trabalho exigido para produzir um número de mercadorias suficiente para suprir as necessidades da coletividade dos homens, para além da subsistência, inclusive.

Onde reside, então, a contradição da sociedade capitalista?

Apesar de, a partir do desenvolvimento da maquinaria estar dada, historicamente, a possibilidade do não-trabalho, o homem continua tendo sua vida determinada pelo trabalho; apesar da possibilidade do homem não mais ser explorado pelo homem, as relações de

assalariamento permanecem, mantendo-se, desta forma, a apropriação privada da riqueza social, produzida pelo conjunto dos homens, aprofundando as desigualdades, ao invés de superá-las.

Se até meados do século XIX as ciências da natureza expressavam o avanço historicamente possível, a partir de então passam a expressar a manutenção de relações sociais que impedem a plena realização do homem. Até este momento, o desafio posto ao homem era o desafio do desenvolvimento das forças produtivas.

A partir de então, o que impede a realização plena da humanidade são as relações sociais, que não podem ser explicadas pelas leis da natureza, mas pelas leis da ciência da História. É somente o método da História que explicita o novo conteúdo da sociedade, pois um dado momento histórico apresenta um conteúdo que lhe é próprio e, para cuja explicação não é possível recorrer a categorias explicativas gestadas a partir de necessidades de períodos anteriores.

Porém, se a História é a ciência explicativa da realidade, como explicar a transposição do método da natureza para a análise da realidade social?

O fato da ciência do homem nascer fragmentada, ou seja, com objetos e métodos particulares, expressa a transposição para as ciências sociais do conteúdo e método das ciências da natureza. Daí a apreensão das relações sociais com características naturais.

Se a ciência da História expressa o conteúdo revolucionário neste momento, as teorias que particularizam objetos e métodos expressam o esforço de manutenção da sociedade vigente. Ora, o princípio explicativo da realidade não se dá pela autonomização de objetos, mas pela compreensão do modo como são produzidos sob determinadas relações sociais.

Neste ponto, cabe indagar sobre qual deve ser o conteúdo escolar na perspectiva da compreensão das relações sociais. Inicialmente, é necessário ter claro que a transmissão de conhecimentos deve visar o desvelamento da realidade.

O que é a realidade? A realidade comporta elementos da natureza e elementos sociais. Esses elementos têm leis distintas, ou seja, a natureza obedece a leis naturais, desveladas pela ciência da natureza e a sociedade obedece a leis históricas, desveladas pela ciência da História. Se a ciência da natureza não explica as relações sociais, isto não significa que ela não deva ser ensinada na escola. Os princípios de organização da natureza devem ser transmitidos e o ensino deve possibilitar à criança a aquisição do conhecimento mais avançado produzido pela sociedade no atual estágio de desenvolvimento.

Se o que explica a realidade hoje, inclusive pelo grau de domínio e determinação do homem

sobre a natureza, é a ciência da História, mesmo os conhecimentos sobre a natureza devem ser compreendidos no contexto da dinâmica própria da sociedade que os produziu, analisados a partir das determinações a que estão sujeitos hoje, bem como se sua utilização atende ou não às necessidades históricas da humanidade.

Resta, ainda, a questão: se este é o conhecimento a ser trabalhado na escola, deverá ser o mesmo para a pré-escola? Qual o critério de seleção dos conteúdos pré-escolares? O que diferencia o modo como a criança da pré-escola aprende em relação àquelas de nível posterior de escolarização?

Se a perspectiva que propomos no tratamento dos conteúdos escolares vem questionar os parâmetros até então estabelecidos, em relação à pré-escola esta discussão é muito mais recente, uma vez que as propostas curriculares para o ensino público têm sistematicamente desconsiderado este nível de escolarização. Tal procedimento se expressa na dificuldade que caracteriza os especialistas das áreas de conhecimento em definir quais seriam os conteúdos essenciais para o trabalho pedagógico na pré-escola.

Os conteúdos, os pressupostos teóricos do processo de aprendizagem e a metodologia na pré-escola têm se baseado:

1) No desenvolvimento de funções psiconeurológicas (prontidão) e/ou estruturas operatórias de pensamento (atividades de classificação, seriação, etc).

2) Nos conhecimentos da áreas de ensino (Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física e Artística) vistos como **pré-conhecimentos, pré-requisitos**. Como os currículos para o primeiro grau são feitos tomando-se a primeira série como ponto de partida, pergunta-se **o que deve vir antes?**

3) Mais do que no conhecimento formal, no desenvolvimento de hábitos e atitudes necessários à escolarização posterior e ao convívio social.

4) Nas atividades de manipulação, experimentação, identificação, observação, comparação, etc...

Alguns dos equívocos destas propostas devem-se ao fato de que o que sustenta os conhecimentos escolares, bem como as teorias psicológicas que até o momento, têm orientado a discussão sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, encontram-se numa **perspectiva naturalista**.

O conhecimento numa perspectiva naturalista, positivista, a-histórica, significa que este:

1) Só é considerado verdadeiro, caso seja fruto da experiência sensível; a produção do conhecimento se dá a partir do concreto (empírico) para o abstrato (conceitual).

2) Percebe a realidade (natural e social) como se fosse a somatória de inúmeros

fragmentos independentes da ação humana, regida por leis mecânicas e naturais. Assim o desenvolvimento natural e social ocorre do mais simples para o mais complexo.

3) Tem como objetivo descrever, analisar, comparar, classificar os fatos tais como se apresentam objetivamente, buscando mais do que revelar sua origem, estabelecer leis gerais, universais, que regulam sua existência (A realidade é eterna e imutável).

Do mesmo modo, a psicologia naturalista tem postulado:

1) A dicotomia entre desenvolvimento e aprendizagem: o desenvolvimento precede a aprendizagem, bem como configura-se como pré-requisito para a mesma. Assim, o desenvolvimento de funções psiconeurológicas e de estruturas mentais seriam pré-condições para o aprendizado posterior no 1º grau.

Neste caso o conteúdo da pré-escola seria definido em termos de níveis de desenvolvimento e não de aprendizagem.

2) Que o desenvolvimento se dá numa interação da criança (sujeito do conhecimento) com o objeto (objeto do conhecimento), possibilitado pela maturação biológica de estruturas mentais. Tal fundamento está na base do conceito de maturação. Neste sentido, o professor deve respeitar o **ritmo próprio** de cada criança. Mais do que em qualquer nível de escolarização, na pré-escola o professor não ensina, a criança é que aprende, constrói o seu conhecimento.

3) A importância da ação da criança no processo de aprendizagem, ação esta entendida como manipulação, experimentação, etc.

O ensino pré-escolar deve partir, então, do concreto (e normalmente avança muito pouco além disso) para o abstrato (conceitos isolados que não contribuem para a compreensão da realidade).

Se o que acabamos de apontar são **equivocos**, quais devem ser os conteúdos, os pressupostos teóricos do processo de aprendizagem e a metodologia na pré-escola?

1) Partindo do pressuposto que a criança é um ser humano de pouca idade, inserido numa realidade histórico-social e que o conhecimento escolar deve responder às necessidades históricas deste momento, o CONHECIMENTO A SER TRABALHADO PEDAGOGICAMENTE NA PRÉ-ESCOLA É O MESMO QUE NAS SÉRIES POSTERIORES, DIFERENCIANDO-SE DESTA PELO GRAU DE INTERAÇÃO QUE A CRIANÇA MANTÉM COM A REALIDADE.

Este grau de interação da criança com a realidade pode ser verificado desde muito cedo, por exemplo, na fala que a mãe estabelece com a criança: a mãe utiliza a linguagem adulta (pronúncia e vocabulário), portanto a forma elaborada. Na escola, do mesmo modo os

conhecimentos referentes, por exemplo, a espaço celeste (que serão retomados nas séries posteriores), deverão ser transmitidos pelo professor considerando-se o conhecimento científico mais avançado nesta área. Na pré-escola o trabalho com os conteúdos não pode se limitar a atividades como identificação, constatação, observação, descrição, comparação. Tais atividades a criança já realiza no seu cotidiano, a partir do empírico, referendada pelos conceitos a ela transmitidos pelo senso comum. O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO, NA PERSPECTIVA QUE EXPLÍCITA A REALIDADE, É GRADUAL: OS CONCEITOS VÃO SENDO CADA VEZ MAIS ELABORADOS, COMPLEXIFICADOS, AMPLIADOS NA MEDIDA EM QUE A CRIANÇA PERCEBA AS VÁRIAS RELAÇÕES ENTRE OS MESMOS E A REALIDADE QUE OS DETERMINA. O professor deve levar a criança a estabelecer relações de interdependência entre os conteúdos, bem como a identificar sua origem.

2) O critério de escolha do conhecimento — que necessariamente será o mesmo para qualquer nível escolar — é o da explicitação da realidade no seu movimento histórico e no desvelamento das leis da natureza.

Os conceitos, as noções, por se constituírem numa produção humana, são sempre abstrações e devem ser trabalhados com a criança, não como partes isoladas, mas considerando cada parte (fato, fenômeno, conceito) em relação ao todo, à concepção que norteia tal área de ensino. Por exemplo, a criança precisa compreender (ainda que de forma não acabada neste momento) o conceito de ser vivo. Este conceito só poderá ser adequadamente apropriado pela criança se este lhe for apresentado pelo professor no interior das relações que este tem com o ecossistema, sob pena de a criança memorizar um conceito vazio, com um suposto valor em si mesmo. Na escola, o responsável pela mediação entre aluno e conhecimento é o PROFESSOR. Este tem o papel fundamental de ENSINAR.

3) Os critérios de dosagem e seqüenciação dos conteúdos não devem ser previstos numa abordagem cumulativa. O conhecimento não deve ser fragmentado, nem a criança aprende do mais simples para o mais complexo. O que significa um conceito simples se este é transmitido desarticuladamente da concepção explicativa da realidade?

Identificar, constatar, comparar diversos tipos de família por exemplo, não levará a criança necessariamente a compreender o conceito de família no processo de desenvolvimento da história. A simples constatação, poderá inclusive, legitimar preconceitos da criança em relação ao que é considerado o modelo desta sociedade.

No que se refere à possibilidade de integrar os conteúdos escolares, vemos que esta questão

é secundária, ou no mínimo mal colocada. O conhecimento, se tomado a partir de disciplinas autônomas, permanecerá irremediavelmente desarticulado, apesar das boas intenções dos métodos de ensino globalizantes.

O que determina a organização do trabalho pedagógico é o conteúdo e não o método de ensino. Mesmo quanto às estratégias, é claro que existem algumas mais adequadas e interessantes do que outras para garantir a aquisição do conhecimento pela criança. Uma estratégia é mais adequada na medida em que melhor explícita o conteúdo.

Neste momento, julgamos oportuno discutir a organização da prática pedagógica a partir de temas, a fim de elucidar o já afirmado.

O tema, na versão original, tem como ponto de partida um suposto interesse da criança, como se este fosse constituído a partir de uma "natureza" inerente a essa criança. Contudo, o interesse sobre um dado tema depende da possibilidade de acesso ao conhecimento que, em alguma medida, o referenciem. Quando é o professor quem propõe o tema, o mais comum tem sido uma escolha arbitrária, espontânea ou articulada a modelos já dados. Lembremos, a título de exemplo, de temas que partem das datas comemorativas e que se esgotam em atividades vazias de conteúdo, isto é, que não dão conta de explicitar o conhecimento da realidade humana.

Ainda que o tema seja extraído de um conteúdo, este se constitui num artifício formal para reconstruir um todo fragmentado, tomado a priori pela escola. Portanto, a organização do trabalho por temas não proporciona a integração pretendida, pois esta não se dá ao nível de método de ensino, mas sim do conhecimento.

Por outro lado, a integração já está efetivada se os conteúdos encontram-se na perspectiva da História, uma vez que todo conteúdo assim posto objetivará a compreensão da realidade no seu movimento dinâmico, o que pressupõe a inter-relação entre seus diversos aspectos.

Nesse sentido, o planejamento do trabalho pedagógico deve estar calcado nos seguintes princípios:

1. O ponto de partida é o conhecimento e não o método de ensino.
2. O professor deve dominar os conteúdos.
3. Os conteúdos devem ser previstos para um determinado período, sem que isto signifique uma abordagem única, pois a reincidência na abordagem de um conceito, sob várias situações, possibilita a aquisição cada vez mais ampliada e elaborada pela criança.
4. O professor deve propiciar diferentes formas de interação da criança com o conhecimento, considerando as estratégias de

aquisição como: movimento, imitação, linguagem, desenho, jogos, entre outros.

5. As situações de interação da criança com o conhecimento, mediadas pelo professor, embora não sendo exclusivas (visto que a interação também se dá em outras instâncias, com outros mediadores (família, amigos, livros, instituições, etc.) adquirem um caráter essencial na escola já que esta instituição está organizada no sentido dessa mediação.

6. O planejamento geral deve ser um roteiro de orientação, com o qual o professor deve manter constante diálogo, rediscutindo em que medida há necessidade de se estudar mais, propor conteúdos ainda não trabalhados ou que necessitem ser revistos.

7. O planejamento deve prever momentos em que as crianças proponham atividades; outros em que possam organizar livremente seu tempo. Além disso, é importante propor atividades diversificadas como ateliês, oficinas, etc. Contudo, não se pode minimizar o papel do professor, que é o planejar, organizar, dirigir e avaliar o processo de ensino-aprendizagem. Enfim, a prática deve ser marcada pela diversidade, desde que não se perca de vista a direção do que se quer ensinar.

Didaticamente podemos sintetizar um roteiro que auxilie o professor a organizar seu planejamento, a partir dos critérios já apontados:

1. O planejamento periódico deve partir de um planejamento anual que contemple todos os conteúdos de cada área;

2. Os critérios de previsão de seqüência do planejamento de cada área devem ser buscados nos respectivos encaminhamentos metodológicos;

3. Após selecionar os conteúdos para um determinado período (uma semana, por exemplo), o professor deverá organizar materiais que subsidiem seu estudo, bem como materiais para uso em sala. Algumas sugestões nesse sentido são:

- a organização de grupos de estudos em que sejam aprofundados tais conteúdos;
- a seleção e a organização de textos que dêem subsídios para o professor realizar os estudos necessários relativos a cada área a ser trabalhada;
- o contato com as diversas instituições (bibliotecas, escolas, universidades, SEED, etc.) no sentido de buscar a ampliação e atualização dos conhecimentos;
- a constituição de uma textoteca: textos informativos e ficcionais sobre os diversos conteúdos que subsidiem o trabalho pedagógico com o aluno.

4. O momento seguinte é a previsão de atividades, estratégias, materiais que possibilitem um tratamento didático adequado aos conteúdos.

O professor deve estar atento quanto à forma de propor as atividades. Deverá prever a

maneira de iniciar cada trabalho, de forma a explicitar a necessidade social daquele conhecimento, atraindo as crianças de modo que elas venham curiosas, alegres, dispondo-se a participar.

Ao fazer a “chamada” para o trabalho, o professor poderá se utilizar de vários recursos, tais como: a gesticulação exagerada, a mímica, a empostação da voz, as falas rimadas, a narrativa de “causos”, os cantos, as fantasias, o uso de disfarces, a criação de “suspense”, “mistério”, enfim, tudo que desperte a curiosidade e que já esteja articulado com a proposta que virá a seguir. Esta deverá ser clara, de modo que a criança compreenda perfeitamente o seu significado.

A preparação para qualquer atividade a ser realizada é também fundamental. Discute-se com a criança as diferentes possibilidades de encaminhamento: como faremos isso? Por quê? Esse é o melhor jeito? Não há outro? Ao mesmo tempo, o professor pode sugerir uma forma absurda de realizar o que está sendo proposto. O **absurdo engraçado** leva a criança a negá-lo, a organizar seu pensamento e, então, porque ela sabe, a dizer qual a melhor maneira para realizar algo. Ao preparar-se para olhar, ver, pegar, etc. ao assumir a postura de quem vai cantar, ouvir, falar... a criança assume seu papel com seriedade e o faz melhor.

É preciso ficar claro, contudo, que a orientação do processo será do professor. Seu diálogo com as crianças será no sentido de levá-las a refletir sobre uma determinada questão. O professor agirá no sentido de encaminhar a reflexão para a forma mais adequada de resposta, formulando-a claramente, inclusive, se ela não for encontrada pela turma. O norte de todo o processo será o conhecimento mais avançado que o professor já detém. Porém, isso não exclui – mas orienta – a interação com as crianças, o diálogo vivo e dinâmico em sala de aula.

Esta é a pré-escola que queremos: onde o saber, a alegria, o trabalho organizado e o jogo são entendidos em sua plenitude.

3. CONTEÚDOS

Os conteúdos a serem trabalhados na faixa etária de 6 anos encontram-se relacionados nas propostas de cada área de ensino: Alfabetização, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física e Educação Artística. O trabalho pedagógico na pré-escola, a partir dos conteúdos, só poderá ser desenvolvido após o estudo da concepção teórica, bem como do encaminhamento metodológico relativo a cada área de conhecimento.

4. AVALIAÇÃO

O objetivo maior da educação, da qual a Pré-escola é um momento, é a transmissão de conhecimentos que possibilitem ao aluno compreender o mundo onde vive, apropriar-se de informações, estudar, pensar, refletir e dirigir suas ações segundo as necessidades que são postas historicamente aos homens.

A avaliação, diretamente ligada à questão dos conteúdos e metodologia, deve ser diagnóstica, ou seja, ter como objetivo identificar as dificuldades dos alunos para que o professor possa rever sua metodologia e intervir no processo ensino-aprendizagem. Assim, não se fixará somente nos critérios de aquisição de conhecimento pelo aluno, mas também possibilitará ao professor avaliar seu próprio desempenho, sua proposta pedagógica, o que espera dos alunos e o que considera essencial em cada área do conhecimento.

Para que o professor tenha clareza dos aspectos a serem avaliados, é fundamental que a escola tenha definido um projeto pedagógico que atenda às necessidades da sociedade contemporânea, tendo como perspectiva as seguintes questões: Há clareza sobre a explicação de como os homens se organizam na história para a produção da vida? Os conteúdos ministrados aos alunos levam à apropriação desse fundamento explicativo da realidade histórica? Quais conteúdos possibilitam ao aluno o conhecimento da realidade histórica?

O professor, para fazer o diagnóstico, deve criar situações concretas de avaliação, com critérios selecionados em função dos conteúdos e considerar o nível de aquisição de conhecimentos já atingido pelo aluno (e que é resultante das aprendizagens anteriores).

O registro poderá ser feito em forma de relatórios periódicos (conforme a organização geral da escola), segundo roteiros elaborados a partir dos conteúdos trabalhados, os quais orientarão as observações e os relatos. É importante que o professor realize registros diários sobre a atuação das crianças bem como colete trabalhos demonstrativos dos avanços dos alunos, o que facilitará a elaboração dos relatórios ao final de cada período.

A avaliação na Pré-escola não tem o caráter de retenção, nem de seleção das crianças no sentido de constituição de turmas pretensamente homogêneas para a 1ª série.

Com relação a esta última questão é importante considerar que a heterogeneidade ao nível de aquisição das crianças é determinada pela heterogeneidade de possibilidades de acesso ao conhecimento. Uma sociedade que distribui de forma desigual o conhecimento produzirá indivíduos com graus desiguais de apreensão do conhecimento. Assim, organizar uma sala homogênea, é igualizar formalmente, ignorando que a sociedade continua incidindo sobre o indivíduo no sentido da produção dessa desigualdade.

CONSULTORIA:
Elvira Cristina de Souza Lima
Lígia Regina Klein

NOTAS DE REFERÊNCIA (Pré-Escola)

¹ KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987. p. 26.

² SPENCER, A. **Educação intelectual, moral e física.** São Paulo: Cultura Moderna, /s.d./ p. 33.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, G. L. **As funções da escola pública de educação geral sob o imperialismo.**/s.n.t./Datilografado.
- BARBOSA, L. M. MANGABEIRA, W.C. **A incrível história dos homens e suas relações sociais.** Rio de Janeiro, Vozes, 1987.
- BELLINI, L. M. **A pedagogia em sua face naturalista.** /s.n.t./ Datilografado.
- BERGER, P. L. Socialização: como ser um membro da Sociedade. In FORACCHI, M.M. **Sociologia e Sociedade.** São Paulo: Livros Técnicos e Científicos, 1978.
- CENTRO DE PESQUISA E AVALIAÇÕES EDUCACIONAIS (Curitiba). **Escola Oca projeto pedagógico.** Curitiba, 1978. Mimeografado.
- CLARRET, C. et al. **Dossier Wallon-Piaget.** Buenos Aires: Granica, 1974.
- CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** Rio de Janeiro, F. Alves, 1980.
- FERRARI, A. R. GASPARY, L.B.V. Distribuição de oportunidades de educação pré-escolar no Brasil. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 2, n. 5, p. 62-79, jan. 1980.
- FIGUEIRA, F. G. O trabalho como primeira necessidade humana: uma concepção de história. **Cadernos de Arquivo de História Contemporânea**, São Carlos, n.2, 1987.
- KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos!** São Paulo, Ática, 1989.
- _____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce,** Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.
- KRAMER, S., SOUZA, S. J. Avanços, retrocessos e impasses da política de educação pré-escolar no Brasil. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 28, p. 12-31, dez. 1987.
- LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In **O papel da cultura nas ciências humanas.** Porto Alegre: Vila Martha, 1976, p. 37-92.
- MARX, K. Conseqüências sociais da maquinaria automatizada. In **Fundamentos da crítica da economia política.** Porto: Firmeza, 1973.
- NAGEL, L. H. Avaliando as avaliações? **Escola Aberta**, Curitiba, v.5, n.11, p. 1-8, jul. 1988.
- A PRÉ-escola e a criança, hoje. **Idéias.** São Paulo, FDE, n. 2, p. 13-81, 1988.

- SAVIANI, D. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez, 1986.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (Paraná). **Avaliação, sociedade e escola: fundamentos para reflexão.** Curitiba, 1986.
- SPENCER, A. **Educação intelectual, moral e física.** São Paulo: Cultura Moderna, /s.d./.
- PREFEITUA MUNICIPAL (Curitiba). **Currículo básico.** Curitiba: PMC, 1988.
- TULLIO, G. A. **Afinal Proudhon venceu?** Piracicaba: UMP, 1989.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: M. Fontes, 1984.
- _____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: M. Fontes, 1984.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: M. Fontes, 1981.

ALFABETIZAÇÃO

Lígia Regina Klein
Rosicler Sachafascler

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O processo pedagógico consiste, basicamente, na transmissão do conhecimento acumulado pelos homens ao longo de sua história. Para uma melhor compreensão dos elementos envolvidos nesse processo — o conhecimento, o aluno e o professor — é necessário, antes, recuperá-los no interior da realidade humana que historicamente os constitui.

Assim, num primeiro momento, nosso esforço será no sentido de explicitar o movimento histórico de produção da linguagem oral e escrita.

A aventura humana tem, no trabalho, o seu ponto de partida. O homem trabalha, e, pelo trabalho, se humaniza. A mão humana — ela mesma órgão e produto de trabalho — realiza a criação dos instrumentos que vão permitir, ao homem, dominar a natureza.

Ao agir sobre a natureza, o homem produz a existência humana, num processo de mútua transformação: não só imprime, naquela, as marcas da sua ação, humanizando-a, como também se produz a si mesmo, humanizando-se, ou seja realizando uma forma humana de vida, produzindo tecnologia (artefatos, instrumentos), idéias (crenças, conhecimentos, valores) e mecanismos para a elaboração de idéias (planejamento, raciocínio, abstração), diferenciando-se, cada vez mais, das outras espécies animais.

Nessa relação com a natureza, quando busca responder às suas necessidades, o homem supera, diferentemente dos animais, os limites da situação imediata que desafia, produzindo além de sua necessidade pessoal e da prole. Ao fazê-lo, descobre nas coisas propriedades até então desconhecidas, penetra na sua essência, abstrai suas características e capta as relações nas quais se inserem, rompendo as fronteiras da experiência sensível. Realiza e incorpora, assim, experiências e conhecimentos, e, sobretudo, cria novas necessidades.

A complexificação das atividades que precisa realizar para responder a necessidades cada vez, também, mais complexas, lhe impõe outro desafio: a necessidade de auxílio mútuo. O enfrentamento desse magistral desafio se efetiva na produção da linguagem.

Utilizando a linguagem, o homem pode organizar a atividade prática do grupo, comunicando as informações necessárias e, além disso, pode acumular as experiências realizadas

socialmente, num processo de troca e transmissão de informações. Isso é possível, porque essas experiências podem ser codificadas pela palavra. Dessa forma, permite que a geração seguinte — pela aprendizagem — possa continuar o processo de desenvolvimento das formas humanas de vida, a partir do estágio já atingido, sem voltar ao ponto de partida da geração que a precedeu.

Pela linguagem, porém, o homem não só consolida seus laços societários e acumula conhecimentos — transmitindo informações — como também produz a possibilidade da consciência propriamente humana. A linguagem — afirma LEONTIEV — “não desempenha apenas o papel do meio de comunicação entre os homens, ela é também, um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos (...) torna-se a forma e o suporte de generalização consciente da realidade.”¹

É a linguagem, portanto, enquanto possibilidade de representação, logo, de abstração e generalização das características do mundo exterior, que possibilita a passagem da consciência sensível à consciência racional, da operação com objetos concretos para operações com conceitos ou representações.

Nessa perspectiva, a linguagem não só liberta o homem da sua subordinação ao concreto e ao imediato, permitindo-lhe operar na ausência dos objetos pela ação de uma consciência capaz de discernimento e da abstração, como é responsável — juntamente com o trabalho — pela própria formação das dificuldades que possibilitam a realização dessas operações.

Dessa análise decorre uma constatação da maior importância: tanto a linguagem como a consciência não são **faculdades naturais** do homem, não estão dadas pela natureza, nem constituem um dom inato.

São, pelo contrário, fatos históricos, isto é, o resultado da ação coletiva que os homens desenvolveram, no processo do trabalho, ao longo de sua história.

Assim sendo, nem a linguagem é imutável, única e acabada, nem os processos de abstração e generalização permanecem invariáveis. Pelo contrário, determinados que são pelo grau de desenvolvimento do trabalho — da mesma forma que determinam alterações substanciais neste — apresentam-se de forma diversificada em diferentes estágios sócio-econômicos.

Ora, uma vez que a possibilidade de realização dos processos mentais mais elaborados implica a dimensão simbólica da linguagem, não há dúvida de que a aquisição e o domínio cada vez mais amplo desta, acarretará possibilidades diferenciadas e, também, cada vez mais amplas de apreensão do conhecimento historicamente acumulado, demandando, portanto, o desenvolvimento daqueles processos.

A linguagem, inicialmente colada à situação prática e aos gestos, foi avançando em

possibilidades de representação, exigidas pela complexificação das relações sociais de trabalho, até a construção de um sistema de códigos capaz de transmitir qualquer informação. Esse esforço, de emancipar a linguagem da situação concreta imediata, ampliando seu grau de abstração, tem, na linguagem escrita o seu produto mais desenvolvido.

Realmente, o texto escrito — representação de uma representação — não conta com quase nenhum elemento extra-verbal (gestos, mímicas, entonação, etc.), que possa vinculá-lo à situação prática que lhe deu origem, de tal modo que toda informação se apoiará unicamente nos elementos próprios da língua escrita.

Tal grau de abstração determina correspondente grau de desenvolvimento de funções comportamentais complexas.

Assim, privar o homem da possibilidade de domínio da língua escrita, implica privá-lo de condições privilegiadas de interação sócio-cultural que o colocariam em contato com o acervo de experiências (conhecimentos) codificadas em língua escrita e, portanto, de condições de possibilidades de desenvolver formas de pensamentos mais elaboradas, compatíveis com o nível de desenvolvimento sócio-econômico já produzido pela sociedade.

De fato, pesquisas realizadas por Luria (1986) apontam diferenças culturais de pensamento entre grupos com diferentes graus de escolarização, conforme relata: “esta tendência em contar com operações usadas na vida prática, foi o fato controlador no caso de pessoas analfabetas e que não tinham recebido qualquer educação. Os sujeitos cujas atividades ainda eram dominadas pelo trabalho prático, mas que tinham recebido alguns cursos escolares ou que tinham freqüentado durante certo tempo um programa de treinamento, tendiam a misturar modos teóricos de generalização. Pessoas que, de alguma forma, eram mais educadas empregavam a classificação categórica como método de agrupar os objetos, ainda que tivessem recebido apenas um ou dois anos de escolaridade.” Em outras palavras, “a função primária da linguagem muda à medida que aumenta a experiência educacional da pessoa.”²

Nesse sentido, a alfabetização — tomada como processo de apropriação da língua escrita — assume, na escolarização, um papel fundamental: ao instrumentalizar o aluno para a inserção na cultura letrada, cria as condições de possibilidades de operação mental capaz da apreensão dos conceitos mais elaborados e complexos que vem resultando do desenvolvimento das formas sociais de produção.

Assim, apreender a língua escrita é mais do que apreender um instrumento de comunicação: é, sobretudo, construir estruturas de pensamentos capaz de abstrações mais elaboradas.

Dada a dimensão desse desafio, cabe uma análise mais detalhada dos elementos envolvidos

nesse processo, que são, fundamentalmente, o aluno, o professor e a língua escrita. A forma como percebemos cada um desses elementos, determina um ou outro procedimento metodológico.

Nas concepções mais correntes — quer tradicional, quer estruturalista — a língua é tomada como algo pronto, acabado, em razão do que tem sido enfatizado o seu aspecto material: os fonemas e as letras. Nesse sentido, a alfabetização se reduz ao reconhecimento das letras e do seu valor fonético, o que permite — e até obriga — a partição da linguagem em seus elementos menores (sílabas, letras e fonemas).

São bem ilustrativos dessa concepção os métodos fonéticos e silábicos (**A Abelhinha, Casinha Feliz, Caminho Suave**, etc.), conhecidos como sintéticos, justamente porque partem das menores unidades materiais da língua.

Um outro conjunto, o dos métodos analíticos, ensaia uma superação dos problemas que se verificam na aprendizagem por métodos sintéticos, e iniciam o processo de alfabetização pela palavra, ou frase, ou história. Neste caso, apresenta-se às crianças uma **palavra chave**, que pode ser escolhida aleatoriamente ou retirada de uma frase ou de uma história, e estudam-se as sílabas e letras que a compõem. Por outro lado, o texto não é tomado como uma unidade de sentido, mas como mero pretexto para a apresentação da palavra chave, numa tentativa de **motivação**. Por um lado, supõe-se que, conhecido o conjunto das **famílias silábicas**, a criança está alfabetizada. Fazem parte deste conjunto, os métodos **Lúdico, Erasmo Pilotto, Globalizado**, etc.

É comum, também, a utilização de ambos os procedimentos (analítico e sintético), numa prática que tem sido denominada de **método misto**.

Embora pareçam, à primeira vista, procedimentos radicalmente opostos, esses métodos têm em comum o privilegiamento do domínio do sistema gráfico, em detrimento do conteúdo (significado), que se materializa neste sistema. Em razão disto, eliminam da língua a sua dimensão mais importante: a significação das palavras, construída na história dos homens e reconstruída no processo de interação verbal.

Ora, a palavra só significa quando portadora da síntese de experiências acumuladas pelas gerações anteriores, de que o falante se apropria e reconstrói num novo contexto significativo. Ao reconstruir, no contexto do texto, a significação da palavra, o falante recupera a rede semântica que caracteriza e qualifica o objeto e explicita as possíveis relações em que ele se insere. Assim, por exemplo, ao dizer **açucareiro**, o falante estará embutindo numa palavra toda uma série de conceitos que se foram formando ao longo da história dos homens: Vejamos, **açucareiro** designa, por generalização, uma espécie de objetos; indica que o objeto se relaciona com outro (o açúcar); informa sobre seu caráter instrumental

(serve para) e insere o objeto na categoria de continente (contém algo).

Por outro lado, se no contexto do texto, a palavra é tomada numa significação que não a literal, mais rica ainda é a rede semântica que o falante constrói, pois, nesse caso, não só lança mão de uma representação construída, como a reconstrói, inserindo-a numa outra rede de significação. Ou seja, lança mão de duas representações semânticas distintas e estabelece entre elas as relações analógicas possíveis. Exemplifiquemos com a expressão **cada macaco no seu galho**. Nela, se estabelece toda uma ampla e complexa rede de relações conceituais que, ao mesmo tempo, contém a significação literal das palavras (macaco, galho, cada, etc.), a significação de duas situações distintas (um macaco em cada galho, respeitando o espaço do outro e um profissional na função que lhe é própria, respeitando a área do outro) e, enfim, analogia que une as duas situações (o resultado desastroso da invasão do espaço alheio).

Ora, tal significação só se realiza no texto. A palavra, isolada, embora síntese de uma rica rede semântica, é portadora dos limites da literalidade, não podendo realizar esse movimento relacional mais amplo.

Nesse sentido, se a palavra, por si só, não garante a apropriação das possibilidades amplas de significação, o que dizer, então, da sílaba e da letra?

Efetivamente, se a língua é significação, representação que se materializa através de sons e de letras, o que importa, na alfabetização, é a apropriação do código escrito **enquanto veículo de significação**.

Nessa perspectiva, desloca-se a ênfase do aspecto, material da língua (gráfico sonoro), para a constituição de sentido, para a dimensão argumentativa da linguagem, para o processo de interação. Neste caso, a alfabetização não pode mais ser tomada como mero domínio do sistema gráfico. Aqui, o conceito de alfabetização evolui para um “processo de aquisição de uma forma particular de linguagem, dotada de significação”³.

Considera-se, pois, que a língua não é um todo, uniforme e acabado, regulado por regras fixas, mas o próprio processo dinâmico de interação verbal, oral ou escrito, onde os interlocutores instituem o sentido de seu discurso. Efetivamente, tomar as palavras, fora do contexto de interação, é descaracterizar a própria língua. Assim, para tomar a palavra-língua, a palavra significativa, é necessário aprendê-la enquanto interlocução, no processo da interação verbal.

Fica claro, assim, que o processo de alfabetização não poderá centrar-se no domínio do código escrito - embora este constitua, também, um dos eixos do processo — nem, portanto, limitar-se ao reconhecimento dos elementos materiais da escrita, mesmo que, para isso, se lance mão de uma palavra chave.

Impõe-se, pelo contrário, tomar, como objeto do processo de alfabetização, a própria língua. Para tanto, há que se assumir, como elemento, norteador do processo, não a letra, a sílaba ou a palavra descontextualizada, mas o texto, oral e escrito, enquanto unidade de sentido da língua.

É importante lembrar que o texto não deverá ser tomado como pretexto para a apresentação da palavra-chave ou de famílias silábicas, ou de letras e fonemas, mas como contexto interacional onde as palavras se revestem de sentido. Para tanto, é preciso que o texto trabalhado **tenha sentido** para a criança, que configure um momento real de uso de linguagem. Ao contrário, por exemplo, dos textos artificiais das cartilhas, que, a custa de tentar aglutinar palavras consideradas **apropriadas** para a silabação, acabam por se constituir num amontoado de palavras sem sentido e sem nexos, enfim, absolutamente improváveis no uso normal da língua. A título de exemplificação, poderíamos destacar algumas preciosidades: **A macaca come bolo. A vaca come coco**.⁴; **O batizado de Zazá é no sítio. Zizi vê o Zebu. Ela olha o céu azulado. Ouve o zunido das cigarras...Zizi fala: - Que beleza de batizado!**⁵

Por outro lado, apresentação do texto, para os alunos, deverá ser feita de forma a garantir a sua compreensão global. Somente quando o aluno tem essa compreensão é que é possível destacar frases ou palavras — então saturadas de sentido — para a sistematização do domínio da leitura e da escrita. Assim, é através de palavras reconhecidas no texto que se iniciará o estudo das relações que organizam o sistema gráfico.

Vista nesta perspectiva, a alfabetização passa a exigir uma outra compreensão dos papéis do aluno e do professor na relação de ensino-aprendizagem. De fato, nos métodos de alfabetização tradicionalmente utilizados, ora se relega a criança a uma franca passividade, absolutizando o papel do professor; ora se atribui à criança a direção do processo, reduzindo o professor à condição de mero **estimulador**.

Para superar os limites de tais enfoques é necessário ter uma compreensão mais clara sobre os aspectos psicológicos envolvidos nesse processo, ou seja, é necessário compreender como se dá aquisição do conhecimento pela criança e qual a interferência possível e necessária do professor nesse processo.

Nesse momento, buscamos a contribuição de VYGOTSKY para uma reflexão quanto à natureza do conhecimento. Para esse pesquisador, aprendizagem “pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual dos que a cercam”.⁶

Isto é, a formação e o desenvolvimento das funções e faculdades psíquicas superiores ocorrem sob a forma de apropriação do conteúdo da experiência humana, generalizado e fixado nos

produtos materiais das atividades humanas ou em categorias conceituais, sob a forma verbal.

Ao interagir com o mundo objetivo, já não mais **natural**, mas transformado, marcado pela atividade humana, a criança se apropria, pela **mediação dos adultos que a cercam**, dessas categorias conceituais que organizam e explicam o mundo humanizado.

Assim, a apropriação do conhecimento socialmente produzido se daria através de demonstração ou de pistas usadas por um parceiro mais experiente, num processo de interação com a criança.

“A criança, no momento de seu nascimento diz H. PIERON — não passa de um candidato à humanidade, mas não a pode alcançar no isolamento: deve aprender a ser um homem na relação com os homens”.⁷

Para explicitar a importância da interação social no desenvolvimento cognitivo, VYGOTSKY elabora o conceito de **zona de desenvolvimento proximal**. A zona de desenvolvimento proximal compreende o espaço existente entre o **nível de desenvolvimento atual** da criança (aquele que lhe permite resolver sozinho determinados problemas) e o **nível de desenvolvimento potencial** (aquele que permite à criança resolver problemas sob a orientação de adultos ou com a colaboração de crianças mais experientes).

Decorre, desses pressupostos, a importância decisiva da participação do professor no processo pedagógico enquanto elemento capaz — porque portador desse conhecimento — de estabelecer a mediação necessária entre a criança e o conhecimento historicamente produzido.

Assim, se, por um lado, é relevante evidenciar que a criança interage sobre o objeto do conhecimento (elaborando hipóteses, estabelecendo relações), por outro lado, é necessário assinalar que não basta proporcionar à criança contato com o material escrito, para que ela desenvolva, naturalmente, um processo evolutivo de conhecimento da escrita, através de uma seqüência regular de hipóteses, adquirindo, assim, o conhecimento da língua. Tal postura, acaba por negar ao professor a responsabilidade de uma interferência efetiva na alfabetização, reduzindo-o à figura de **animador** ou **estimulador**.

Desta forma, concluímos essas considerações teóricas iniciais sobre a alfabetização, reafirmando que, uma vez que escrita é produção dos homens, a sua apropriação, pela criança, só se dará num processo de interação mediado pelo professor. Ou seja, a produção da linguagem, quer oral, quer escrita, não é um processo natural: é o resultado de um lento esforço de produção, dos homens. Nesse sentido, sua apropriação também não é natural ou espontânea. Dar-se-á, pois, pela

inserção do aluno nessa realidade histórico-cultural, a partir da mediação do professor.

2. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO E CONTEÚDOS

Antes de tecermos considerações sobre o **como fazer** em sala de aula, o **como trabalhar** a linguagem escrita, devemos ter claro que este processo de aquisição da escrita já teve início, para as crianças, muito antes de sua entrada na escola.

Conforme esclarece VYGOTSKY, “o processo de aquisição da língua escrita tem uma pré-história, que é o momento progressivo da apropriação pela criança, da idéia, de representação que sempre tem como base, a fala”.⁸

A criança aprende a utilizar, como meio de representação, inicialmente o gesto. Em seguida, e a partir do gesto, utiliza o jogo e o brinquedo, onde a representação assume a forma elaborada do **faz de conta**.

A criança aprende, ainda, a representar objetos e situações pelo desenho configurando já uso de uma linguagem escrita real. Deslocar o desenho de coisas para o desenho de palavras é uma transição natural e, para VYGOTSKY, o “segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural”.⁹

A língua escrita convencional, constitui um simbolismo de 2ª ordem, isto é, não representa diretamente o objeto, mas uma representação do objeto: a palavra oral.

Ou seja, a palavra escrita (para quem ainda está num processo de aquisição da língua escrita) não é tomada como representação direta de um dado objeto, mas como a representação da palavra falada que representa (esta, sim) o objeto dado. Em outras palavras, ao ler o que está escrito, a criança, primeiro, lembra da palavra oral, para, por referência a esta, lembrar do objeto que ela simboliza. A compreensão desse fato requer da criança o entendimento de que podemos representar algo através de sinais que podem não ter nenhuma característica ou semelhança com o objeto representado.

Esta idéia de representação deve ser trabalhada com a criança logo no início do processo. Para tanto, pode-se utilizar placas de trânsito, marcas, logotipos, bandeiras de clubes e países, em atividades em que o aluno possa relacionar o símbolo àquilo que ele representa, reforçando, assim, a compreensão da função de representação dos símbolos.

Por outro lado, enquanto algumas crianças, que estão desde cedo em contato com a escrita pela interação com pessoas que lêem e escrevem

e pelo contato com material escrito em abundância, já elaboram noções básicas das funções da escrita (comunicar, nomear, indicar ou identificar), outras há, sobretudo nas regiões mais periféricas e rurais, para quem a escrita é quase totalmente desconhecida. Em razão disso, o professor deve realizar atividades em que ocorra (ou mesmo se dramatize) situações de uso da escrita, a fim de que se garanta aquisição ou a ampliação do entendimento do que é ler e escrever e da função social da escrita.

É importante, nesse sentido, que o professor pense a alfabetização na perspectiva do que a escrita representa, de seus valores e usos sociais, além da compreensão de como se organiza esse sistema de representação.

Nesse sentido, poderá propor atividades que coloquem a criança em contato com material escrito, abundante e diversificado (rótulos, revistas, jornais, placas, etc.), possibilitando ações sociais de uso da leitura e da escrita. Entre essas atividades se incluem: ler, para as crianças, poesias, histórias, notícias; escrever, em todas as oportunidades que surgirem, bilhetes, recados ou convites para os pais, professores ou colegas de outras classes; fazer o registro, (por escrito, e/ou com desenho) das histórias e causos contados pelas crianças.

Nessas atividades, a criança, além de reconhecer situações de uso da escrita, estará reconhecendo também a escrita como uma das formas de registros e percebendo que as idéias se materializam em signos.

É importante que, desde o primeiro momento, o professor tenha na sala de aula o registro do alfabeto em formas e materiais variados, para manuseio pelas crianças (alfabeto móvel, alfa-cabo, alfabeto-concreto, tiras com alfabeto, etc.) e, ainda, mantenha o alfabeto exposto em lugar de destaque.

Os tradicionais exercícios de preparação para leitura e escrita, em que a criança faz exercícios de cobrir pontilhados e preencher folhas e folhas de exercícios mimeografados, sem nenhum significado concreto, deverão ser substituídos por atividades em que a criança vivencie a leitura e empreenda tentativas de uso da escrita, mesmo sem ainda ter se apropriado completamente dela.

De fato, o que tem sido observado é que, para a maioria das crianças, a coordenação motora e a discriminação visual se desenvolvem no próprio ato de ler e escrever. É a prática de registro que permitirá à criança o domínio do lápis, e é o seu emprego em situações concretas de desenho e escrita que possibilitará a aquisição e o domínio de traçados cada vez mais perfeitos.

No início do processo de alfabetização, consideramos mais adequado o trabalho com a letra de imprensa maiúscula (caixa-alta). Isto, porque a escrita cursiva não só exige um domínio

perfeito do lápis, pois é de difícil reprodução, como, também, apresenta maior dificuldade de discriminação visual. Por outro lado, a escrita, de imprensa (caixa-alta), constituída de linhas retas, é de fácil discriminação (na leitura) e reprodução (na escrita). Além disso, os primeiros contatos da criança com a escrita, se dão através de “outdoors”, placas, manchetes de revistas e jornais, títulos de livros, etc., na sua grande maioria grafados com letra de imprensa maiúscula. Desta forma, a introdução na sistematização da escrita não representará uma ruptura nesse processo de contato que a criança já vinha fazendo. A passagem para a letra de imprensa minúscula dar-se-á com facilidade posto que o material impresso é rico nessa forma de escrita. A apropriação da escrita cursiva, após o reconhecimento da letra de imprensa também parece mais fácil. Ao introduzir progressivamente, a letra cursiva, o professor já poderá intensificar o cuidado com o traçado correto, pois aí, as crianças já terão mais facilidade para os movimentos da escrita.

Isso, porém, não quer dizer que o professor deva inibir as tentativas de escrita da criança nas diversas formas de letra, em qualquer momento no processo, mas que ele (o professor) privilegiará, no seu trabalho pedagógico, o emprego da letra de imprensa maiúscula, nos contatos iniciais da criança com o código escrito.

O TRABALHO COM O TEXTO

Assinalamos, anteriormente a necessidade de tomar o texto com o núcleo do trabalho com a língua escrita, posto que é somente no texto que pode apreender a significação de cada palavra que o compõe, e as significações resultantes das relações entre elas (as palavras). Trabalhar com a língua exige trabalhar com a dimensão de significação que ela tem, e isso só é possível a partir de texto, enquanto expressão de um momento de uso real, vivo, funcional da língua. Assinalamos, também, a necessidade de que antes de qualquer trabalho de sistematização do código escrito, o texto seja apreendido na globalidade, compreendido e interpretado pela criança ao ponto de que ela esteja em condições de reproduzir oralmente suas idéias principais.

O trabalho com o texto será feito tanto para a compreensão da função da escrita, para a compreensão da escrita enquanto representação de palavras, como para a sistematização necessária ao domínio do código escrito.

O NOME DAS CRIANÇAS

O nome constitui uma palavra-texto, com grau de significação ímpar: nele está contida toda a história da criança. É pouco provável que

alguma criança, ao contatar com a escrita, não expresse forte desejo de colocar a marca de seu nome em todo espaço possível.

Ora, o não atendimento desse desejo implica em lançar fora um recurso valioso no envolvimento da criança com o código da língua escrita.

Sugerimos, com um encaminhamento possível, que, logo no início das aulas, o professor pergunte a cada criança o seu nome, e, na sua frente, anote-o em crachás, utilizando letra de imprensa maiúscula. É importante que o ato de escrita do professor seja acompanhado pelo aluno, para que ele perceba a relação entre a oralidade e a representação gráfica do seu nome e, além disso, acompanhe o traçado e a direção da escrita. (De fato os momentos iniciais do processo de aquisição da escrita, o professor deverá lançar mão de todas as oportunidades possíveis para informar aos alunos determinados aspectos dessa convenção, como é o caso, por exemplo, da disposição da escrita no papel, da esquerda para a direita. Esses aspectos, corriqueiros e quase despercebidos por quem já domina o código, constituem dificuldades concretas para a criança que inicia seu contato com ele. É fundamental que o professor proceda a uma reflexão sobre os aspectos convencionados da escrita — e não só sobre a relação letra/ som — e se preocupe em informar a criança acerca deles).

Utilizar-se-ão dos crachás de toda a classe, fazendo-se comparações entre os nomes escritos, quanto ao tamanho (podendo-se proceder à contagem de letras e de sílabas), quanto aos elementos (sonoros e escritos) semelhantes, presentes nos nomes, relacionando os nomes que começam da mesma forma, ou que terminam da mesma forma, etc., lendo-os e comparando-os, também, com outros nomes que tenham sido pesquisados na família e entre os amigos. Para criar uma situação real de necessidade de leitura, o professor poderá dispor o conjunto de crachás e pedir que cada um apanhe o seu, ou pedir que alguns alunos os distribuam a seus colegas. Outra possibilidade é explorar os nomes em quadros de chamada para a identificação dos presentes e ausentes, em bingos de letras, dominós de nomes, palavras cruzadas e outros jogos.

Essas atividades, com o nome, podem ser realizadas diariamente, durante um certo período.

Além dos nomes dos alunos, poderão também ser trabalhados outros nomes (animais, flores, objetos da sala, produtos de supermercado, etc.) desde que suficientemente contextualizados por uma atividade anterior. Essa atividade pode ser leitura, pesquisa, organização de mural, etc.

OS TEXTOS DAS CRIANÇAS

A partir de desenhos e outras formas de representação

Considerando que, como já citamos anteriormente, a apropriação da língua escrita consiste num movimento de deslocamento da compreensão de que é **possível desenhar idéias**, para a compreensão de que é **possível desenhar palavras**, o desenvolvimento de atividades de desenho deve ser tomado como absolutamente necessário e importante no processo de alfabetização. Não é o caso, mais, de vê-lo como uma atividade meramente lúdica, prazerosa. Mais do que isso, o desenho é um momento importante do processo de aquisição da escrita. Nesse sentido, cabe ao professor promover atividades diversificadas, centradas no desenho: ilustração de histórias contadas pelos alunos, lidas pelo professor, ouvidas em casa, ilustração de fatos ocorridos em sala, em passeios, representação de objetos, desenho livre, etc.

Além do desenho, podem ser utilizadas outras formas de representação, como a modelagem, recorte e colagem, maquete com sucatas.

Após a realização do desenho, bem como de outra atividade de representação, o professor desenvolverá atividades de registro escrito sobre a representação feita. Pergunta à criança o que representa sua produção e, após ouvir o relato (que pode ser uma simples nomenclatura de objetos) o professor escreverá num espaço do mesmo papel o que ela relatar, atuando como escriba da criança. É importante que o professor vá dizendo em voz alta o que está escrevendo, para que a criança perceba a relação oralidade/escrita.

Em seguida, poderá ser solicitado à criança que efetue uma leitura intuitiva do texto registrado, podendo-se, ainda, perguntar onde está escrita uma ou outra palavra.

Essas produções poderão:

- ser transcritas no quadro, para que sejam lidas e exploradas por toda a classe;
- ser transcritas em cartazes que serão ilustrados coletivamente e fixados na classe;
- ser editados em pequenos livros mimeografados, que servirão como livro-texto para atividades de leitura.

Legendas para ilustração de histórias

Neste caso, o processo é o inverso do anterior, isto é, ao invés de partir do desenho para o texto, a criança cria, oralmente, um texto, relata-o e, depois, cria ilustrações para ele. A partir das ilustrações, criará legendas que o professor poderá registrar ou pedir que a própria criança

registre. É importante deixá-la, nesse caso, realizar tentativas próprias para a escrita subsidiando-a contudo, com as informações solicitadas.

Poderão ser realizadas as mesmas atividades a partir de histórias em quadrinhos, sem legenda, a partir de gravuras seqüenciais, e a partir de histórias lidas ou contadas pelo professor.

A partir de histórias narradas pelos alunos

O professor pede que os alunos recolham de seus parentes, vizinhos ou amigos, alguma história (causos, fatos acontecidos, histórias da família, anedotas, etc.) para contar na escola. Cada um na sua vez, é convidado para contar a sua história. Os colegas ouvem, podendo fazer perguntas, solicitar esclarecimentos e detalhes sobre a narrativa. Em seguida, o professor procede ao registro da história, no quadro, solicitando a ajuda das crianças para escrever e organizar o texto, iniciando, já o trabalho de reestruturação de texto. Depois, orienta os alunos numa leitura interpretativa, para o reconhecimento das idéias principais do texto. Cada criança, poderá copiá-lo e ilustrá-lo. Pode-se também, mimeografar a história para distribuí-la entre os alunos ou para a montagem de um livro-texto. O professor ajudará e incentivará as tentativas de escrita dos alunos, fornecendo-lhes as informações de que necessitam para escrever, respondendo às perguntas sempre que solicitado e dispondo, na classe, abundante material de escrita.

À medida em que o processo de domínio da escrita se desenvolve, os registros passarão a ser feitos pelos próprios alunos, individualmente, de forma cada vez mais autônoma, isto é, cada vez menos dependente do auxílio do professor e dos colegas. Tornamos a lembrar a importância de uma atitude positiva do professor face às tentativas da criança para escrever. Cabe ao professor analisar a produção escrita, interpretando as hipóteses da criança e fornecendo-lhe material escrito que a oriente na confirmação ou reelaboração destas.

Textos produzidos pelo professor

O professor também poderá trazer, para o trabalho em classe, textos por ele produzidos. Nestes textos, o professor poderá apresentar idéias ou informações relevantes para discussão em classe.

Eventualmente poderá lançar mão desses textos para apresentar palavras que contenham material gráfico que lhe interesse explorar, em determinados momentos do processo de alfabetização.

Trabalho com outros textos

No início do processo de alfabetização é através do professor, sobretudo, que se dará contato da criança com o conteúdo dos textos escritos em língua padrão. O professor lê para as crianças e, ao realizar o ato de ouvir, elas já realizam, também, uma forma de leitura. De fato, ouvir implica uma atribuição de sentido ao texto lido, para a qual é necessário acionar os esquemas de experiências anteriores.

Dependendo do **que**, de **como** e de **para quem** quer dizer alguma coisa, o homem utiliza uma ou outra forma de discurso. Essa adequação é necessária para que melhor se atinja o objetivo que orientou a produção do texto.

Desta forma, temos textos narrativos, informativos e literários, entre, outros. Embora possam combinar-se entre si, pode preponderar, no texto, uma ou outra forma: a narrativa, a informativa, a literária.

Assim, o trabalho não pode restringir-se aos textos narrativos. A criança deve ser posta em contato com as mais diversas estruturas textuais, para, além de adquirir novos conhecimentos, ampliar suas possibilidades de dizer.

Portanto, na seqüência do processo, com a apropriação gradativa da leitura e da escrita, a própria criança passará a interagir não só com o autor dos textos, como também com os colegas e com o professor, explicitando o que lê. É nessa perspectiva que devem ser trabalhados os textos de literatura infantil: a criança lê pelo prazer de ler, por escolha própria, sem cobrança sistematizada. Para isso é necessário que a escola propicie o acesso aos mais diversos textos, garantindo e oportunizando a liberdade de a criança escolher o texto que quer ler. Isso, porém, não significa que o professor não possa indicar textos para a leitura. Tal liberdade de escolha viabiliza o contato da criança com outros tipos de textos. Deste modo, não só o texto literário — prosa e verso — como também os textos informativos (publicitários, didáticos, correspondência, avisos, etc.) devem fazer parte do acervo escrito com o qual a criança fará contato desde as primeiras séries. Assim, a criança pode ir a um texto para buscar informações, visando a aquisição e ampliação de um conhecimento mais sistematizado. Entre os textos informativos destaca-se a importância de se trabalhar a história da escrita — desde as formas de registro icônico até a escrita alfabética, que é a que utilizamos hoje — para que o aluno perceba como uma construção histórica dos homens e não como alguma coisa natural.

A correspondência (recados, avisos, notas, etc.) utilizada corriqueiramente na escola, deverá ser trabalhada em sala de aula, pois representa um recurso valioso de apreensão da língua em situação real. Nesse sentido, é importante não só aproveitar todas as oportunidades que a escola

oferece para a troca de correspondência, como, além disso, estimular a troca de correspondência entre os colegas da mesma classe, entre classes diferentes, e até, se possível, com colegas de outras escolas e outras cidades.

Necessário e de bastante valor, também, é o trabalho com o texto poético, pois, além do contato com o aspecto lúdico e estético da linguagem, é interessante, para a alfabetização o trabalho com a sonoridade e musicalidade da poesia, pois, através da rima a criança poderá descobrir as semelhanças entre oralidade e escrita das palavras. Nesse sentido, são interessantes também os recursos com **trava-língua**, parlendas e letras de música*. Oportunamente, as leituras de textos poéticos podem ser um suporte para a produção de textos.

EXPLORAÇÃO DOS TEXTOS TENDO EM VISTA ATIVIDADES DE SISTEMATIZAÇÃO

Da mesma forma que o **ponto de partida** no processo de alfabetização é o texto, também ele é o ponto de chegada para o qual devem convergir todos os esforços. Ou seja, a alfabetização constitui um dos momentos do processo que intenta tornar o aluno capaz de produzir um texto (oral e escrito) conseqüente, e da mesma forma, torná-lo capaz de interpretar, até as últimas conseqüências, o texto (oral e escrito) de outrem.

Por este objetivo é que estarão determinadas todas as atividades de ensino de língua*. Em razão disto, portanto, nenhum trabalho de sistematização de palavras, sílabas e letras será feito de forma dissociada da produção/interpretação de textos. Para tanto, é imprescindível que a sistematização para o domínio do código se faça a partir de atividades que visem a compreensão global do texto, de forma que todos os alunos reconheçam, no contexto do próprio texto, o significado de cada palavra.

Um mesmo texto deve ser explorado durante alguns dias seguidos, através de atividades como leitura intuitiva, ilustração, reprodução oral (que podem ser feitas individual e coletivamente), para que:

a) seja possível reestruturá-lo de formas diferentes, procedendo-se as atividades de síntese e de ampliação das idéias do texto;

b) sua forma, conteúdo, tema, etc., sejam confrontados com outros textos que enfoquem o mesmo assunto de forma diferenciada (textos poéticos, narrativos e informativos);

c) as idéias gerais do texto sejam apropriadas pelos alunos;

d) as palavras mais repetidas no texto, ou as mais significativas, ou as mais comuns, sejam identificadas pelos alunos.

Quando a criança compreender o sentido da palavra no texto, isto é, quando a palavra estiver **saturada** de significado, o professor poderá transcrevê-la:

- em cartazes (de preferências dentro da frase original do próprio texto);

- em fichas: para que se faça o mesmo trabalho já sugerido para com os nomes dos alunos;

- no quadro: para que descubram outras palavras, decompondo-a, cobrindo letras ou sílabas.

Ex. ARMÁRIO
MARIO
MARI
ARMA
AR

Utilizando o alfabeto móvel, o professor pode, fazer, também, sugestões de substituição ou acréscimo de letras para que descubram outras combinações possíveis.

Ex. MENINO MARIO
MENINA MARIA
MENINOS
MENINAS

É comparando as semelhanças e diferenças entre palavras que a criança se apropriará das diversas possibilidades de combinação dos elementos gráficos e seu valor ou valores sonoros.

Através de atividades, o professor encaminhará os alunos para a compreensão progressiva das relações que organizam nosso sistema gráfico.

O professor deve ter clareza das características do sistema gráfico da língua portuguesa, tanto para orientar a aprendizagem como, para compreender as tentativas de seus alunos na produção escrita.

Para um maior esclarecimento dessas características, transcrevemo-nos o texto de C.A. FARACO, publicado no documento **Currículo básico — uma contribuição para a escola pública brasileira** como segue:

1 **Trava-língua** é uma pequena composição com repetição de sílabas que, por sua semelhança, provocam certa dificuldade na recitação. (Ex. **Três pratos de trigo para três tigres**). **Parlendas** são rimas infantis, em pequenos versos, que objetivam divertir, assegurar a memorização ou escolher a vez num jogo. Ex. **Hoje é domingo, pé de cachimbo... e Um dois, feijão com arroz, três...**

2 É importante, neste momento, refletir sobre as questões propostas neste documento, relativamente ao Ensino de Língua Portuguesa.

A língua portuguesa tem uma representação gráfica alfabética com memória etimológica. Dizer que a representação gráfica é alfabética significa dizer que as unidades gráficas (letras) representam basicamente unidades sonoras (consoantes e vogais) e não palavras (como pode ocorrer na escrita chinesa) ou sílabas (como na escrita japonesa). Além disso, a escrita alfabética tem, como princípio geral, a idéia de que cada unidade sonora será representada por uma determinada letra e de que cada letra representará uma unidade sonora.

Dizer, por outro lado que o sistema gráfico admite também o princípio da memória etimológica significa dizer que ele toma como critério para fixar a forma gráfica de certas palavras não apenas as unidades sonoras que a compõe, mas também sua origem. Assim, escrevemos **monge** com **g** (e não com **j**) por ser uma palavra de origem grega; e **pajé** com **j** (e não com **g**) por ser uma de origem tupi. Escrevemos **homem** com **h** não porque haja unidade sonora antes do **o** mas porque em latim se grafava **homo** com **h**.

Ao operar também com memória etimológica, o sistema gráfico relativiza o princípio geral da escrita alfabética (a relação unidade sonora/letra não será 100% regular), introduzindo (para o usuário) uma certa faixa de representações arbitrárias. Serão estas representações que terão dificuldades especiais não só para o alfabetizando, mas igualmente para o alfabetizado. Nos casos em que a memória etimológica se faz presente, não há outra alternativa: somos obrigados a decorar a forma gráfica da palavra (temos de saber de cor, por exemplo que **excelente** se escreve com **xc** e que **essência** se escreve com **ss**, embora a unidade sonora seja a mesma nas duas palavras); e, no caso de dúvida, temos de ir pela vida afora, ao dicionário.

Em consequência disso, uma das coisas que o aluno deverá aprender, no processo de apropriação da grafia, é que, embora grande parte das representações gráficas seja perfeitamente previsível pelo princípio da relação unidade sonora/letra, há uma certa dose de representações arbitrárias, as quais exigem estratégias cognitivas próprias. Ele deverá saber, por exemplo, em que caso pode haver situações arbitrárias; deverá saber que é preciso memorizar a forma da palavra, e que, nas dúvidas, deverá ir ao dicionário. Serão úteis aqui certos macetes de memória: podemos por exemplo, trabalhar com famílias de palavras. Assim, não precisamos decorar isoladamente que **homem**, **humano**, **humanidade**, **humanista**, **humanitário**, são escritos com **h**; podemos memorizar que todas as palavras parentes de homens se escrevem com **h**. Ou, ainda, que xadrez é com **x**, **enxadrezado** é

com **x**; se **charco** é com **ch**, **encharcado** é com **ch**.

Pode-se observar três situações:

a) **relações regulares** — a unidade sonora sempre é representada pela mesma letra; e a mesma letra; e a mesma letra representa sempre aquela unidade sonora; há uma correspondência biunívoca que envolve as seguintes unidades gráficas: p-b-f-v-nh-t-d-lh.

b) **relações contextualmente regulares** — a unidade sonora tem, em certos contextos, uma representação regular. Neste caso, incluem-se as relações cruzadas:

- uma unidade sonora tem mais de uma representação gráfica possível. Ex. ã-irmã-samba-manga.

- uma unidade gráfica representada mais de uma sonora. Ex. rato-aranha.

c) **relações arbitrárias** — a relação unidade sonora/letra é em princípio, imprevisível. Duas letras representam o mesmo lugar. Ex. casar-azar-cassado-caçado.”¹⁰

Reestruturação de textos

Quando a criança faz seus primeiros ensaios de produção de texto por escrito, o mais importante é garantir a fluência do ato de escrever.

Assim sendo, neste momento o professor não terá como preocupação a correção formal do texto, mas a elaboração e explicitação das idéias.

Não se trata de um “vale tudo” de um anarquismo ortográfico, mas do espaço de liberdade necessária para que a criança faça suas tentativas de escrita. É importante respeitar os “erros” da criança como parte do processo de apropriação do código escrito.

Ao invés de corrigir ortograficamente o texto escrito da criança, o professor vai lhe oferecer, através de estratégias adequadas, (como as já citadas nas atividades de sistematização), condições para a compreensão da representação alfabética escrita.

A medida em que a criança avança nessa compreensão, o professor também começa a dirigir a atenção para as questões relativas à clareza do texto (como já vinha fazendo ao registrar o texto da criança), ou seja, o texto deverá ser capaz de deixar claro o que se pretende dizer, sem a necessidade de completar as idéias com explicações orais.

Assim, gradativamente o professor irá interferir na seqüência do texto escrito pela criança, discutindo com ela as possibilidades de complementar informações, eliminar redundâncias, separar as idéias com o auxílio de pontuação ou recursos coesivos e organiza-los em parágrafos adequados.

Convém lembrar que com a alfabetização através das cartilhas, os alunos produziam sentenças isoladas, porque este era o modelo de linguagem escolar que viam à sua frente. Agora o problema que se coloca é outro: se o objetivo do ensino de língua é a produção de texto (coesos e coerentes) o trabalho do professor não se limitará aos erros ortográficos, mas consistirá em reestruturar o texto, desmembrando as sentenças que as crianças produzem — como uma espécie de “amalgama”, mais ou menos caótico — e mostrando-lhes no quadro com suas idéias podem ser adequadamente apresentadas.

Para tanto consideramos válida a sugestão de trabalho do prof. Geraldi ao propor que o professor:

- Leia os textos produzidos pelos alunos.
- Selecione, dentre eles, um texto para se trabalhar a reestruturação.
- Coloque o texto original na lousa (de forma ortograficamente correta, uma vez que objetivo, no caso, é o trabalho específico de reestruturação e não de correção ortográfica).
- Proponha à classe questões que visem:
 - complementação das informações do texto (o quê? onde? quem? quando?)
 - eliminação da redundância (que palavras, expressões e idéias se repetem? Fazem falta? Podemos substituí-las? Como?)
 - pontuação adequada (que ponto se coloca aqui? por que?)
- Discuta com os alunos a importância das informações obtidas para a clareza e compreensão do texto.

Depois que o texto está reestruturado será lido, e todos os alunos podem copiar o texto que ajudaram a organizar. Neste sentido, a cópia é uma atividade significativa, fruto da interação e da construção do conhecimento, a partir dessa interação.

3. AVALIAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO

As formas de avaliação tradicionalmente utilizadas na alfabetização partem de padrões de desempenho previamente estabelecidos pelos métodos, isto é, pelo domínio do sistema gráfico, até porque esta tem sido a expectativa das séries posteriores. Classificam-se, então os alunos, de acordo com padrões rígidos de ortografia pois é esta a forma como a linguagem é trabalhada.

Porém, conceber a alfabetização numa perspectiva mais ampla, entendê-la como domínio da linguagem escrita requer um redimensionamento da forma de avaliar.

Não caberá nessa perspectiva a mera classificação dos alunos. A avaliação há de ter um caráter diagnóstico, isto é pretenderá verificar não

só o aproveitamento do aluno, como, sobretudo, a eficácia da prática pedagógica desenvolvida pelo professor.

É importante considerar que, pelas experiências vivenciadas ou não com a escrita no período anterior à escolarização, as crianças entram para a escola com as mais diversas concepções sobre a escrita. Enquanto para alguns as letras são rabiscos ou desenhos desvinculados da oralidade, para outros elas já são uma possibilidade de registro, de comunicação.

Deve-se então, atentar para o fato de que não existe um mesmo ponto de partida, cada criança traz uma experiência própria com a linguagem escrita e portanto a avaliação em relação a um desempenho comum, é antes de mais nada injusta.

Na avaliação, portanto, o professor deverá tomar em consideração o processo de apropriação do aluno, considerando a sua compreensão da escrita nos primeiros dias de aula e as aquisições que conseguiu empreender.

Porém, se por um lado, o próprio aluno é parâmetro para avaliar o processo de aprendizagem, por outro, não se pode tomá-lo como único determinante. Outro aspecto fundamental que deverá nortear a avaliação é o próprio conteúdo que se trabalha com ele. Nesse sentido, o professor deverá fazer uma avaliação cumulativa, desde a compreensão da escrita em sua função social, o domínio progressivo do sistema gráfico e a estruturação do texto.

4. PRÉ-ESCOLA E ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização na pré-escola deve se efetivar a partir do contato direto com o mundo da leitura e da escrita, através de situações concretas, significativas, onde o ler e o escrever tornem-se uma necessidade para a criança.

A criança aprende e começa a dominar a linguagem oral e escrita quando:

- é ouvida e estimulada a falar de sua vida, a contar estórias;
- mostramos a ela os usos da escrita no seu dia-a-dia: as placas dos ônibus, a sinalização nas ruas, a leitura de rótulos, a leitura de cartazes, cartas, bilhetes e informações, a lista de materiais necessários na sala de aula, o manuseio e leituras de diversos livros, revistas, jornais, etc...;
- transmitimos e reelaboramos com ela, os conteúdos das diversas áreas do conhecimento registrando-os.

O conhecimento de Língua Portuguesa será trabalhado na pré-escola a partir de dois conteúdos básicos: Oralidade e Linguagem Escrita.

Oralidade

Cabe à escola — além de prover situações de interação entre os próprios alunos, com espaço para a criança expressar suas idéias, seus sentimentos, seus conhecimentos — garantir as mais diversas e ricas interações com outros modos de dizer, com outras idéias e conhecimentos.

A oralidade deve ser trabalhada através de:

- Exposição de idéias.
- Relato de fatos vividos, histórias, etc.
- Entrevistas.
- Leitura (pelo professor) dos mais diversos textos.
- Exploração de poesias, trava-línguas, parlendas, músicas, etc.

Linguagem Escrita

Entender a escrita como uma representação da linguagem em transformação, portanto uma atividade cultural complexa, é fundamental para que o ensino deixe de se fixar em seus aspectos motores e se transfira para a compreensão de seu valor social.

Para isso o professor deverá fazer um trabalho sistemático com as mais diversas formas de representação produzidas e utilizadas pelo homem.

Ler para as crianças histórias, avisos, notícias, poesias e escrever bilhetes em todas as oportunidades que surgirem, são, entre outras, formas de levar a criança à apropriação da linguagem escrita de forma significativa, isto é, compreendendo a sua função social. Ela precisa entender que usamos a escrita para escrever sobre algo, para alguém ler e com algum objetivo (registrar uma idéia ou vivência, informar, etc.).

A criança deverá ter ainda, oportunidade de registrar suas idéias. Deve-se incentivá-la a escrever e valorizar suas tentativas. A apropriação da linguagem escrita implica em usá-la, praticá-la (mesmo sem tê-la ainda dominado). Pois é enquanto escreve que a criança aprende sobre a escrita, é vivenciando situações reais e significativas de leitura e escrita, que a criança vai internalizando esse saber.

A leitura e a produção de textos poderá ser encaminhada da seguinte forma:

Leitura

a) do professor para a criança:

É importante que o professor trabalhe com a literatura, lendo para as crianças histórias e poesias. Ao realizar o ato de ouvir elas atribuem sentido ao texto lido apropriando-se de idéias,

ampliando sua visão de mundo e principalmente tomando gosto pela linguagem literária.

Além dos textos literários, deve-se ler para os alunos:

- textos informativos (que poderão trazer o conteúdo das diversas áreas do conhecimento);
- cartas, mensagens e avisos;
- bulas, receitas, etc.
- b) da criança: (de forma não convencional) coisas escritas na sala de aula e fora de sala: cartazes, rótulos, placas, out-dors, avisos, etc.
- textos já conhecidos: quadrinhas, parlendas e adivinhações, letras de música, e textos diferentes às áreas curriculares;
- livros de literatura e poesias.

Produção Coletiva de Textos

- A partir da narrativa da criança:
 - histórica de suas vidas (seus amigos, seus brinquedos, seus bichos, etc.)
- A partir do desenho ou outras formas de representação (colagem, modelagem, etc.)
- A partir de estudos das áreas de Ciências, História, Geografia, etc.
- Registro de histórias ditadas pelas crianças que, em seguida, poderão ser mimeografadas e ilustradas por elas.
- Estabelecimento de relações entre produções escritas:
 - crachás com nomes;
 - rótulos de embalagens (coletânea, estabelecimento de relações diversas: classificação, natureza, utilização e/ou inutilidade dos produtos, etc);
 - revistas, jornais, livros;
 - cartazes, etc.
- Pesquisa do que há escrito: (na rua, na televisão, nas embalagens de mantimentos da cozinha, etc.).
- Correspondência entre salas:
 - participação em situações de comunicação, através do desenho e por escrito.

No início das produções escritas da criança o professor servirá de escriba, registrando o que a criança dita. Aos poucos elas deverão fazer suas tentativas de registro com ajuda de colegas ou de outros.

NOTAS DE REFERÊNCIA

¹ LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo humano**. Lisboa: Livros Horizonte, 1986, p. 30.

² LURIA, A.R. Diferenças culturais de pensamento. In: LURIA, A.R., et al. **Linguagem de desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.p. 51.

³ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Curitiba). **Currículo básico**: uma contribuição para a escola pública brasileira. Curitiba, 1988 p.40.

⁴ FIORE, A. **Aprender é viver**. São Paulo: Ed. do Brasil, /s.d.p.16.

⁵ NETO, D.P. et al. **Passo a passo**. São Paulo: Scipione, /s.d./p.42.

⁶ VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**.

⁷ PIERON, A. citado por LEONTIEV, A.**O desenvolvimento do psiquismo humano**. Lisboa: Horizonte, 1986. p.239.

⁸ VYGOTKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 1987.p.129.

⁹ VYGOTSKY, p.131.

¹⁰ FARACO, C.A. citado por SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Curitiba). **Currículo básico**: uma contribuição para a escola pública, brasileira. Curitiba, 1988. p. 23.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. M. **Linguística e psicopedagogia**. /S.n.t./ Mimeo grafado.

ALBANO, E. **No reino da fala**. São Paulo: Ática, 1987.

ALFABETIZAÇÃO. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.52, p.7-124, fev.1985.

ANDERY, M.A. et al. **Para compreender a ciência**. São Paulo: EDUC/PUC, 1989.

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

BETTELHEIN, B. **Psicanálise da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

.A psicanálise dos contos de fadas. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

CADERNOS DE PESQUISA, São Paulo, n. 49, maio 1984.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.

.Alfabetização e pobreza. Campinas: UNICAMP, /s.d./ Mimeo grafado.

.A lingüística na sala de aula: relatório de análise de aulas de alfabetização. Campinas: UNICAMP, /s.d./ Mimeo grafado.

CARAHER, T. (org). **Aprender pensando**: Contribuição da psicologia cognitiva para a educação. Recife: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, 1983.

,REGO, L.L.B. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 39, p. 3-10, nov. 1981.

EDUCAÇÃO pré-escolar: desafios e alternativas. **Cadernos CEDES**, São Paulo, n..9, p. 8-95, 1984.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. São Paulo: Global, 1986.

FARACO, C.A. **Características do sistema gráfico português**. Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, 1988.

,MANDRYK, D. **Prática de redação para estudantes universitários**. Petrópolis: Vozes, 1988.

FERREIRO, E., TEBEROSKI, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FIGUEIRA, F.G. O trabalho como primeira necessidade humana: uma concepção de história. **Cadernos de Arquivo de História Contemporânea**, São Carlos, n. 2, ago. 1987.

FIORE, A. **Aprender é viver**. São Paulo: Ed. do Brasil, /s.d./.

FRACASSO escolar – uma questão média? **Cadernos CEDES**, São Paulo, n. 15, p. 7-70, dez.1985.

FRANCHI, E.P. **A redação na escola**: e as crianças eram difíceis. São Paulo: M. Fontes, 1985.

. Pedagogia da alfabetização, da oralidade à escrita. São Paulo: Cortez, 1988.

FREINET, C. **O método natural**. Lisboa: Estampa, 1977.

FREIRE P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.

GERALDI, J. (org). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1985.

GNERRE, M. **Escrita, linguagem e poder**. São Paulo: M. Fontes, 1985.

ILARI, R. **A Linguística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: M. Fontes, 1985.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: M. Fontes, 1985.

.No mundo da escrita: uma perspectiva sociolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

- KRAMER, S. (org). **Alfabetização: dilemas da prática**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.
- .(org). **A política da pré-escola no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiame, 1984.
- LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1988.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo humano**. Lisboa: Livros Horizonte, 1986.
- LURIA, A.R. **Curso de pedagogia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. 4v.
- . **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 1988.
- , YUDOVICH. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**, Porto Alegre, Artes Médicas. 1987.
- NAGEL, L.M. **Avaliando a avaliação**. Maringá: UEM, /s.d./. Mimeografado.
- . **História, sociedade e educação**, Maringá: UEM, /s./. Mimeografado.
- . **Totalidade e história: categorias renegadas**. São Paulo: PUC, s.d./. Tese de Doutorado.
- NETO, D.P. et al. **Passo a passo**. São Paulo: Scipione, /s.d./.
- OLIVEIRA, H.R. **Uma experiência em alfabetização**. Laranjeiras do Sul: Prefeitura Municipal, 1985.
- PLEKHANOV, G. As concepções de história. In: A CONCEPÇÃO materialista da história. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO (Paraná). **Avaliação sociedade e escola: fundamentos para uma reflexão**. Curitiba, 1986.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Curitiba). **Currículo básico: uma contribuição para a escola pública brasileira**. Curitiba, 1988.
- SILVA, L.L. et al. **O ensino da língua portuguesa no primeiro grau**. São Paulo: Atual, 1986.
- SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 1988.
- SOARES, M.B. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.
- .As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.52, p. 19-24, fev. 1985.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: M. Fontes, 1984.
- . **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 1987.
- ZILBERMAN, R. et al. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.

LÍNGUA PORTUGUESA

Elisiani Vitória Tiepolo
Marcia Flávia Porto
Reny Gregolin Guindaste
Sônia Monclaro Virmond

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Pensar o ensino de português significa pensar numa realidade que permeia todos os nossos atos cotidianos: a realidade da linguagem. Ela nos acompanha onde quer que estejamos e serve para articular não apenas as relações que estabelecemos com o mundo, como também a visão que construímos sobre o mundo. É via linguagem que nos constituímos enquanto sujeitos no mundo, é a linguagem que, com o trabalho, caracteriza a nossa **humanidade**, que nos diferencia dos animais. A atividade mental, própria do homem, é organizada pela linguagem, se se preferir. É ela que nos possibilita pensar nos objetos e a operar com eles na sua ausência. Essa capacidade de abstração, que também caracteriza o ser humano, só se tornou possível porque o homem, impelido pela necessidade de se organizar socialmente, construiu a linguagem, um conjunto de signos que são a representação do real.

Mas voltemos um pouco ao passado, façamos uma retrospectiva para compreender como se deu o início de tudo, isto é, o momento em que o homem, a partir de sua organização social, começa a acumular um saber sobre o mundo e precisa da linguagem justamente para articular este conjunto de experiências que ele vai adquirindo.

Há, de fato várias maneiras de se explicar o início da sociedade humana. Entre elas, a explicação metafísica - a que vê na figura divina a responsável pela criação do homem - é ainda a mais presente nas reflexões do senso comum. Mas aquela que defende que a transformação do homem se deu por meio do trabalho é a que se aproxima do nosso ponto de vista. E é importante compreendê-la para entendermos, por essa via, o surgimento da própria linguagem, nosso objeto de preocupação.

Segundo alguns autores, especialmente ENGELS, a sociedade tal como a conhecemos, surge do trabalho.¹ Em outras palavras, as dificuldades de sobrevivência, de alimentação, levaram o homem a se movimentar pelo espaço e este fato incidiu na produção de uma alimentação mais variada. O homem passa, então, dos vegetais à alimentação proveniente da caça e da pesca, o que exige a fabricação de instrumentos. A criação destes satisfaz uma necessidade e cria outras, fazendo com que o homem, cada vez

mais, acumule experiências que se transformam em conhecimento. Ora, a linguagem surge, então, como uma necessidade para se organizar a experiência e o conhecimento humano, no domínio da natureza. Ela surge de uma necessidade social e, portanto, ela é um fato eminentemente social.

Evidentemente, tal processo de criação e transformação se deu ao longo de milhares de anos. Porém, o mais importante nesta reflexão é ter claro que toda a produção, seja a do instrumento de trabalho, seja a da linguagem, nasceu de uma necessidade social e histórica. Em outras palavras, uma realidade que se impôs diante de nossos ancestrais e que foi resolvida numa longa cadeia de criação e recriação. Transcrevemos abaixo as palavras de ENGELS, para explicitar melhor as nossas idéias.

Numa palavra, os homens, num determinado momento de sua evolução, tiveram necessidade de dizer coisas uns aos outros. Dessa necessidade nasceu o órgão vocal; pouco a pouco, mas sem interrupção, a laringe do macaco em estágio apenas incipiente, foi se modificando através de modulações, que por sua vez produziam modulações mais perfeitas e as articulações da boca evoluíram no mesmo ritmo ampliando o número de sons articulados.²

Nesse ponto da discussão, alguns poderiam nos perguntar qual a relação possível entre a história dos primórdios da civilização e o ensino de língua. E nós responderíamos que todo o fundamento da nossa reflexão está aí, na compreensão da linguagem como uma realidade impregnada de social e de história; uma realidade construída a partir de uma necessidade humana que serve de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.³

Perceber a natureza social da linguagem, enquanto produto de uma necessidade histórica do homem, leva-nos à compreensão do seu caráter dialógico, interacional. Em outras palavras, tudo o que dizemos, dizemos a alguém e é esse interlocutor, presente ou não no ato da nossa fala, que acaba por determinar aquilo que vamos dizer. Nossas palavras dirigem-se a interlocutores concretos, isto é, pessoas que ocupam espaços bem definidos na estrutura social. Mais do que isso, as nossas idéias sobre o mundo se constroem nesse complexo processo de interação. Vale dizer: aquilo que pensamos sobre o real está diretamente vinculado aos horizontes do grupo social e da época a que pertencemos. A partir destes pressupostos decorrem, pelo menos, três idéias básicas: 1 - O complexo universo das relações sociais determina aquilo que vamos dizer e como vamos dizer. 2 - Dizemos coisas para alguém que está socialmente situado. 3 - Dizemos coisas do ponto de vista social e da época a que pertencemos. Esse raciocínio nos leva a uma

outra compreensão, igualmente importante: "a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial"⁴. Com isso queremos dizer que a palavra adquire o sentido que o contexto social e histórico lhe confere; nessa perspectiva, seu sentido estará, portanto, subordinado a um ponto de vista (daquele que fala e daquele que ouve), este também ideológico, porque construído no social e na história. Recorramos uma vez mais a Bakhtin para ilustrar melhor as nossas idéias.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.⁵

Nessa concepção de linguagem, a língua é resultante de um trabalho coletivo e histórico. E é esta natureza pública, social e cultural da noção de língua, já explicitada por COUDRY, que permeia esta proposta.

É importante contrapor nesse momento da reflexão esta concepção de linguagem, que vê no processo de interação verbal sua substância, sua realidade fundamental a outras visões, que têm objetivos diferentes e que, portanto, implicam em práticas pedagógicas diferentes.

Há, nitidamente, dentro do ensino do português, duas correntes preponderantes do pensamento lingüístico: uma delas vê na aprendizagem da teoria gramatical a garantia de se chegar ao domínio da língua oral e escrita; a outra, contrapondo-se à primeira, vê, no trabalho com as estruturas isoladas da língua, a possibilidade de se desenvolver a expressão oral e escrita. Embora com fundamentos bem diferentes, essas duas visões de linguagem estão presentes e convivem sem maiores problemas na sala de aula. O livro didático, aliás, é um bom exemplo desse ecletismo um tanto inconseqüente. Retomaremos a questão do livro didático num outro momento, antes, tentaremos esclarecer os objetos de ensino de cada uma dessas correntes. Dizíamos que uma das concepções de ensino do português defende a gramática normativa como o núcleo do ensino. Para esta visão da linguagem, saber língua é saber gramática, ou melhor dizendo, teoria gramatical. Essa é ainda a grande polêmica no ensino do português, uma velha discussão que empolga aqueles defensores de uma visão mais conservadora de linguagem.

Esse ponto - a questão gramatical - merece uma atenção especial. É preciso entender a gramática numa dupla dimensão: na perspectiva da dimensão da língua (o livro que dita as regras do bem falar e do bem escrever) e na perspectiva de um conjunto de regras que está subjacente a todo ato lingüístico. Não há, efetivamente, quem fale sem gramática: toda variedade de língua, prestigiada ou não, possui uma organização sintática, em outras palavras, uma gramática que permite o entendimento entre as pessoas, em

momentos de interlocução. Do ponto de vista lingüístico, não há como fazer um julgamento sobre o maior ou menor valor de uma determinada variedade. Ao contrário, é preciso compreender a questão da variação numa perspectiva histórica e social; é preciso compreendê-la como o reflexo da experiência histórica e social de determinados grupos falantes. Assim, as variedades lingüísticas são o próprio espelho da diversidade humana, o reflexo da heterogeneidade de experiências de grupos sociais, não cabendo, portanto, nesta linha de raciocínio, fazer uso de conceitos do tipo certo e errado. Nesse sentido, três pontos devem ficar marcados nessa discussão: 1º) a cada variedade lingüística corresponde uma gramática; 2º) todas as gramáticas da língua são igualmente corretas do ponto de vista lingüístico; 3º) todo o falante de língua materna constrói uma gramática na sua cabeça e para dominar a linguagem oral ou escrita, não precisa necessariamente estudar a gramática normativa.

Assim, o que propomos dentro da nossa visão de linguagem é que nas aulas de língua portuguesa opte-se por ensinar a ler e a escrever. O trabalho com a gramática será feito na perspectiva do uso da funcionalidade dos elementos gramaticais (entraremos em maiores detalhes nas considerações metodológicas). A gramática normativa, por sua vez, terá que ser do domínio do professor, este sim o responsável pela criação de situações, ao nível da prática, em que os alunos deverão incorporar de modo cada vez mais elaborado, a gramática da língua padrão. Com isso não negamos a necessidade de se fazer apelo a algumas categorias gramaticais - quando se trabalha num texto com a repetição do nome, por exemplo, não há porque não dizer que a palavra que substitui um nome chama-se pronome. Defendemos, no entanto, que o cerne do trabalho com a língua deve se constituir na compreensão de fatos lingüísticos e não na nomenclatura e classificação dos mesmos.

Um outro bom argumento para se propor um ensino voltado ao desenvolvimento das atividades verbais - a fala, a leitura e a escrita - e não ao conhecimento da teoria da língua, é o próprio dado empírico. Basta analisarmos os textos dos alunos que passaram anos na escola aprendendo gramática e não sabem se servir com desembaraço da linguagem, em momentos concretos de interlocução, ou seja, não sabem, efetivamente, expressar-se com clareza, alinhar idéias num texto, defender com convicção seus pontos de vista. Há certamente, algo que não vai bem neste tipo de ensino: é importante, desta maneira, deslocarmos nossos esforços, superarmos o ensino da metalinguagem (linguagem sobre a língua) e nos determos nas práticas da fala, da leitura e da escrita.

Coexistindo com este ensino, que poderíamos chamar de tradicional, há uma prática centrada, não mais na gramática, mas nas

estruturas de uma língua vista como um código acabado. A linguagem, aqui, é vista como um objeto autônomo, sem história, sem interferência do social, um conjunto de formas que existem independentemente do homem. Nesta visão, a expectativa que se tem é que o aluno seja capaz de estruturar frases dentro da variedade padrão (domínio da concordância verbal, da conjugação verbal, etc). Do ponto de vista pedagógico, o trabalho desenvolvido tem um caráter mecânico de treinamento, já que a língua, enquanto conjunto de formas, precisa ser internalizada via exercícios do **tipo siga o modelo, preencha a lacuna, copie**, etc. O texto é visto apenas como um pretexto ou como um bom modelo de formas acabadas e não enquanto um material que expressa um ponto de vista sobre o real, uma leitura possível sobre a realidade.

Vimos, ao longo deste texto, visões de linguagem com perspectivas bem diferentes no que se refere à prática pedagógica. Resta-nos, agora explicitar de maneira sistematizada os encaminhamentos metodológicos que propomos a partir de uma concepção interacionista. É ela que, neste momento dá conta das dificuldades que se põem no ensino; é ela que responde com mais precisão aos problemas e nos dá as pistas mais adequadas para recolocarmos a questão da linguagem.

2. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

É importante iniciarmos a discussão sobre metodologia, esclarecendo a seguinte questão: todas as atividades que desenvolvemos em sala de aula são o resultado de uma opção metodológica, esta, por sua vez, estará sempre articulada a uma determinada visão que temos sobre a linguagem.

Assim, se trabalharmos com exercícios do tipo **classifique o sujeito das orações abaixo** é porque acreditamos que via teoria gramatical desenvolvemos um bom domínio da língua.

Por outro lado, se propomos questões do gênero **siga o modelo**, é porque pensamos que o trato mecânico com as estruturas da língua nos dará condições de desenvolvermos uma boa expressão oral e escrita. O que é preciso distinguir é que ensinar língua e ensinar gramática são realidades diferentes. A gramática é um estudo sobre a língua.

No que se refere ao ensino, parece que os resultados que a escola vem obtendo não são dos mais animadores, ao contrário, se levarmos em conta o desempenho em língua dos alunos que chegam ao vestibular, por exemplo, veremos claramente que a escola fracassou e, o que é pior, insiste no fracasso quando defende um ensino deslocado das reais necessidades que se colocam

para nós, em termos de domínio da língua oral e escrita.

Vejam, agora, como o livro didático vem trabalhando o ensino da língua. Nele as atividades de fala, leitura e escrita são tratadas numa perspectiva profundamente artificial. Primeiro, porque os textos ali presentes, aparentemente neutros e imparciais, tratam de uma realidade que só subsiste dentro das quatro paredes da sala de aula. É por essa razão que a maioria deles são adaptações ou fragmentos de textos literários - a literatura, em princípio, não causa polêmica! Além disso, tais textos não têm valor em si, isto é, não se constituem enquanto objetos verbais significativos, reveladores de um ponto de vista sobre o mundo. Ao contrário, **a literatura** do livro didático geralmente é a de pior qualidade, com intenções marcadamente moralistas e, mais grave ainda, muitas vezes criadas especialmente para os fins didáticos.

Algumas experiências, no sentido de se inverter essa situação, foram levadas a efeito com a publicação de livros didáticos (Reflexão e Ação, em especial), nos quais os temas de caráter social predominam. Pode-se pensar, num primeiro momento, que tais inovações são interessantes. No entanto, se pensarmos um pouco mais longe veremos que estes temas são apresentados apenas como o outro lado da moeda. Não há, nestas propostas, o contraponto entre visões de mundos diferentes. Na realidade, trata-se de uma maquiagem nova num rosto velho. Não temos com **Reflexão e Ação** uma outra proposta de ensino de língua.

No que se refere à escrita, ela também é vista, no livro didático, como uma atividade sem maiores conseqüências. Ali o ato de escrever é tomado numa perspectiva burocrática: mais importante do que ter coisas a dizer e saber dizê-las, é preencher com palavras a folha em branco. Pensamos que é esta a visão de escrita - criada e sustentada pela escola - que afasta o aluno do ato de escrever.

Nesse sentido, além de não levar ao efetivo domínio da leitura e da escrita, os livros didáticos têm promovido a destruição das atividades lingüísticas ao seccionar esses elementos.

Nesta perspectiva para uma nova prática, a visão de linguagem que estamos defendendo tem como objeto de preocupação a interação verbal, isto é, a ação entre sujeitos historicamente situados que, via linguagem, se apropriam e transmitem um tipo de experiência historicamente acumulada.

É importante percebermos agora como este pressuposto vai nos dar a chave do ponto de vista pedagógico. Em outras palavras, como construir uma nova prática na sala de aula a partir dos fundamentos teóricos que assumimos.

Em primeiro lugar, é importante ter claro que a compreensão que construímos sobre o real se dá lingüisticamente. Assim, quanto maior for o

contato com a linguagem e por decorrência com o real, visto na sua pluralidade, maior a possibilidade de se ter sobre o real idéias cada vez mais elaboradas.

Neste sentido, o cerne do nosso ensino vai se constituir no trabalho com o texto. Este deverá ser entendido como um material verbal, produto de uma determinada visão do mundo, de uma intenção e de um momento de produção. Parece estar na compreensão deste fato o núcleo do trabalho do professor: criar situações de contacto com visões do real, via texto, para que o aluno desenvolva, cada vez melhor, um controle sobre os processos interacionais.

Metodologicamente, é importante trazer para a sala de aula todo o tipo de texto literário, informativo, publicitário, dissertativo - colocar estas linguagens em confronto, não apenas as suas formas particulares ou composicionais, mas o próprio conteúdo veiculado nelas. É importante, também, ter claro que todos os textos estão marcados ideologicamente e o papel do professor é explicitar, desmascarar tais marcas e "apresentá-las ao aluno, desmontando o funcionamento ideológico de vários tipos de discursos, sensibilizando o aluno à força ilocutória presente em cada texto, tornando-o consciente de que a linguagem é uma forma de actuar, influenciar, de intervir no comportamento alheio, que outros actuam sobre nós usando-a e que igualmente cada um de nós a pode usar para actuar sobre os outros."⁶

É portanto, instaurando a polémica, assumindo o conflito como um dado altamente positivo e necessário para as descobertas das potencialidades da linguagem que estaremos criando situações concretas para que o aluno se aproprie da linguagem oral e escrita.

Para tanto, apresentamos a seguir os três eixos sobre os quais irá se pautar o trabalho com a língua.

DOMÍNIO DA LÍNGUA ORAL

Partimos do pressuposto que quando a criança chega à escola, já é um falante de sua língua nativa e a domina numa determinada variedade.

Por outro lado, no que se refere a escola, um dos grandes problemas no ensino do português parece estar no domínio da língua padrão.

Com efeito, a população que hoje frequenta a escola, em função do processo de industrialização ocorrido no Brasil nas últimas décadas, não é a mesma de um tempo atrás. Face a essa **democratização** no acesso à escola, esta passa a receber um público que não corresponde exatamente aos padrões de sempre. Esse novo público traz muitas coisas diferentes, especialmente a linguagem, nosso objeto de preocupação. E a escola, com sua dificuldade

secular de enfrentar a diversidade, estabelece um fosso intransponível entre os que **sabem falar** e os que **falam errado**. Na vã tentativa de fazer destes últimos, falantes da norma culta, a atitude da escola, quase sempre de desdém, acaba por afastá-los da possibilidade de apropriação da variedade padrão.

Pensarmos em estratégias adequadas para tentar resolver esse impasse exige de nós clareza em alguns pontos: as variedades lingüísticas revelam a história, as práticas culturais, as experiências de grupos sociais e não a incapacidade de se falar **corretamente**; o fato de se dominar as formas da língua padrão não significa, necessariamente, possuir uma boa expressão oral.

Não podemos negar que um dos objetivos de língua é levar o aluno a se apropriar da norma culta, fazendo uso dela em situações de maior formalidade. Porém, mais importante que desenvolver o domínio das estruturas da língua padrão, é criar condições para que o aluno construa discurso próprio, particularize seu estilo e expresse com objetividade e fluência suas idéias.

No que se refere às ações necessárias para se desenvolver, no aluno, a sua expressão oral, é preciso partir do seguinte pressuposto: a linguagem é uma prática social e como tal serve para articular as experiências sociais e históricas dos homens. Esta concepção de linguagem implica numa determinada opção metodológica e na criação de estratégias pedagógicas que auxiliem, efetivamente, o aluno a se apropriar da língua enquanto expressão de visão de mundo particularizada - não no sentido da criação individual, mas na perspectiva da individualização a partir do coletivo.

Para tanto, há que se transformar a sala de aula num espaço de debate permanente, num local onde o aluno deverá **escutar a voz do outro** e, ao mesmo tempo, adequar o seu discurso ao outro.

É obrigação da escola proporcionar ao aluno o domínio da variedade padrão. Talvez a estratégia mais adequada para **sensibilizar** o aluno no que se refere ao uso de determinada variedade esteja no confronto de estruturas diferentes. A partir disso, será mais fácil pensar em termos de adequação da norma a contextos específicos.

Vale reafirmar, no entanto, que o trabalho com a oralidade deve estar voltado, sobretudo, à busca da clareza na exposição de idéias e da consistência argumentativa na defesa de pontos de vista.

DOMÍNIO DA LEITURA

A leitura tem sido na escola o cumprimento de uma formalidade. Ao priorizar o processo de associar sons e letras, decodificar palavras isoladas, formar frases e períodos, afasta-se o

aluno do real sentido da leitura, que é, na nossa perspectiva, a possibilidade de mergulhar no universo conceitual do outro.

Para desenvolver esta prática, é importante redimensionar o conceito de leitura, que na perspectiva teórica assumida aqui não pode ser apenas a decodificação para o domínio dos aspectos mecânicos (como a velocidade), da fluência e boa dicção. Estes são aspectos necessários mas não suficientes quando se concebe a leitura também como um processo interacional entre o leitor e o autor.

A leitura, numa concepção de linguagem interacionista, ultrapassa a compreensão da superfície: ela é, mais do que o entendimento das informações explícitas, um processo dinâmico entre sujeitos que instituem trocas de experiências por meio do texto escrito. É preciso que o aluno leia o material lingüístico mas também o implícito, o subentendido, o extra-lingüístico. É preciso também que em qualquer atividade de leitura a intenção do autor seja reconhecida.

Paulo FREIRE, numa entrevista na qual lhe perguntavam o significado da leitura, diz o seguinte: “eu vou ao texto carinhosamente. De modo geral, simbolicamente, eu ponho uma cadeira e convido o autor, não importando qual, a travar um diálogo comigo.”⁷ Paulo Freire, com seu jeito poético de refletir sobre as coisas, sintetiza bem a idéia de dialogismo. O sentido, nesta perspectiva, não é algo pronto, acabado no texto, mas é conferido pelo leitor que age, com seu jeito próprio, sobre o texto e vice-versa. Assim, quanto maior o número de experiências significativas com o texto escrito, maior desenvoltura o aluno vai adquirir para dialogar com ele.

A introdução à leitura de ficção (prosa e poesia), no nosso ponto de vista, também terá esse mesmo pressuposto: a construção do sentido no momento no ato da leitura. Aqui, é importante compreender as especificidades entre os discursos literários e os outros discursos. A linguagem informativa se propõe a explicar o mundo com uma certa objetividade; o discurso ficcional é constituído sob outros parâmetros; ele foge a qualquer tentativa de apreensão concreta, lógica. A literatura, muito mais do que um objeto portador de mensagens e ensinamentos, é um jeito particular de enxergar o mundo, onde a fronteira entre a verdade e a mentira é relativizada.

Quando se tem clareza de que a leitura (não a simples decodificação das letras) constitui uma dimensão fundamental do domínio da linguagem, torna-se urgente repensar a prática que a escola tradicionalmente vem fazendo. Os textos, na escola, servem, na maioria das vezes, como pretextos para se resolver questões gramaticais, como modelos para se estruturar frases corretas, como conjunto de informações para se responder questões de interpretação ou, ainda, como portadores de belas mensagens e bons conselhos.

Essa perspectiva utilitarista e moralista reduz a leitura a mais uma formalidade, a mais um ato burocrático. Reverter esta prática implica, antes de tudo, na compreensão de que o leitor maduro não é um sujeito passivo, mas alguém que constrói, concordando ou discordando do autor do texto, a sua interpretação numa relação de diálogo íntimo com aquilo que lê. Um dos caminhos para se chegar a esse nível de autonomia — o texto escrito não é a representação da verdade absoluta — é expor o aluno a todo tipo de texto: os narrativos (romances, novelas, crônicas, fábulas, lendas, contos), os informativos (notícias, reportagens, científicos), os dissertativos (editoriais, artigos, etc.), os poéticos, os publicitários, etc. A partir desse contato com a diversidade, é possível estabelecer o contraponto, mostrando ao aluno que cada texto tem uma especificidade (a forma) e revela uma determinada interpretação sobre o real. O debate, o relato, a exposição de idéias, a partir de textos lidos, vão se constituir num dos pontos importantes do trabalho. Além disso, é preciso criar situações para que o aluno seja capaz de julgar o material escrito: ele terá de criar critérios para analisar a construção do texto, bem como a sua consistência argumentativa.

A literatura, por outro lado, não poderá ser pretexto para se preencher fichas, completar o horário de aula, ou coisa parecida. Ela deverá ocupar um espaço privilegiado; não aquela que se propõe a **ensinar** coisas aos alunos e a organizar o mundo para eles, mas aquela que tem na dimensão do estético a sua preocupação maior.

Também o gosto pela leitura e o despertar pelo prazer de ler podem nascer através de momentos de interação entre o professor e alunos e entre alunos, através de diálogo sobre textos lidos e da valorização à leitura do outro.

DOMÍNIO DA ESCRITA

A escola, por não ter claro a função da escrita, passa dela uma falsa imagem para o aluno. Assim, as atividades de escrita, na escola, têm sido simuladas e artificiais: escreve-se para o professor corrigir e dar nota no final do bimestre. Este tipo de procedimento acaba por negar o sentido primeiro dessa atividade que é ter coisas a dizer para alguém. Escrever apenas para preencher linhas é cumprir mais uma formalidade burocrática na escola. Deste modo, pensamos que antes de propor conteúdos e estratégias que auxiliem o aluno a se apropriar da linguagem escrita, é importante desenvolver uma concepção de escrita clara e objetiva.

O ponto de partida para se repensar a escrita é ter presente, no ato de escrever, a noção de interlocutor, isto é, ter o perfil daquele que vai ler nossos escritos, mesmo que não o conheçamos. É esse interlocutor, virtual, que vai condicionar parte da nossa linguagem; é a

imagem que fazemos dele que nos levará a fazer uma determinada opção no que diz respeito ao assunto e a maneira de expô-lo. A ausência do interlocutor pode nos causar algumas dificuldades: não temos outro recurso, além da linguagem verbal, para complementar ou adaptar nossa mensagem. Neste sentido, é necessário assumirmos o papel daquele que vai ler o nosso escrito, julgando-o e reescrevendo-o sempre na busca de maior clareza.

Uma outra questão para ser levada em consideração é a compreensão das diferenças entre a linguagem oral e escrita. Na fala, existe uma ampla variedade; a escrita, por outro lado, exige o uso de uma modalidade única: o registro em linguagem padrão. Na linguagem oral, estão presentes a variação dialetal, a redundância, a repetição, a mudança de assunto sem comprometer a compreensão global; na escrita, exige-se a unidade temática e coesão entre as partes, concisão, além do respeito à apresentação formal (uso de parágrafos, letra maiúscula, pontuação, acentuação, etc.).

Do ponto de vista metodológico, é importante articular estes conteúdos às estratégias adequadas. A produção de textos, por exemplo, deve ser uma atividade decorrente de uma discussão ou da leitura de outros textos, uma leitura preferencialmente contrastiva, isto é, aquela que apresenta pontos de vista diferentes sobre o mesmo tema. A partir do debate, do levantamento de idéias, dos objetivos bem claros, é possível dar sentido à escrita. Recomenda-se a ênfase ao trabalho com textos ficcionais nas séries iniciais, com a produção de narrativas (contos, crônicas, fábulas, lendas, experiências pessoais, histórias familiares, brincadeiras, acontecimentos, eventos); e com textos informativos, nas séries posteriores (reportagens, artigos, editoriais, científicos), sempre buscando consistência argumentativa, quando se trata de textos dissertativos. A clareza, a coerência e o nível argumentativo podem ser trabalhados a partir de textos publicados ou textos dos próprios alunos. Nesta atividade, o professor deverá **desmontar** o texto, mostrando as estratégias utilizadas na sua elaboração, julgando o nível de clareza, a partir da coerência e argumentação das idéias.

É interessante, no trabalho com o conteúdo do texto, propor exercícios no sentido de identificação de idéias principais e acessórias e, a partir disso, elaborar sínteses.

O trabalho com a estrutura do texto merece uma atenção especial: ele vai substituir os exercícios de natureza gramatical e estrutural. Por meio da análise lingüística, o professor poderá mostrar ao seu aluno como o texto se organiza, a partir de quais elementos gramaticais (pronomes, advérbios, conjunções) se dá a costura entre as partes. Nesta atividade, é importante **dissecar** o texto, identificar os recursos coesivos, compreender a sua função no texto, perceber a

flexibilidade da língua. É preciso mostrar que um texto não é um amontoado de frases soltas, mas é um todo semântico onde todos os elementos devem referir-se mutuamente.

As questões relativas ao domínio da norma padrão, bem como o da forma, deverão ser trabalhadas no próprio texto. O aluno deverá desenvolver esta compreensão, a partir do contraponto entre a variedade padrão e a não padrão. Tendo a compreensão de que a língua oral e a língua escrita são duas realidades diferentes, o professor deverá criar situações para que o aluno se aproprie cada vez mais das estruturas da língua padrão, sem, no entanto, fazer disso o cerne de seu trabalho.

3. CONTEÚDOS

A perspectiva que vimos assumindo não nos permitiria apresentar os conteúdos fragmentados, tal como estão nas propostas tradicionais. Deixamos bem claro que, na nossa visão de linguagem, optamos por um ensino não mais voltado à teoria gramatical ou ao reconhecimento de algumas formas de língua padrão, mas ao domínio efetivo do falar, ler e escrever. Tais atividades, que se constituem no próprio conteúdo da língua, não poderiam ser fragmentados em bimestres ou mesmo em séries. Se assim fosse, teríamos que trabalhar, por exemplo, apenas com aspectos da leitura numa determinada série, deixando de lado aspectos da escrita. Ora, não há como "cortar em pedaços" o domínio da linguagem, ao contrário, ele se dá numa perspectiva de continuidade, num grau de complexidade crescente.

No entanto, para efeitos puramente didáticos, organizamos os conteúdos, e sugerimos o momento mais adequado para se enfatizar este ou aquele item do programa.

Mesmo assim, é preciso reafirmar que:

1º) a fala, a leitura e a escrita deverão sempre ser trabalhadas juntas, já que uma atividade possibilita a outra e vice-versa;

2º) os conteúdos propostos deverão ser adaptados ao nível da experiência lingüística dos alunos;

3º) é numa gradação de complexidade, sempre crescente, que as atividades de língua são trabalhadas ao longo das séries.

Tendo o aluno, ao final do 1º grau, trabalhado efetivamente com a leitura e a escrita, nada impede o professor de sistematizar alguns conteúdos de gramática tradicional. A perspectiva da aquisição desse conhecimento teórico, deverá estar voltada necessariamente ao domínio das atividades verbais - fala, leitura e escrita.

Reafirmamos que esse trabalho com a metalinguagem não exclui a necessidade de uma conscientização dos fatos sintáticos da língua ao nível da oração e dos elementos de estruturação

do texto, desde a terceira série: a chamada análise lingüística.

CONTEÚDOS	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
DOMÍNIO DA LÍNGUA ORAL						
Objetivo Geral: Desenvolver a expressão oral no sentido da adequação da linguagem ao assunto, ao objetivo e aos interlocutores.						
<ul style="list-style-type: none"> Relatos (experiências pessoais, histórias familiares, brincadeiras, acontecimentos, eventos, textos lidos (literários ou informativos, programas de TV, filmes, entrevistas, etc); Debates (assuntos lidos, acontecimentos, situações polêmicas contemporâneas, filmes, programas, etc). Criação (histórias, quadrinhas, piadas, charadas, adivinhações, etc); 						
a) No que se refere às atividades da fala:						
<ul style="list-style-type: none"> clareza na exposição de idéias; seqüência na exposição de idéias; objetividade na exposição de idéias; consistência argumentativa na exposição de idéias; adequação vocabular 						
b) No que se refere a fala do outro:						
<ul style="list-style-type: none"> reconhecer as intenções e objetivos; julgar a fala do outro na perspectiva da adequação às circunstâncias, da clareza e consistência argumentativa. 						
c) No que se refere ao domínio da língua padrão:						
<ul style="list-style-type: none"> concordância verbal e nominal; regência verbal e nominal; conjugação verbal; emprego de pronomes, advérbios e conjunções. 						

CONTEÚDOS	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
DOMÍNIO DA LEITURA						
Objetivo Geral: Reconhecer em qualquer atividade da leitura a presença do outro bem como a sua intenção.						
<ul style="list-style-type: none"> Prática de leitura de textos informativos e ficcionais, curtos e longos 						
a) No que se refere à interpretação:						
<ul style="list-style-type: none"> identificar as idéias básicas apresentadas no texto; reconhecer nos textos as suas especificidades (texto narrativo ou informativo); identificar o processo e o contexto de produção; confrontar as idéias contidas no texto e argumentar com elas; atribuir significado(s) que extrapolem o texto lido; proceder à leitura contrastiva (vários textos sobre o mesmo tema; o mesmo tema em linguagens diferentes; o mesmo tema tratado em épocas diferentes; o mesmo tema sob perspectivas diferentes. 						
b) No que se refere à análise de textos lidos:						
<ul style="list-style-type: none"> avaliar o nível argumentativo; avaliar o texto na perspectiva da unidade temática; avaliar o texto na perspectiva da unidade estrutural (paragrafação e recursos coesivos). 						
c) No que se refere à mecânica da leitura:						
<ul style="list-style-type: none"> ler com fluência, entonação e ritmo, percebendo o valor expressivo do texto e sua relação com os sinais de pontuação. 						

CONTEÚDOS	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
DOMÍNIO DA ESCRITA						
Objetivo Geral: Desenvolver a noção de adequação na produção de textos, reconhecendo a presença do interlocutor e as circunstâncias da produção.						
a) No que se refere à produção de textos:						
<ul style="list-style-type: none"> produção de textos ficcionais (narrativos); produção de texto informativos; 						

CONTEÚDOS	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
<ul style="list-style-type: none"> produção de textos dissertativos. 						
b) No que se refere ao conteúdo:						
<ul style="list-style-type: none"> clareza; coerência; argumentação. 						
c) No que se refere à estrutura:						
<ul style="list-style-type: none"> processos de coordenação e subordinação na construção das orações; uso de recursos coesivos (conjunções, advérbios, pronomes, etc.); a organização de parágrafos; pontuação. 						
d) No que se refere à expressão:						
<ul style="list-style-type: none"> adequação à norma padrão (concordância verbal e nominal, regência verbal e nominal, conjugação verbal) 						
e) No que se refere à organização gráfica dos textos:						
<ul style="list-style-type: none"> ortografia; acentuação; recursos gráficos-visuais (margem, título, etc). 						
f) No que se refere a aspectos da gramática tradicional:						
<ul style="list-style-type: none"> reconhecer e refletir sobre a estruturação do texto: os recursos coesivos, a conectividade seqüencial e a estruturação temática; refletir e reconhecer as funções sintáticas centrais: sujeito, objeto direto, objeto indireto e predicativo; reconhecer as categorias sintáticas - os constituintes: sujeito e predicado, núcleo e especificadores; a posição na sentença do sujeito, verbo e objeto e as possibilidades de inversão; a estrutura da oração com verbos, ser, ter e haver; a sintagma verbal nominal e sua flexão; a complementação verbal: verbos transitivos e intransitivos; as sentenças simples e complexas; a adjunção; a coordenação e a subordinação. 						

4. AVALIAÇÃO

No momento em que se concebe a linguagem como uma construção histórica, produto da interação entre os homens, é preciso que se altere não só os critérios, mas também os instrumentos de avaliação dessa linguagem.

Numa perspectiva interacionista de língua, devemos mudar o enfoque sobre o sujeito lingüístico. Se a "medida estatística" para avaliar seu conhecimento de língua não tem mais razão de ser, precisamos então, avaliar o domínio dessa atividade intelectual complexa de modo mais amplo.

Assim, a avaliação não pode continuar a ser mais um instrumento burocrático na escola, nem um jeito de acalmar nossas consciências (quando o aluno põe o "X" no lugar certo, cumprimos bem a nossa obrigação; quando isso não ocorre, a culpa é do aluno que não estuda); ao contrário, temos que construir uma concepção de avaliação que nos dê pistas concretas do caminho que o aluno está fazendo para se apropriar, efetivamente, das atividades verbais — a fala, a leitura e a escrita.

Desta forma, só é compreensível a avaliação que contemple dois aspectos

fundamentais: por um lado, há que se tomar a produção (oral e escrita) do aluno como parâmetro de avaliação dele mesmo; por outro lado, ter o próprio aluno como ponto de partida não deverá implicar no abandono do aluno ao seu próprio ritmo, ao contrário, é importante estabelecermos metas precisas para garantir o cumprimento de um conteúdo mínimo.

É comparando textos do próprio aluno que o seu progresso pode ser evidenciado, e, para isto, é necessário que o professor tenha clareza do que é bom texto, superando o critério de avaliar um texto face aos "erros" ortográficos e sintáticos. É o rendimento do aluno, nas diferentes produções escritas, que devemos levar em consideração.

Desse modo, para avaliar, o professor precisa colecionar os textos do aluno, desde o início do ano, e compará-lo longitudinalmente, com base em alguns critérios.

Apresentamos a seguir, tomando como base o trabalho do professor Alcir Pécora,⁸ alguns desses critérios para a avaliação da produção escrita:

- Problemas de oração:

Refere-se ao domínio da norma padrão, ou seja, da língua escrita oficial e que envolve, basicamente, concordância verbal e nominal, regência verbal e nominal, flexão verbal e nominal; domínio do gráfico, que compreende grafia, pontuação e acentuação.

- Problemas de coesão textual:

Refere-se ao domínio da estrutura do texto, tanto no aspecto temático (unidade temática), quanto à articulação entre as frases, os períodos e as três partes constitutivas do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão).

- Problemas de argumentação:

Refere-se à clareza, à coerência e consistência argumentativa que o texto precisa ter para atingir o objetivo ao qual se propõe. Nesse caso, esses elementos devem ser avaliados levando-se em conta o nível de produção do aluno, o interlocutor a que se destina o texto e o objetivo do texto.

* Parte deste texto foi retirado da proposta de avaliação em língua portuguesa do Currículo Básico de Educação de Adultos, DESU, 1989.

Ressaltamos que tais critérios são relevantes para todo o processo, desde o Ciclo Básico, até a 8ª série, porém o aspecto gradativo da apropriação dos conteúdos da língua deve ser respeitado. Assim, no início do processo da escrita o mais importante é a fluência da criança para escrever, ou seja, devemos privilegiar primeiro o escrever da criança para depois nos preocuparmos com o escrever bem. Em vista disso, as primeiras produções escritas da criança não podem ser avaliadas quanto à apresentação formal, ortografia, pontuação e paragrafação. O que devemos considerar desde o início é a

unidade de significado do texto da criança e gradativamente sua coerência, aspecto este garantido pela unidade temática, seqüenciação adequada e pela "costura" entre as partes do texto, isto é, pela coesão. E isto não se avalia através de "medidas". O professor, como falante nativo da língua, pode decidir intuitivamente se uma passagem escrita de seu aluno é um texto significativo ou um "amontoado" de sentenças desconexas, como as apresentadas nas tradicionais cartilhas.

Esclarecemos que quanto à questão da ortografia, esta não deve ser colocada na dimensão do "anarquismo" e do "vale tudo". Os chamados "erros" ortográficos devem ser gradativamente sanados, com o contato constante do aluno com material escrito.

Nas séries iniciais, os erros ortográficos das crianças, fazem parte do processo de aquisição de escrita e devem ser respeitados no processo de avaliação. Gradativamente, os próprios alunos devem "consertar" seus "erros", primeiro através da forma correta fornecida pelo professor e mais tarde através da consulta ao dicionário. O próprio processo de "pesquisa" deve ser valorizado na avaliação e os equívocos ortográficos de palavras incomuns não devem ser motivo de desvalorização da produção escrita do aluno.

Quanto à leitura, a atitude do professor perante a avaliação deve ser também diferente.

A fluência, a entonação correta, a postura adequada para ler ou só o "entendimento da mensagem", são elementos necessários, mas não suficientes para a avaliação da leitura na escola. É preciso valorizar também a reflexão que o aluno faz a partir do texto lido. E, para uma avaliação eficaz, não basta simular a "medida" de compreensão através de um questionário sobre o texto. O professor pode, por exemplo, basear-se em textos informativos e verificar se deles o aluno é capaz de apreender idéias relevantes. Também pode basear-se em textos literários e a partir destes, propor questões mais abertas, promover debates, permitir julgamentos e relatos espontâneos. A partir destas atividades, estabelecem parâmetros mais amplos para avaliar a compreensão de um texto lido, superando assim, os exercícios de "marcar X" em alternativas mal formuladas, tais como aparecem nos livros didáticos.

A quantidade de livros que o aluno lê pode ser valorizada na avaliação das atividades de leitura, em todos os níveis.

Porém, "mais importante que o número de livros lidos, ou até mesmo que a quantidade dos livros, é a atividade de compartilhar o experimentado na leitura e tudo que ela possa suscitar"⁹. O professor também tem que ser um bom leitor, compartilhando apaixonadamente da leitura dos inúmeros livros, junto com os alunos.

Também a partir da leitura de textos informativos ou científicos, o professor pode diagnosticar a capacidade que o aluno tem de sintetizar as idéias por escrito, o que envolve a capacidade de apreender e organizar as idéias principais do texto lido.

Quanto à gramática, tendo sido considerado anteriormente que esta não deve ser banida da escola, mas repensada e redirecionada, também a avaliação deste aspecto deve mudar de rota. Se o texto do aluno se constitui no cerne da avaliação, não se justifica mais a avaliação fragmentada de conteúdos gramaticais.

O aspecto gradativo pelo qual o aluno domina o conteúdo da língua não deve ser visto apenas na leitura e na escrita, mas também a oralidade deve ser avaliada progressivamente, devendo-se considerar: a participação individual do aluno, a sua exposição de idéias de modo claro, a fluência de sua fala, a participação organizada, o seu desembaraço, as suas contribuições e principalmente a consistência argumentativa de sua fala. Para isso, o bom senso do professor é sempre válido.

Importante para o professor é não perder de vista a função diagnóstica da avaliação, ou seja, ela deve ser usada como subsídio para revisão do processo ensino-aprendizagem, como instrumento de diagnóstico do próprio trabalho. Para tal, são diversos os tópicos a serem avaliados e, respeitando a gradação do processo, o professor pode considerar, por exemplo:

- debates orais: exposição clara das idéias, fluência, participação organizada e nas séries finais, bom nível argumentativo;
- capacidade de recontar o que foi lido ou ouvido;
- prática de leitura, quantidade de livros, proficiência do leitor, capacidade de estabelecer relações com outros textos;
- capacidade de síntese (oral e escrita);
- encadeamento de idéias;
- uso adequado de recursos coesivos (repetições, elipses, referência a elementos anteriores através de pronomes, uso de conjunção para encadear orações);
- eliminação de redundâncias;
- domínio de concordância verbal e nominal;
- domínio dos aspectos formais: paragrafação, pontuação, ortografia, letras maiúsculas;
- capacidade de expandir idéias;
- capacidade de reestruturar parágrafos e textos;
- capacidade de substituir palavras e expressões;
- capacidade de transformar diálogo direto em indireto e vice-versa;
- refletir sobre os elementos coesivos do texto e usá-los adequadamente;
- capacidade de perceber a flexibilidade da língua, ou seja, de reconhecer as diversas

possibilidades que a língua oferece de permitir que se diga a mesma coisa de várias maneiras;

- capacidade de julgamento.

A avaliação é uma atividade ampla e complexa. É importante que, ao exercê-la, o professor tenha sempre em vista mais do que um instrumento de dar nota: o domínio gradativo das atividades verbais por parte dos seus alunos.

NOTAS DE REFERÊNCIA

- 1 ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** São Paulo: Globo, 1986. p. 2.
- 2 _____, p. 1.
- 3 BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: HUCITEC, 1986. P. 89.
- 4 _____, p. 81.
- 5 _____, p. 81.
- 6 FONSECA, F., FONSECA, J. **Pragmática lingüística e o ensino de português.** Coimbra: Almedina, 1977. P. 149.
- 7 FREIRE, P. **Leitura: teoria e prática.** Campinas, São Paulo, UNICAMP, Mercado Aberto, 1985. p. 8.
- 8 PÉCORA, A. **Problemas de redação.** São Paulo, Martins Fontes, 1983.
- 9 PERROTTI, E. A escola não tem formado leitores críticos. **Nova Escola**, São Paulo, n. 41, p. 21, 1990.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1986.
- BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística geral.** 2. ed. Campinas: Pontes, 1976.
- BERNARDO, G. **Redação Inquieta.** Porto Alegre: Globo, 1985.
- COLÉGIO NOSSA SENHORA MEDIANEIRA (Curitiba). **Projetos de Ensino.** Curitiba, 1989. Mimeografado.
- COUDRY, M.H.I. **Diário de Narciso.** São Paulo: M. Fontes, 1988.
- ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** São Paulo: Globo, 1986.
- FARACO, C.A. Concepções de linguagem e ensino de português. **Escola Aberta**, Curitiba, v.5, n. 12, p.3-5, ago. 1988.
- _____, MADRYK, D. **Língua Portuguesa: prática de redação para estudantes universitários.** Petrópolis Vozes, 1987.
- FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia.** São Paulo: Ática, 1988.
- FONSECA, F., FONSECA, J. **Pragmática lingüística e ensino de português.** Coimbra: Almedina, 1977.
- FRANCHI, C. Gramática e criatividade. **Revista Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n.9, 1987.
- FREINET, C. **O texto livre.** 2. ed. Lisboa: Dinalivro, 1987.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.
- GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, /s.d./.
- GERALDI, J. W. **A destruidora didática dos livros.** (S.n.t.). Mimeografado.
- _____. **O texto na sala de aula: leitura e produção.** Cascavel: Assoeste/Campinas: UNICAMP, 1984.
- GREGOLIN, G.R.M. Leitura e produção de texto na escola de 1º grau. **Fragmenta**, /s.l./, n. 4, p. 3-15, 1987.
- HALLIDAY, M.A.K. et al. **As ciências lingüísticas e o ensino de línguas.** Petrópolis: Vozes, 1974.
- HAUY, A.B. **Da necessidade de uma gramática padrão da língua portuguesa.** São Paulo: Ática, 1983.
- ILARI, R. Argumentação sintática e gramática escolar. In: _____. **A lingüística e o ensino da língua portuguesa.** São Paulo: M. Fontes, 1985. p. 17-32.
- _____. Uma nota sobre redação escolar. In: _____. **A lingüística e o ensino da língua portuguesa.** São Paulo: M. Fontes, 1985. p. 51-66.
- KATO, M. **No mundo da escrita.** São Paulo: Ática, 1986.
- _____. **Aprendizagem da leitura.** São Paulo: M. Fontes, 1985.
- LEMLE, M. (org). Sociolingüística e o ensino do vernáculo. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 78719. jul./dez. 1984.
- MATEUS, M. et al. **Gramática da língua portuguesa.** Coimbra: Almedina, 1983.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino Aprendizagem da Língua materna. **Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa.** Brasília, 1986.
- OSAKABE, H. **Argumentação e discurso político.** São Paulo: Kayros, 1979.
- PÉCORA, A. **Problemas de redação.** São Paulo: M. Fontes, 1983.
- PERINI, M. **Ensinar gramática: sim ou não?/S.n.t./.** Mimeografado.
- _____. **Para uma nova gramática do português.** São Paulo: Ática, 1985.
- PERROTTI, E. A escola não tem formado leitores críticos. **Nova Escola**, São Paulo, n. 41, p. 21-9, 1990.

- PINTO, E. P. **A língua escrita no Brasil**. São Paulo: Ática, 1986.
- POSSENTI, S. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: M. Fontes, 1988.
- _____. ILARI, R. **Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos e estratégias ou alterar a imagem do professor?** /S.n.t./. Mimeografado.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (Paraná). **Língua: mundo, mundo vasto mundo**. Curitiba, 1987. 2. versão.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Curitiba). **Currículo básico: uma contribuição para a escola pública brasileira**. Curitiba, 1988.
- SOARES, M. B. **Linguagem e escola**. São Paulo: Ática, 1986.

MATEMÁTICA

Carlos Roberto Vianna
Maria Tereza Carneiro Soares
Regina Luzia Cório de Buriasco
Regina Maria Michelotto

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A escola não tem dado conta de socializar o conhecimento ou seja: não tem cumprido a sua função básica. Essa constatação assume características mais acentuadas em relação ao conhecimento matemático, já que não se consideram incorretas as estatísticas que mostram que ela é a disciplina que mais reprova os alunos no primeiro grau.

Estes fatos são de conhecimento dos Centros de Ensino e Pesquisa de todo o país, já que fornecem, de longa data, farto material para a elaboração de teses e publicações de livros. De fato, já as propostas de implantação da Matemática Moderna, nos anos 60, colocam a perspectiva de reverter essa situação crítica do ensino de Matemática (16, 26, 27, 50, 56)*.

Em vista disso, podemos avaliar que, no âmbito da Matemática, foram feitas mudanças significativas com a intenção de reverter um fracasso crescente... e essas mudanças deram-se em nível mundial. (41, 50).

Mas como foram, de fato, essas mudanças?

Ocorreram alterações substanciais nos conteúdos: introduziu-se a idéia de **estrutura**, o tratamento **conjuntista**, estudos detalhados das funções, etc... Ressalta-se que este tipo de modificação ocorreu desde a pré-escola.

Por outro lado, foram propostas mudanças significativas de metodologias através dos vários congressos que divulgaram a **Matemática Moderna**, incorporando a nível acadêmico e institucional os conhecimentos mais **recentes** do desenvolvimento da psicologia genética, destacando-se as contribuições de Piaget, Papy e Dienes, entre outros. Mas, essas mudanças afetaram muito pouco a prática escolar dos professores, deixando intocada a forma como eles viam a Matemática, ou seja: a sua Concepção de Matemática. Na verdade isso não poderia ocorrer já que não era essa a preocupação do movimento da Matemática Moderna. (Sobre as intenções do movimento de Mat. Mod. veja especialmente 14 e 41).

Apesar das críticas à Matemática Tradicional (assim chamada por não incorporar os avanços da Ciência Matemática ocorridos principalmente durante o século XIX) e ao ensino mecânico dessa disciplina caracterizada por uma Pedagogia Tradicional (que enfatizava a memória

em detrimento da compreensão) a concepção de Matemática continuou fundamentalmente inalterada durante e após o Movimento da Matemática Moderna. Essa concepção pode ser captada nas respostas que, durante os cursos de aperfeiçoamento, os professores do Estado do Paraná deram à pergunta:

- Por que a matemática é uma disciplina básica? Juntamente com a Língua Portuguesa é a disciplina que prepondera no currículo escolar. Essa relevância, junto à Língua Materna, é a mesma em outros países. (Veja, especialmente 46 que trata deste assunto).

As respostas são:

- "Porque a Matemática está presente em tudo na vida".

- "Porque a Matemática desenvolve o raciocínio".

No entanto, quando se pergunta o que não está bem no ensino de Matemática, as mesmas pessoas respondem:

- "A Matemática está distante da realidade".

- "A Matemática é muito abstrata".

- "A maioria das coisas que a gente aprende não serve para nada..."

Ora, como é possível que as mesmas pessoas forneçam respostas tão contraditórias?

Está presente em tudo X é distante da realidade e o que se aprende não serve para nada.

Desenvolve o raciocínio X é muito abstrata.

Vamos enunciar duas teses, com base no trabalho do professor Luiz Márcio Imenes (38), para a análise da Concepção de Matemática das pessoas que dão estas respostas.

1ª Tese

Os professores de Matemática têm uma visão formalista de sua disciplina, e não importa qual o conteúdo e qual o método que utilizem, acabam transmitindo aos alunos essa visão formalista.

Mas, o que é essa visão formalista?

Vamos admitir, para efeito desse texto, que a postura formalista seja aquela que se origina de Euclides e que consiste, basicamente, em estruturar o assunto a ser estudado da seguinte forma:

a) Define-se conceitos básicos.

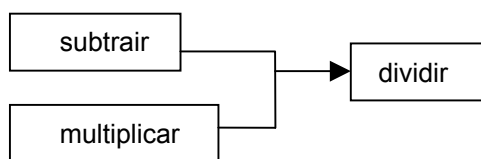
b) Novos conceitos são definidos a partir dos básicos.

c) Novas proposições (teoremas) são descobertas e justificadas a partir dos conceitos já definidos.

Essa é a visão que impregna os currículos de Matemática, tanto na Matemática Tradicional como na Matemática Moderna, já que segundo essa concepção: "Se A vem logicamente antes de B, então A é pré-requisito para B". Um exemplo simples:

* Os números indicam referências bibliográficas.

Para dividir é necessário saber multiplicar e subtrair, então a seqüência de pré-requisitos seria:



Entretanto, veja que para realizar uma divisão basta saber subtrair:

$$4315 : 895 = ?$$

$$\begin{array}{r}
 4315 \\
 - 895 \\
 \hline
 3420 \\
 - 895 \\
 \hline
 2525 \\
 - 895 \\
 \hline
 1630 \\
 - 895 \\
 \hline
 735
 \end{array}$$

O resultado é 4 e sobra 735.

... e, além disso, as idéias envolvidas nas operações não são pré-requisitos umas das outras; poderíamos iniciar o ensino da subtração através de um problema de divisão: “Tenho 18 bolachas e vou dar 3 para cada pessoa. Quantas pessoas ganharão bolachas?”

Estamos comentando essa questão dos pré-requisitos por ser uma preocupação que aflige muitos professores: afinal, o que fazer com um aluno que não domina os pré-requisitos? É por estarem presos a essa maneira formal de ver a Matemática que alguns professores criticaram a falta de lógica nos conteúdos da reformulação curricular ora proposta.

2ª Tese

Os professores têm uma visão platônica da Matemática. Eles pensam a Matemática como uma coisa extra-terrestre, como se somente gênios à parte da humanidade fossem capazes de desenvolvê-la e criá-la (Sobre a Concepção Platônica, veja 07, 21, 42, 47).

Embora uma das justificativas do ensino de Matemática, em qualquer proposta curricular, seja seu aspecto utilitário, enfatizando que ela **está presente em tudo na vida**, é difícil encontrar um professor que, ao se deparar com o **para que serve?** ou o **de onde veio isso?** perguntado por um aluno, não acabe por responder:

- **Bom, você vai precisar disso na 4ª série...**

ou

- **Foi o Pitágoras que inventou esse teorema do triângulo...**

Associado a isso, os livros didáticos de Matemática não trazem nenhuma história do

desenvolvimento dos conceitos. Estes conceitos são apresentados, dentro das possibilidades dos seus autores, da forma mais **recente**. Não há discussão, os conceitos são sempre prontos e definitivamente acabados.

Essa concepção acaba por conduzir às seguintes posturas:

- O contexto da Matemática é ela mesma: a Matemática só tem relação com a Matemática, a Matemática só pertence ao mundo da Matemática.

- A Matemática é desligada da vida, das coisas feitas pelas pessoas.

- A Matemática não tem história, não é uma construção humana.

Pois bem, apesar de todas as mudanças por que passou, apesar de todas as reformulações e da intervenção de pessoas como Decroly, Montessori, Piaget, e outros, a concepção de Matemática das pessoas que ensinam Matemática (em todos os níveis) permaneceu invariante: embora sejam contraditórias, predomina a visão **Platônica-Formalista**. Isso, é bom lembrar, não resulta por culpa dos professores, ocorre que nunca se tentou mudar essa concepção e, na verdade, o Movimento da Matemática Moderna veio reforçá-la e as pessoas que hoje têm uma concepção diferente obtiveram-na “de fora” da Matemática.

O objetivo maior da proposta que apresentamos não tem como fundamento apenas a alteração da metodologia de ensino e dos conteúdos. Propostas deste tipo PODEM levar a mudanças de concepção, mas essa não é a regra... O que desejamos é por em discussão a **CONCEPÇÃO DE MATEMÁTICA** que as pessoas têm e, acreditamos que mudando essa concepção decorrerão, necessariamente, novos conteúdos e metodologias.

Nesta perspectiva entendemos que a Matemática, como parte do conjunto de conhecimentos científicos, é um bem cultural construído nas relações do homem com o mundo em que vive e no interior das relações sociais. No entanto, o predomínio de uma concepção platônico-formalista de Matemática enfatizando que esse conhecimento é produzido e se desenvolve atendendo às solicitações da própria Ciência (refinando seu próprio instrumental matemático, sem que haja qualquer ligação imediata com a prática), tem permitido que o conhecimento matemático seja visto distanciado do processo histórico-social onde é produzido e que ajuda a produzir.

O predomínio da visão internalista da produção do conhecimento matemático contribui para aquele distanciamento característico, tanto nos matemáticos profissionais como nos professores de matemática e é decisivo para que a Ciência Matemática seja encoberta com um véu de mistério, como bem caracteriza CARAÇA:

A Matemática é geralmente considerada como uma Ciência à parte, desligada da

realidade, vivendo na penumbra do gabinete fechado onde não entram os ruídos do mundo exterior, nem o sol, nem os clamores dos homens. Isto, só em parte é verdadeiro. Sem dúvida a matemática possui problemas próprios, que não têm ligação imediata com os outros problemas da vida social. Mas não há dúvida também de que os seus fundamentos mergulham tanto como os de outro qualquer ramo da Ciência, na vida real; uns e outros entroncam na mesma madre.¹

É buscando a síntese, na permanente tensão entre os fatores externos e os fatores internos que intervêm no desenvolvimento da Ciência Matemática, que se propõe uma concepção de educação matemática no contexto escolar. Nesta concepção entende-se como fundamental a revisão dos critérios para a seleção e organização dos conteúdos e a forma de transmissão-assimilação desses conteúdos, como questões indissociáveis do currículo.

Não se trata de optar pela seqüência lógica de ensino (que tem como pressuposto que o ensino deve partir de definições e técnicas para a aplicação em problemas) ou pela seqüência histórica de ensino (que propõe a reprodução do processo histórico). O grande desafio, como escreve DUARTE, é:

... não desvincular a lógica do conteúdo matemático do seu desenvolvimento histórico, sem cair, no entanto, num historicismo que considera como solução para todos os problemas do ensino a reprodução pura e simples da história na sala de aula.²

Historicamente o fazer matemático nas várias sociedades esteve permeado pela inter-relação entre as medidas, os números e a geometria. É com base nas noções sobre o desenvolvimento histórico do conteúdo a ser ensinado, na lógica de sua sistematização e em suas utilizações fora do âmbito escolar que os três eixos que norteiam a proposta foram estabelecidos.

A dinamicidade dessa Concepção de Ensino de Matemática está nas relações que se estabelecem entre os conteúdos de cada eixo e entre os três eixos. São estas relações, estabelecidas através de um tratamento metodológico que privilegia uma visão articulada do conhecimento matemático, que vão garantir a organicidade da proposta.

O professor, ao ensinar Matemática, precisa levar em conta que a escola onde leciona não é um mundo em si, isolado, mas faz parte de uma organização mais ampla, a sociedade. Dessa forma, ensinar Matemática para alunos determinados, numa sala de aula determinada, pertencente a um certo contexto, vai muito além da realidade vivida por ele, professor, e seus

alunos, já que esse ensinar é atingido pelas expectativas e ações da organização social maior. É necessário que o professor de Matemática focalize sua atenção nos inter-relacionamentos de sua prática diária e concreta com o contexto histórico-social mais amplo. A importância que esse enfoque dá ao papel do professor, no processo de mudança, é muito grande. É necessário que ele assuma esse compromisso, começando por rever constantemente a sua prática pedagógica.

Além disso, considerando a escola como instituição responsável pela difusão do saber científico a todos, caberá aos profissionais envolvidos com a questão escolar possibilitar e incentivar o constante aperfeiçoamento do professor em conteúdos e métodos, de modo que ele possa desenvolver formas de trabalho com os alunos, coerentes com uma concepção de Matemática e de ensino, visando a apropriação do conhecimento matemático.

Nessa proposta, aprender Matemática é muito mais do que manejar fórmulas, saber fazer contas ou marcar x na resposta correta: é interpretar, criar significados, construir seus próprios instrumentos para resolver problemas, estar preparado para perceber estes mesmos problemas, desenvolver o raciocínio lógico, a capacidade de conceber, projetar e transcender o imediatamente sensível.

A presente proposta leva consigo a esperança de que professores e alunos desenvolvam uma concepção de matemática que permita a todos o acesso aos conhecimentos e instrumentos matemáticos presentes em qualquer codificação da realidade, como uma condição necessária para participarem e interferirem na sociedade em que vivem.

2. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

A escola, embora não seja a única instância de transmissão do conhecimento científico é, por excelência, a instituição incumbida disso. A posse destes conhecimentos, historicamente acumulados, oportuniza outras formas de ver e compreender o mundo, abrindo possibilidades de mudanças na ação cotidiana das pessoas. São as relações que se estabelecem entre professor-matemática-aluno, em seu contexto social, que fundamentam uma Educação Matemática no contexto escolar.

A construção de um conceito matemático deve ser iniciada através de situações "reais" que possibilitam ao aluno tomar consciência de que já tem algum conhecimento sobre o assunto; a partir desse saber é que a escola promoverá a difusão do conhecimento matemático já organizado.

Mas, infelizmente, não é esse o caminho adotado. Na prática escolar em Matemática, tem predominado a realização de exercícios baseados

em modelos previamente estabelecidos. Este procedimento de ensino mascara a aquisição dos conceitos pelo aluno que, por um lado, dá respostas certas que pode determinar a que tipo de modelo pode recorrer e, por outro lado, mostra-se impotente quando se encontra diante de um “problema” ou exercício escrito de forma diferente, ainda que esta dificuldade não seja maior que a dos “problemas” ou exercícios anteriormente resolvidos. Entretanto, não se considere que devemos descartar completamente a realização de exercícios já que a memorização também assume um caráter de libertação quando a consideramos como afirmação de elementos internos e a negação de apoios externos; cuide-se apenas que este não é um processo através do qual se constrói o conhecimento e sim um processo através do qual automatiza-se o conhecimento já construído.

Um outro dado ajuda a afirmar a constatação de que o processo de construção dos conceitos matemáticos tem ocorrido de maneira invertida; basta observar que os **problemas**, têm sido apresentados como um conteúdo de Matemática a ser trabalhado ao fim de cada tópico, caracterizando uma aplicação das idéias aprendidas naquele tópico, ou seja “aprende-se primeiro a teoria e a técnica, para depois aplicá-las em problemas...”

É fundamental compreendermos que os problemas não são um conteúdo e sim uma forma de trabalhar os conteúdos. Os conceitos básicos deverão ser desenvolvidos a partir de problemas e estes problemas podem ser utilizados também como um desafio à reflexão dos alunos. Ao longo do desenvolvimento dos conceitos, deverão estar presentes novos problemas e estes poderão aparecer também ao fim do tratamento dado ao tópico em estudo, como uma forma adicional de sistematização. O que se deve é evitar, a todo custo, o uso de problemas modelo, “problemas tipo”, uma vez que a resolução de problemas implica no uso de raciocínio e depende do domínio que o aluno possui dos conteúdos. (Sobre Problemas e resolução de problemas é interessante consultar 52, 57, 58, 59).

Como resultado da não compreensão da função dos problemas no ensino de Matemática pode-se observar algumas pesquisas onde se demonstra que, apesar de se usar abstrações para resolver problemas do dia a dia, não se aprende Matemática por ser abstrata. (12). Uma das causas desse fracasso pode ser atribuída ao fato de não encontrarem nas técnicas que a escola ensina, uma relação com o mecanismo mental que utilizam em seu dia-a-dia.

Visando superar os entraves e o formalismo presentes nas concepções de ensino anteriores, propõe-se a retomada dos conteúdos, numa visão mais ampla do conhecimento matemático. Essa concepção de ensino da Matemática tem como pressuposto o caráter social do conhecimento

matemático, a relação entre o conhecimento historicamente produzido e a lógica de sua elaboração, enquanto fatores intimamente ligados.

A definição dos conteúdos é considerada fator fundamental para que o conhecimento matemático, anteriormente fragmentado, seja agora visto em sua totalidade. Daí, a necessidade do desenvolvimento conjunto e articulado das questões relativas aos números e a geometria, e o papel que as medidas desempenham ao permitir uma maior aproximação entre a Matemática e a realidade.

A listagem de conteúdos deve ser lida tanto em sentido horizontal (abordando itens de cada um dos temas a cada bimestre) como em sentido vertical (dando uma noção da totalidade a ser atingida em cada um dos eixos temáticos sugeridos). Essa listagem constitui um parâmetro para discussão, e irá sofrendo as alterações necessárias, cabendo, então, o aprofundamento das questões específicas julgadas mais urgentes pelos professores.

A seguir faremos algumas considerações sobre as especificidades do encaminhamento metodológico da matemática na **Pré-escola**.

As crianças em sua prática social aprendem e produzem brincadeiras, jogos, contos, etc., onde estão presentes e são desenvolvidas noções e representações matemáticas, mesmo antes de entrarem na escola.

Estas noções e representações já expressam a existência de um vocabulário matemático (basicamente oral, mas permeado por tentativas de escrita e de reconhecimento dos símbolos escritos), principalmente relacionado com idéias de:

- contagem (ao cantarolar o nome dos números na série numérica até 10 ou mais, ao representar com o uso dos dedos das mãos quantidades significativas como sua idade, o nº de irmãos, etc., ao fazer alguns cálculos mentais ou apoiado nos dedos, ao identificar símbolos numéricos significativos como os da vela de aniversário, do número do sapato, das placas, etc.);

- medida (ao comparar partes de seu corpo, como as mãos, os pés, o palmo, etc., com a de outras crianças ou adultos, ao usar partes de seu corpo como unidade de medida, que é arbitrária, para medir algum objeto ou distância, assim como, ao comparar sua altura e peso terem referência do metro e do “quilo” (unidade de medidas que são padrões universais para a medida de comprimento (metro - m) e de massa (quilograma - kg);

- forma (ao comparar as formas das coisas da natureza com as coisas produzidas pelos homens, ao reconhecer nos objetos: superfícies “retas” (planas) e “redondas” (curvas), pontas, bicos, etc., ao usar para as formas expressões “quadrado”, “redondo”, “bola”, “disco”, ao traçar a amarelinha, o caracol, etc., ao fazer dobraduras, recorte, etc.).

O trabalho na pré-escola consistirá essencialmente na organização e aprofundamento da compreensão dessas idéias que a criança apresenta em interação com o saber sistematizado expresso nos conteúdos escolares propostos buscando o significado concreto desses conteúdos básicos.

É importante assinalar ainda, a capacidade que a criança apresenta com pouca idade para separar as coisas de acordo com algum critério (classificação) e de organizá-las estabelecendo uma certa ordem (seriação).

Embora a criança já seja capaz de realizar algumas atividades de classificação e seriação é necessário aprofundar esse trabalho. Classificar e seriar, tendo como critério a quantidade e a forma, é fundamental no trabalho com o número, a medida e a geometria, os três eixos básicos nos quais os conteúdos foram agrupados.

É necessário ter sempre presente que embora cada eixo tenha sua especificidade eles não devem ser trabalhados de maneira isolada pois é na inter-relação entre Números, Geometria e Medidas que as idéias matemáticas e o vocabulário matemático ganham significado.

A seguir sugerimos algumas indicações gerais para o encaminhamento metodológico do ensino da matemática.

CLASSIFICAÇÃO E SERIAÇÃO

A classificação e seriação são operações fundamentais por estarem presentes nas noções de número, de medidas e de geometria.

As atividades com essas operações devem privilegiar o desenvolvimento de noções, tais como: pertinência, inclusão, igualdade, desigualdade, reunião, intersecção, negação, conjunção, disjunção, partes, seqüências e grupos formados em torno do mesmo critério. Todas as atividades podem ser registradas através de desenhos feitos pelas crianças. Deve-se evitar o uso de simbologia específica da linguagem da Teoria dos Conjuntos, presente nos livros didáticos.

As crianças devem ser envolvidas em atividades que:

- a) permitam a classificação e seriação:
 - de semelhanças e diferenças;
 - de um elemento (objetos, seres, palavras, números, etc.), diferente entre elementos com algumas características semelhantes;
 - de relação entre elementos, elementos/grupo, grupo/grupo;
 - de agrupamentos segundo algum critério;
- b) permitam a identificação:
 - do critério presente num agrupamento;
 - quando dois ou mais agrupamentos são absolutamente separados (disjuntos);

- dos agrupamentos presentes num agrupamento maior (conjunto universo);
- de ordens, regras de organização de objetos, seres, palavras, números, etc.;
- de seqüências, criando critérios e/ou com critérios dados.

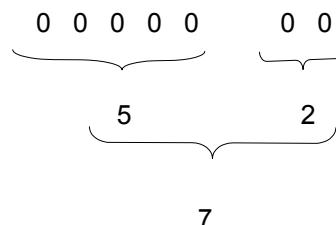
A formação de conceito de número, pela criança, faz parte de um longo processo que envolve classificações e seriações, relação de inclusão, noção de ordem e correspondência biunívoca entre outras.

CONTAGEM

É preciso explorar a atividade de contar. Na maioria das vezes a criança já domina a contagem quando chega à escola ou, pelo menos, tem algumas noções adquiridas através de brincadeiras e jogos, cantos, etc...

É importante observar que apenas recitar o nome dos números na seqüência certa não garante que ela saiba contar. E, ainda, que o fato da criança saber contar não significa que ela domina o Sistema de Numeração Decimal.

A partir da exploração da contagem, deve-se trabalhar a comparação entre duas ou mais quantidades utilizando a correspondência termo a termo e percebendo a inclusão de um conjunto em outro. (Por exemplo: o que tem 7 elementos obrigatoriamente tem 5, pois 7 contém 5).



Desta forma, é essencial a idéia de sucessão, presente na seqüência dos números naturais, onde cada número é obtido a partir do anterior mais um. Assim, 3 está incluído em 4, 13 em 14, etc...

Nas contagens feitas, sempre que possível, deve-se solicitar às crianças que registrem as quantidades presentes, através de risquinhos, quadriculas, etc.

Antes de introduzir os símbolos de 0 a 9 é importante explorar os símbolos já conhecidos pela criança (por exemplo: sinais de trânsito, escudos de times de futebol, marcas de alimentos ou de bebidas, etc.), discutindo que a padronização dos símbolos é necessária para facilitar a comunicação. O objetivo dos registros é chegar ao símbolo numérico, que deve ser apresentado a partir de situações significativas, como por exemplo: a idade da criança, nº de irmãos, o resultado de um jogo, o nº da casa, etc...

É interessante apresentar os símbolos numéricos fora da seqüência natural para que o próprio aluno possa estabelecer a relação de ordem e inclusão. O zero deve ser apresentado quando houver a necessidade de registrar a ausência de quantidade e não como mero algarismo inicial da série numérica.

SISTEMA DE NUMERAÇÃO E OPERAÇÕES

A origem do sistema decimal está relacionada com a quantidade dos dedos das mãos. O sistema de numeração decimal – que hoje utilizamos – foi criado pelos hindus e depois adotado e difundido pelos árabes. Nesse sistema existem dez símbolos: 0; 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9, para a representação de qualquer número. No registro destes números adota-se o princípio posicional, onde o valor de cada algarismo se altera dependendo da posição que ele ocupa. O uso de zero para representar a coluna vazia foi fundamental para as técnicas de cálculo.

A apropriação deste conhecimento pela criança se processa pouco a pouco.

O trabalho com a numeração inicia-se através de brincadeiras de troca (figurinhas, selos, desenhos, etc.).

Devem ser propostas atividades para explorar agrupamentos e trocas em bases diferentes da decimal (jogo do nunca 5, do nunca 2, etc.). O objetivo deste trabalho é chegar à compreensão da característica fundamental do nosso sistema de numeração que é o valor posicional. As regras fundamentais de um sistema de numeração, com essa característica (valor posicional), são sempre as mesmas, variando apenas a quantidade de cada agrupamento, a base.

Exemplo: Jogo do nunca 5.

Regras:

5 palitos brancos são trocados por 1 vermelho.

5 palitos vermelhos são trocados por 1 azul.

5 palitos azuis são trocados por 1 amarelo.

Jogo do nunca 2.

Regras:

2 palitos brancos são trocados por 1 vermelho.

2 palitos vermelhos são trocados por 1 azul.

2 palitos azuis são trocados por 1 amarelo.

Nesses casos, são usados como material, palitos ou canudos coloridos, mas também poderá ser outro material.

O trabalho com agrupamentos diferentes de 10 auxilia a compreensão dos agrupamentos e trocas em qualquer sistema de numeração. É necessário enfatizar que na representação de quantidades maiores que nove no sistema de numeração decimal – o valor é determinado pela sua posição.

Nesse sistema é fundamental que, ao registrar os números, a criança perceba que

qualquer algarismo, escrito à esquerda de outro, tem o valor dez vezes maior do que se estivesse colocado no lugar desse outro.

Exemplo:

D U

3 2 significa $30+2$ 3 na dezena é 30

2 3 significa $20+3$ 3 na unidade é 3

Dessa forma o 3 no primeiro número vale 30 e é, portanto, 10 vezes maior que o 3 no segundo número.

Um material interessante e acessível é o cartaz de pregas e palitos ou canudos coloridos. Para a compreensão da característica posicional do Sistema de Numeração Decimal o ábaco de hastes verticais (ábaco aberto) é muito importante. Todos os materiais acessíveis podem ser usados pelas crianças para que as representações simbólicas do sistema de numeração decimal tenham de fato significado para elas. É fundamental na organização do sistema de numeração decimal que a criança observe que:

5 centenas = 50 dezenas = 500 unidades.

O mesmo trabalho pode ser feito com a classe dos milhares e dos milhões.

A decomposição de um número em suas múltiplas possibilidades de arranjo e a separação em ordens e classes auxiliarão a leitura e escrita de números e o trabalho sistemático com o valor posicional dos algarismos.

OPERAÇÕES FUNDAMENTAIS NO SISTEMA DE NUMERAÇÃO DECIMAL

No trabalho com as operações, a abordagem deve ser feita principalmente através de situações-problema presentes na realidade e nas experiências das crianças. Entendemos que nessa realidade coexistem: situações de sala de aula atuação do professor, situações de recreio, brincadeiras, jogos, situações de casa, etc... É importante que a criança faça estimativa sobre os cálculos a serem efetuados nas operações, para que após efetuá-los possa verificar o resultado. Para fazer essa verificação, muitas vezes torna-se necessário um algoritmo. A compreensão do algoritmo se fundamenta nos princípios de organização do sistema de numeração decimal. É igualmente importante compreender as relações existentes entre as operações, tais como:

a) a relação entre a adição e a subtração e entre a multiplicação e a divisão, como operações inversas entre si;

b) a relação entre a multiplicação e a adição (multiplicação como uma adição de parcelas iguais);

c) a relação entre a divisão e a subtração (divisão como subtração de grupos com a mesma quantidade).

Os sinais e as técnicas que caracterizam as operações são frutos de convenção adotada ao longo do desenvolvimento do cálculo para facilitar a comunicação do que se deseja. A apresentação

das técnicas de cálculo deverá levar em conta o processo de construção desse conhecimento pela humanidade.

ADIÇÃO

A idéia presente na adição é a de juntar. Como já foi mencionado, a operação é trabalhada dentro de uma situação problema, cuja representação é feita através de um registro a partir de desenhos ou do trabalho com o cartaz de pregas ou de outro tipo de material, até a apresentação do algoritmo padrão.

Não tem sentido pois, iniciar o estudo da operação pelo algoritmo, uma vez que é preciso permitir às crianças construir o processo da adição. Dessa forma, o algoritmo padrão é apresentado somente depois de ter sido feito um trabalho intenso com o cartaz de pregas ou com outros materiais e com o registro das crianças.

Essa operação é um processo que representa a "idéia" de juntar e o algoritmo é apenas uma síntese, uma forma resumida de descrever esse processo. Não tem sentido a ênfase em casos de adição "com reserva" e "sem reserva", pois estes aparecem em situações cotidianas, sem uma ordem fixa e são assimilados pelas crianças na forma como aparecem. Essa é a razão para que não se apresentem "passos" no trabalho com as crianças: a compreensão não ocorre segundo uma seqüência de passos.

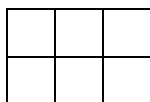
MULTIPLICAÇÃO

Muito antes da preocupação com a apresentação formal da multiplicação a palavra "vezes" deve ser trabalhada. Isto pode ser feito em diversas situações, tais como: jogos, compras, etc. Essas situações devem ser registradas pelas crianças e só depois de algum tempo será apresentado o sinal da operação.

As idéias presentes na multiplicação são a de adição de parcelas iguais e a de área.

Ex.: $2 + 2 + 2 = 3 \times 2$

(adição de parcelas iguais)



(área)

Um material bastante útil para a construção do processo da multiplicação é o papel quadriculado.

Como esse processo operatório vai ser construído pela criança, não se deve iniciá-lo pelo algoritmo e sim pelo registro das próprias crianças.. também não devem ser apresentados "passos" pré-determinados para esse trabalho.

SUBTRAÇÃO

As principais idéias presentes na subtração são: tirar, comparar e completar. É a partir da idéia de "tirar" que as outras idéias se desenvolvem. Essas idéias devem ser apresentadas em atividades nas quais as crianças se envolvam verdadeiramente e/ou utilizem algum tipo de material.

Essas situações devem ser registradas pelas crianças a partir do uso do cartaz de pregas ou de outros materiais e também através de algoritmos construídos pela criança. Só mais tarde será apresentado o algoritmo tradicional. Não deve ser enfatizada a diferença entre a subtração "com recurso" e "sem recurso", como também não devem ser apresentados "passos" para esse trabalho.

É importante também discutir com as crianças a relação entre adição e subtração.

DIVISÃO

As idéias presentes na divisão são a de repartição equitativa e a de medida. Na primeira, uma certa quantidade deve ser repartida igualmente. Na segunda, devemos descobrir quantas vezes uma certa quantidade (medida) cabe em outra ou pode ser dela retirada.

Em ambos os casos, os primeiros registros devem ser feitos pelas crianças a partir de situações onde elas estejam envolvidas. A partir daí, são construídos algoritmos e só mais tarde deve ser apresentado o algoritmo padrão.

Não devem ser apresentados "passos" no processo da divisão.

No trabalho com os diversos algoritmos é necessário observar a diferença que existe quando se usa a quantidade como um todo e quando a quantidade é decomposta em ordens, como centenas, dezenas e unidades. Por exemplo:

Com Cr\$ 1.500,00 um empresário paga o salário de 13 pessoas e ainda restam Cr\$ 5,00. Sabendo-se que todos os salários são iguais, quanto cada pessoa recebe?

$$\begin{array}{r|l}
 \text{a) } 1.500 & 13 \\
 -1.300 & \hline
 200 & 100 \\
 -130 & + 10 \\
 70 & \\
 -65 & \hline
 5 & 5 \\
 & \hline
 & 115
 \end{array}$$

- Cada pessoa pode receber Cr\$ 100,00?
- Se cada pessoa receber Cr\$ 100,00 quanto resta?
- Cada pessoa pode receber Cr\$ 10,00 do dinheiro que resta?
- Se cada pessoa receber mais Cr\$ 10,00 ainda sobra dinheiro? Quanto?
- É possível redistribuir este resto entre as 13 pessoas?

- Ao todo quanto cada pessoa recebe?

Neste caso 1.500 é tomado com um todo ou 1.500 unidades.

b) U.M. C. D. U.
1 5 0 0 | 1 3
2 0 | 1 1 5
7 0
5

- É possível pagar Cr\$ 1.000,00 (1 unidade de milhar) para cada uma das 13 pessoas?

- É possível pagar Cr\$ 100,00 (1 centena) para cada uma das 13 pessoas? Sobra resto?

- Com o que sobra é possível pagar Cr\$ 10,00 (1 dezena) para cada uma das 13 pessoas? Sobra resto? Quanto?

- Com o resto é possível pagar Cr\$ 1,00 (1 unidade) para cada uma das 13 pessoas? Ainda sobra?

- Quanto cada pessoa recebe?

Aqui 1.500 é tomado como uma unidade de milhar e 5 centenas ou é decomposto nas ordens do Sistema de Numeração Decimal.

MEDIDAS

Uma das implicações mais importantes desta proposta é o uso das medidas como elemento de ligação entre os conteúdos de Numeração e os conteúdos de Geometria.

A idéia presente neste tema é a de que medir é essencialmente comparar. Essa idéia deve ser trabalhada em várias situações que envolvam a criança.

Ao observar o tamanho dos objetos, na exploração do espaço, a criança vai, através de comparações, classificando-os em pequenos e grandes, compridos e curtos, etc. Ao mesmo tempo, ela observa distâncias e percebe o que está perto e o que está longe. Pouco a pouco, vai sentindo a necessidade de medir e começa a fazê-lo usando partes de seu corpo (palmo, pé, etc.) como uma unidade de medida, comparando-as com o objeto. O número de vezes que esta unidade de medida (palmo, pé, etc) "cabe" no objeto a ser medido, corresponde ao comprimento do objeto. Quando o resultado da medida não puder ser representado por um valor inteiro (número natural) teremos a ocasião para apresentar as primeiras noções sobre fração.

As unidades devem ir desde "palmo", "pé", comprimento de um certo objeto, etc., até que o uso da unidade padrão seja apresentado a partir de uma situação de necessidade.

O uso das partes do corpo e objetos como unidades de medida (unidades de medidas arbitrárias) cria uma certa desvantagem, pois o

tamanho de um pé, por exemplo, varia de pessoa para pessoa. Por causa disso, a necessidade de padronizar as medidas foi sentida pelo homem. A partir da Revolução Francesa foram criados padrões universais. Hoje as unidades padrão para o comprimento, a massa e a capacidade são, respectivamente, o metro, o quilograma e o litro. Sugerimos que as crianças devam conhecê-las, observando a estreita relação que existe entre os múltiplos e submúltiplos destas medidas e o sistema de numeração decimal. Em função desta relação, a unidade fundamental das medidas de massa, para o estudo escolar, é o grama. A partir desta unidade se obtém os múltiplos (entre eles, o quilograma) e os submúltiplos (entre eles o miligrama).

No caso de medidas de capacidade e massa, as unidades de medida vão desde "punhado", "xícara", "colher", "copo" até a unidade padrão.

As medidas de tempo também devem ser trabalhadas de forma simples e envolvendo as noções que as crianças já têm. Pode-se iniciar o trabalho, por exemplo, relacionando o que a criança fez no dia anterior, o que está fazendo hoje e fazendo estimativa do que fará amanhã.

Em suas atividades cotidianas, a criança vai estabelecendo comparações e percebendo que há atividades que duram menos e atividades que duram mais tempo. Paulatinamente, ela vai sentindo a necessidade de medir a duração desse tempo. Encaminhamos nossa proposta, sugerindo a utilização de unidades de medidas arbitrárias (vela graduada, ampulheta, etc.) antes de trabalhar com a unidade de medida padrão (hora, minuto, segundo). É interessante também que ela conheça os vários instrumentos de medida de tempo (relógio d'água, relógio de sol, etc.) e perceba que o homem está sempre aprimorando estes instrumentos.

A construção de calendários é uma forma de registrar o tempo. A partir do registro do tempo vivido, a criança estabelece relações de passado, presente e futuro. Foi através do tempo da natureza (fases da lua, período claro – período escuro) que o homem organizou o seu tempo (tempo cultural) em dias, semanas, meses e anos. Da mesma forma, deve-se discutir com as crianças as noções de dia, semana, mês e ano, assim como hora, meia hora e minuto.

Acreditamos que o desenvolvimento da noção de tempo é essencial para a percepção da ordem, da sucessão dos acontecimentos e da duração dos intervalos temporais.

Quanto às medidas de valor, sugerimos que nas séries iniciais a criança manuseie cédulas e moedas, observando que elas têm valores específicos. O vocabulário referente às medidas de valor, como troco, moeda, compra, venda, etc., deverá ser desenvolvido através de situações-problema. Convém observar que o nosso sistema

monetário é decimal e o centavo representa a centésima parte do cruzeiro.

Não se deve esquecer que esse trabalho é apenas uma introdução às medidas. Por outro lado, não se deve perder a chance de trabalhar as noções de medidas em geral, sempre que aparecerem oportunidades.

Uma observação importante é que as unidades de medidas, mesmo as não usuais, correntes no meio social, são trazidas para a escola pelas crianças e devem ser exploradas pelo professor, a partir da forma como são apresentadas pelas crianças.

GEOMETRIA

A criança deve explorar o espaço para situar-se nele e analisá-lo, percebendo a posição dos objetos neste mesmo espaço – o que está em cima, embaixo (profundidade), o que está à direita e à esquerda (lateralidade), o que está na frente e atrás (anterioridade) – para então poder representá-los.

A criança no princípio tomará contato com algumas noções topológicas (interior e exterior, vizinhança, fronteira), além de desenvolver as noções intuitivas de distância (longe, perto) e posição.

As crianças devem manipular objetos presentes no seu dia-a-dia (caixas, bolas, garrafas, embalagens de todos os tipos, folhas de árvores, tocos de madeira, etc.) observando características tais como:

- Forma;
- semelhança, diferença;
- coisas que param em pé ou não;
- coisas que rolam ou não;

– coisas que têm “pontas” (vértices) ou não; etc.

A partir dessas observações as crianças podem trabalhar com uma coleção de objetos na forma de: prismas, pirâmides, cubos, etc.

Nessa fase, deverão utilizar objetos que tenham relação com as formas geométricas menos usuais: cone de lã, casquinha de sorvete, chapéu de palhaço, etc., para lembrar o cone; latas de azeite e latas de cera, etc., para lembrar o cilindro; embalagens, enfeites, etc., para lembrar as formas de pirâmides; além das caixas comuns que lembram as formas de prismas.

Em seguida, traçando o contorno desses objetos, as crianças trabalharão com figuras planas triangulares, quadrangulares, circulares, etc., sem dissociá-las dos sólidos que as originaram. O professor deverá apresentar figuras que estimulem a percepção visual dos objetos tridimensionais representados em planos, sem prejuízo da verdadeira diferenciação entre sólido e plano.

Um trabalho importante é a planificação das figuras espaciais, que pode ser feito, por exemplo, montando e desmontando caixas, embalagens, etc. Usando o conceito de ângulo reto poderemos chegar a uma classificação das figuras planas.

É preciso também que as crianças explorem situações que levem à idéia de “forma” como atributo dos objetos. Para isto pode-se usar vários materiais, entre eles o geoplano, elástico de dinheiro, tangran, massa de modelar, argila, etc.

Portanto, o trabalho de Geometria com as crianças começa no espaço e não na reta ou no ponto ou no plano.

3. CONTEÚDOS PRÉ-ESCOLA

CLASSIFICAÇÃO, SERIAÇÃO E NÚMEROS

Classificações e seriações

- a) segundo critérios das crianças
- b) segundo critérios dados pelo professor

Relações entre quantificadores:

- um, nenhum, alguns, todos, muito e pouco; o que tem mais, o que tem menos, e o que tem a mesma quantidade; o que tem um a mais (sucessor) o que tem um a menos (antecessor).

Registro de quantidades: as diferentes possibilidades de registro e os símbolos numéricos.

Relações entre as quantidades:

- idéia de juntar quantidades para formar uma quantidade maior (Adição);

MEDIDAS

Tempo

- Dia e noite, antes, durante, depois, agora.
- Duração e sucessão, noções de rápido e lento, marcação de pequenos intervalos de tempo - palmas, batidas de pé, etc.
- Dia, semana e mês, construção do calendário com os dias de semana.
- Seqüência temporal logo após, muito depois, muito antes, um pouco antes, agora.
- Divisão do tempo: manhã, tarde e noite. Hoje, ontem, amanhã.
- Instrumentos de medida de tempo (relógio de sol, ampulheta, relógio), necessidade de padrão: hora.

GEOMETRIA

A criança e o espaço:

- Exploração e localização espacial.
- Noções de dentro, fora, vizinhança, fronteira, atrás, na frente, em cima, embaixo, à direita, à esquerda, entre e no meio.
- Semelhança e diferença entre as formas geométricas encontradas na natureza, nos objetos construídos pelo homem e nos sólidos geométricos.
- Classificação dos sólidos geométricos de acordo com sua superfície: plana (não rolam) e curva (rolam).
- Planificação dos sólidos através do contorno das faces.
- Semelhanças e diferenças entre sólidos geométricos e figuras planas.

**CLASSIFICAÇÃO,
SERIAÇÃO E NÚMEROS**

- Idéia de tirar quantidades de uma quantidade maior (Subtração-idéia Subtrativa);
- Idéia de colocar quantidades para formar uma quantidade dada (subtração - Idéia Aditiva);
- Idéia de comparar agrupamentos para que fiquem com a mesma quantidade (Subtração - Idéia Comparativa);
- Idéia de repetição de grupos com a mesma quantidade (Multiplicação);
- Idéia de repartir quantidades para que cada grupo fique com a mesma quantidade (Divisão - Idéia Repartitiva);
- Idéia de distribuir grupos com a mesma quantidade (Divisão - Idéia Subtrativa).

MEDIDAS

- Valor
 - Identificação e uso de cédulas e moedas.
- Comprimento — relações entre os objetos a partir de um ponto de referência noções de tamanho (pequeno, grande, médio), distância (perto e longe). Altura (alto e baixo) largura (largo e estreito), comprimento (curto e comprido), espessura (fino e grosso), medidas arbitrárias (palmo, pé, passos, etc.), necessidade de padrão (metro).
- Massa — relações entre os objetos a partir de um ponto de referência, noções de leve e pesado, medidas arbitrárias (saquinhos, caixas, etc.), necessidade do padrão (grama).
- Capacidade — relações entre objetos a partir de um ponto de referência, noções de cheio e vazio, medidas arbitrárias (copinhos, garrafas, etc.), necessidade de padrão (litro).

GEOMETRIA

- Classificação das figuras planas: quadrados, retângulos, triângulos e círculos.

CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO

As classificações serão feitas segundo: critérios das crianças e critérios dados pelo professor.

**CLASSIFICAÇÃO,
SERIAÇÃO E NÚMEROS**

- Relação entre quantidades: onde tem menos, onde tem mais, etc.
- Sieriação numérica, contagens de 1 em 1, 2 em 2, etc.
- Registro de quantidades.
- Leitura e escrita de números.
- Noções de: antecessor; sucessor; pares/ímpares; igualdade/desigualdade; ordem crescente/decrescente.
- Agrupamentos e trocas: formação de dezena, centenas, etc.
- Valor posicional.
- Operações:
Adição, Subtração, Multiplicação, Divisão, Construção de algoritmos.
Cálculo de metades e de dobro.

MEDIDAS

- Tempo: dia e noite, antes, durante e depois.
Dia, semana, mês e ano.
 - Construção do calendário.
 - Uso do relógio.
- Sequência temporal: logo após, muito depois, muito antes, um pouco antes.
- Medida de valor:
 - Identificação e uso de cédulas e moedas.
 - Composição e decomposição dos valores.
 - Comprimento, Massa e capacidade.
- Unidades: pé, palmo, pitada, xícara, etc.
 - Unidade padrão de comprimento, massa, capacidade e tempo.
 - Noções de múltiplo e submúltiplo.

GEOMETRIA

- A criança e o espaço.
- Semelhanças e diferenças entre as formas geométricas encontradas nos objetos deste espaço.
- Classificação dos sólidos geométricos e figuras planas.
- Planificação dos sólidos através do contorno das faces.
- Semelhanças e Diferenças entre sólidos geométricos e figuras planas.
- Classificação das figuras planas: quadrados, retângulos, triângulos e círculos.

3ª SÉRIE

NÚMEROS: CLASSIFICAÇÃO E SERIAÇÃO

- Obs.: As classificações e sierações deverão ser feitas segundo:
- a) Critérios das crianças.
 - b) Critérios dados pelo professor.
- Organização do Sistema de Numeração Decimal:
 - Leitura e escrita de números;
 - Noções de: antecessor/sucessor; pares/ímpares; igualdade/desigualdade; ordem crescente/decrescente.
 - Agrupamento e trocas: formação de dezena, centena, etc.
 - Valor Posicional.
 - Números racionais e medidas.
 - Relações entre frações do Inteiro: parte menor, parte maior, partes iguais.
 - Contagens de meios, quartos, etc.
 - Registro de frações do inteiro e maiores que o inteiro.
 - Leitura e escrita de números fracionários.
 - Noções de inteiro/parte; igualdade/desigualdade; equivalência.
 - Números mistos.
 - Registro de frações decimais com o uso da vírgula.

OPERAÇÕES

- Adição, subtração, multiplicação e divisão.
- Construção de algoritmos. Cálculo de metades e de dobro, terça parte e triplo, etc.
- A multiplicação e a noção de área.
- Adição e Subtração de frações homogêneas.
- Adição e Subtração de números decimais.

MEDIDAS

- Tempo: dia e noite, antes, durante e depois.
 - Dia, semana, mês, bimestre, semestre, ano.
 - Hora, minuto e segundo.
 - Construção do calendário.
 - Uso do relógio.
- Valor:
 - Identificação e uso de cédulas e moedas.
 - Composição e decomposição dos valores.
- Leitura e escrita na forma decimal.
- Comprimento, massa e capacidade.
- Unidades, pé, palmo, pitada, xícara, etc.
- Unidade padrão de comprimento, superfície, massa e capacidade.
- Noções de múltiplo e submúltiplo.
- Noção de perímetro e de área.

GEOMETRIA

- Classificação dos sólidos geométricos e figuras planas.
- Planificação dos sólidos através do contorno das faces.
- Semelhança e diferença entre sólidos geométricos e figuras planas.
- Construção de sólidos geométricos através de modelos planificados.
- Identificação do número de faces de um sólido geométrico e do número de lados de um polígono.
- Noções de paralelismo e perpendicularismo.
- Noções sobre ângulos.

4ª SÉRIE

NÚMEROS

- Organização do S.N.D.: as contagens, os agrupamentos e trocas e o valor posicional.
- Extensão do S.N.D.: uso dos números decimais e da vírgula.
- O uso das frações e a sua relação com números decimais (relação parte/todo; relação fração/divisão).
- Os números naturais, decimais e fracionários em contagens e em medidas.

OPERAÇÕES

- As 4 operações com os números decimais.
- Classes de equivalência e as 4 operações com frações.
- Cálculo de porcentagem e as relações: 50%/metade; 25%/um quarto e 20%/um quinto.

MEDIDAS

- Organização do Sistema Métrico Decimal e do Sistema Monetário em relação com o S.N.D.
- Fracionamento das medidas de tempo.
- Noções de perímetro, área e volume e as unidades correspondentes.
- Noções de capacidade e volume e as relações existentes.

GEOMETRIA

- Classificação e nomenclatura dos sólidos geométricos e figuras planas.
- Planificação dos sólidos através do contorno das faces.
- Construção de sólidos geométricos.
- Noções de paralelismo e perpendicularismo.
- Classificação de poliedros e corpos redondos, polígonos e círculos.
- Noções sobre ângulos.
- Identificação e construção do ângulo reto.
- Poliedros regulares e polígonos regulares.

5ª SÉRIE

NÚMEROS

- Naturais e racionais absoluto em contagens e medida.
- O S.N.D. e os outros sistemas de numeração: romana, maia, babilônico, etc.
- Números fracionários e números decimais como resultado de divisão.
- Números relativos em problemas de dívida e ganhos.
- As noções de incógnita e de variável.

OPERAÇÕES

- As quatro operações.
- Cálculo do fracionamento de quantidades e de porcentagens.
- Conceito de potenciação e radiciação com naturais e sua relação com volumes e áreas.
- A possibilidade de cálculo a partir da substituição de letras por valores numéricos dados.

MEDIDAS

- Fracionamento das medidas de tempo e de valor.
- Organização do Sistema Métrico Decimal e comparação com outros sistemas de medida.
- Conceito de Área, perímetro e volume. As unidades agrárias e as unidades padrão de superfície.
- Conceito de volume e capacidade.

GEOMETRIA

- Construções e representações no espaço e no plano.
- Corpos redondos e poliedros, polígonos e círculos.
- Classificação dos triângulos quanto à medida dos ângulos e dos lados.

OBS.: Problemas deverão ser trabalhados o ano todo, como introdução de novos temas, como exercícios de fixação ou questionamento de idéias. NÃO deverão ficar apenas no fim de cada item.

6ª SÉRIE

NÚMEROS

- Números naturais e racionais em contagens e medidas (Problemas com dívidas e ganhos).
- Números inteiros e racionais relativos: comparação, ordenação e representação geométrica (reta numerada).
- Tradução de problemas para a linguagem algébrica.
- Noção de incógnita, o papel da Igualdade em sentenças algébricas e noções de equação de 1º Grau (Idéia sobre função).

OPERAÇÕES

- As 6 operações com naturais absolutos (sem grande ênfase em Radiciação e Potenciação,... sem as propriedades!).
- Adição, Multiplicação e Divisão com inteiros e racionais relativos.
- Noção de proporcionalidade: fração e razão (semelhanças e diferenças), razão e proporção.
- Grandezas diretamente e inversamente proporcionais.
- Resolução de equações do 1º Grau.
- Porcentagens e juros (a partir da Idéia de proporcionalidade).

MEDIDAS

- Medidas de ângulos (uso do transferidor); soma dos ângulos internos de um triângulo e de um polígono qualquer (verificação experimental).
- Fracionamento do grau.
- Área e perímetro dos polígonos que formam as bases e superfícies laterais de prismas e pirâmides.
- Volume de cubos e de paralelepípedos.

GEOMETRIA

- Representação Cartesiana, confecção de gráficos.
- Montagem (composição) usando figuras planas ou sólidos geométricos (Idéia de representação).
- Estudo de polígonos encontrados a partir dos prismas e pirâmides.
- Noção de Paralelismo e perpendicularismo (rever as classificações de poliedros, de Polígonos, de triângulos e quadriláteros a partir destas noções).

OBS.: Trabalhar sempre as representações gráficas: plano cartesiano, barras, setores, etc.

7ª SÉRIE

NÚMEROS

- Generalização da idéia de número: variáveis e parâmetros, escrita numérica e escrita literal.
- Tradução de problemas em linguagem algébrica. Noção de equação e inequação. Sistemas de Equações.
- Noção de proporcionalidade, fração, razão, proporção, semelhança e diferença.
- Variação de uma grandeza em relação à outra: diretamente e inversamente proporcionais. (Idéia de função).

OPERAÇÕES

- Operações com ângulos envolvendo minutos e graus.
- Resolução de equação e inequações.
- As 4 operações algébricas, com monômios, binômios e polinômios e os casos notáveis.
- Composição e decomposição de binômios (e trinômios) e o cálculo de áreas (e volumes).
- Cálculo do número de diagonais de um polígono (fórmula).

MEDIDAS

- Medidas de ângulo: unidade, fracionamento e cálculo.
- Áreas e Perímetros (triângulos, quadrados, trapézios e losangos), chegando às fórmulas... (ver aplicações na álgebra).
- Superfícies laterais de prismas, pirâmides, cones e cilindros.
- Verificação experimental das congruências.

GEOMETRIA

- Interpretação geométrica de equações, inequações e sistemas de equação.
- O ângulo como mudança de direção de um segmento.
- Noções de Plano, Reta e Ponto (e segmentos) a partir de poliedros regulares.
- Os polígonos regulares e os poliedros: semelhanças e diferenças (nº de faces, arestas, vértices...).
- Congruência: principais propriedades relativas a triângulos e quadriláteros (Noção de demonstração, exemplo e contra-exemplo).
- Noção de lugar geométrico.
- Diagonais de um polígono.

OBS.: noções de Estatística (levantamento e tabulação de uma amostra), construção e interpretação de gráficos devem estar presentes em todos os bimestres durante todo o ano.

8ª SÉRIE

NÚMEROS

- A linguagem algébrica e as equações: incógnitas e variáveis (Construção de Gráficos).
- Resolução de sistemas de equações de 1º Grau e 2º Grau.
- Fórmula de Baskara equação do 2º Grau.
- Equações fracionárias e sistemas de equações do 2º Grau.
- Ampliação do campo numérico: os números irracionais, representações na reta numérica, forma de radical e aproximação decimal.
- Os números reais: o "preenchimento" da reta numérica.
- A organização dos conjuntos numéricos.

OPERAÇÕES

- Operações algébricas: produtos notáveis e a fatoração.
- Uso dos produtos notáveis na abreviatura de expressões algébricas.
- Completar os quadrados para formar os produtos notáveis.
- A fatoração como possibilidade para a simplificação de expressões algébricas.
- Operações com racionais e irracionais.
- Propriedades (sem muita ênfase) da Radiciação e Potenciação.
- Discussão sobre a impossibilidade de transformar os irracionais em fração.
- Computacionalidade: casos imediatos de racionalização.

MEDIDAS

- Perímetro e área de polígonos.
- Apótema e lado de polígonos inscritos.
- Congruência e semelhanças de figuras planas (triângulo). Teorema de Tales.
- O triângulo retângulo: relações métricas e Teorema de Pitágoras. O triângulo qualquer.
- Poliedros regulares e suas relações métricas.

GEOMETRIA

- Representação geométrica dos produtos notáveis.
- Interpretação geométrica de equações e sistemas de equações.
- Interpretação geométrica do procedimento de "completar" os quadrados.
- Estudo dos Poliedros de Platão (nomenclatura e Teorema de Euler).
- Construção de polígonos inscritos em circunferências de raio dado.

OBS.: ao longo da série toda: construção e interpretação de gráficos, histogramas, gráficos de barras, de setores, de linhas poligonais e de curvas.

4. AVALIAÇÃO

A avaliação deve ser coerente com o enfoque dado aos princípios básicos da disciplina. Se encararmos a Matemática sob um ponto de vista dinâmico, que leva em conta os percalços do seu desenvolvimento, então teremos que adotar, diante da avaliação, uma postura que considere os caminhos percorridos pelo aluno, as suas tentativas de solucionar os problemas que lhe são propostos e, a partir do diagnóstico de suas deficiências, procurar ampliar a sua visão, o seu saber sobre o conteúdo em estudo.

O professor deve explorar questões que envolvam conceitos e algoritmos, de forma a permitir o questionamento e alargamento das idéias, ainda limitadas, oportunizando a fixação e a automação de elementos já dominados.

Vejamos um exemplo:

“Em uma subtração, o resultado é CINCO. Se nós aumentamos o minuendo em 3 unidades e diminuirmos o subtraendo em duas unidades, qual será o novo resultado? Qual a variação entre o primeiro resultado e o segundo?”

Observe-se que: questões como essa não podem ser apresentadas sem o conhecimento do nome de termos. Porém, saber o que é minuendo e o que é o subtraendo, ou seja, o nome dos termos, não é o conteúdo essencial. Interessa, isso sim, compreender o que acontece com a subtração neste caso.

Não podemos ficar cobrando coisas acessórias e reprovar os alunos que não sabem citar alguns nomes ou reconhecer algumas propriedades formais.

A propósito de propriedades formais, vale a pena um exemplo: ao usar o cálculo mental para dar o resultado de uma multiplicação, o aluno, freqüentemente, adota o seguinte procedimento:

$$35 \times 12 = 35 \times 10 + 35 \times 2 = 350 + 70 = 420$$

Ora, este procedimento é equivalente ao uso da propriedade distributiva da multiplicação em relação à adição, além de envolver a partição de uma quantidade em duas partes complementares (freqüentemente sendo uma delas a DEZENA).

$$35 \times 12 = 35 \times (10 + 2) = 35 \times 10 + 35 \times 2 = 420$$

É interessante observar que essa forma de calcular, com o uso das propriedades das operações, é bastante comum no cálculo mental. Entretanto, os alunos a usam em seu dia a dia, sem dar nome a ela, e este conhecimento do aluno pode passar despercebido ao professor e até o próprio aluno, que o usa, pode não identificar a relação entre o conhecimento escolar e o seu conhecimento.

Queremos indicar, com essas observações, o quanto a avaliação, principalmente em Matemática, desvia-se do caminho do essencial para manter-se quase que exclusivamente no

secundário, no acessório. Com isso já temos uma primeira indicação: se o professor busca uma nova metodologia de ensino de Matemática e o faz de modo que essa metodologia esteja imersa em uma concepção, em uma filosofia da Ciência Matemática, então ele não poderá persistir em suas práticas tradicionais de avaliação.

Essa sistemática de avaliação pode apenas ser delineada, já que a própria metodologia de trabalho está agora sendo proposta e deverá sofrer ainda as alterações necessárias, na sua absorção e reelaboração pelos professores.

Resumidamente, apresentamos algumas idéias fundamentais:

1. O resultado não é o único elemento a ser contemplado na avaliação. É necessário observar o processo de construção do conhecimento e para isso a avaliação deverá ser necessariamente diagnóstica.

2. Os erros não devem apenas ser constatados. Havendo uma diagnose, é necessário que haja um tratamento adequado. Deve-se trabalhar os caminhos trilhados pelos alunos (heurística) e explorar as possibilidades advindas destes erros, que resultam de uma visão parcial que o aluno possui do conteúdo.

3. A avaliação não pode ser fundamentada apenas em provas bimestrais, mas deve ocorrer ao longo do processo de aprendizagem propiciando ao aluno múltiplas possibilidades de expressar e aprofundar a sua visão do conteúdo trabalhado.

4. Apesar dessa diferenciação não se pode perder de vista que há um conhecimento cuja apropriação pelo aluno é fundamental. É esse conhecimento, sintetizado em um currículo básico, que irá dar o critério final para a avaliação.

Considerando a reformulação de conteúdos, proposta, sugerimos a observação de alguns itens que consideramos essenciais nas avaliações.

NO CICLO BÁSICO: é fundamental a compreensão da organização do Sistema de Numeração Decimal (SND), o procedimento de contagens (registro) e o procedimento de trocas. A compreensão dos algoritmos escolares de adição, subtração, multiplicação e divisão, envolvendo números naturais, depende do conhecimento do agrupamento decimal e do princípio posicional, características que devem ser claramente conhecidas por serem o fundamento do sistema de numeração que usamos. Em Geometria, é essencial a percepção e classificação de objetos da natureza e as relações entre estas formas da natureza e os sólidos geométricos devendo haver uma explicitação, pelos alunos, dos seus critérios de classificação. As medidas estão presentes, tanto no eixo dos números, como no eixo da geometria. O conceito da medida, como uma comparação entre a unidade usada como padrão e o objeto que vai ser medido, é essencial. A aceitação de unidades de medidas, usadas no dia-a-dia (que têm sua finalidade e sua função social)

é fundamental para a compreensão das unidades que são consideradas como padrão universal e constituem o Sistema Métrico Decimal.

NA TERCEIRA SÉRIE: permanece a essencialidade da organização dos conceitos relativos ao SND, as classificações em geometria e as diferenciações e aplicações das unidades de medida. São acrescentados, como elementos fundamentais, a construção e utilização de algoritmos para multiplicar e para dividir, a correta representação do resultado de medidas usando notação fracionária, a interpretação deste tipo de notação em problemas e a sua relação com a notação decimal. Em geometria serão priorizadas, ainda, as classificações segundo critérios pré-definidos. Em medidas, permanece o uso das unidades arbitrárias e padronizadas (mais comuns), salientando-se as relações com o SND.

QUARTA SÉRIE: devemos priorizar: as relações entre os algoritmos e a organização do SND; as relações entre as notações fracionárias e a decimal; a resolução de problemas onde aparecem quantidades fracionárias, com ênfase nas relações entre frações homogêneas e casos simples de heterogêneas, resolvidas dentro do contexto dos problemas que as originou; o uso de porcentagens deve ser encarado mais sobre o ponto de vista da linguagem e dos cálculos mais simples, ficando para a próxima etapa os problemas que envolvam novas dificuldades. Na geometria, as noções de ângulo, paralelismo e perpendicularismo são essenciais e propiciarão uma maior "qualidade" nas classificações. Em medidas, surge como novidade o cálculo de áreas e volumes, mas sempre em situações que privilegiam o conceito de área ou volume, sem uso de fórmulas.

DA QUINTA À OITA SÉRIE: a avaliação deverá seguir os mesmos princípios esboçados anteriormente. Além disso, por se tratar de uma proposta inicial para discussão entre os professores de 5ª a 8ª série, especialistas em Matemática, consideramos importante indicar nesse momento que a avaliação deve, essencialmente, privilegiar as relações entre os vários temas: Números, Operações, Geometria e Medidas.

NOTAS DE REFERÊNCIA

¹ CARAÇA, B. de J. **Conceitos fundamentais da matemática**. Lisboa: Manoel A. Pacheco, 1978. p. 13.

² DUARTE, n. **A relação entre o lógico e o histórico no ensino de matemática elementar**. São Carlos, 1987. p. 18.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 ADLER, I. **Matemática e desenvolvimento mental**. São Paulo: Cultrix, 1968.
- 2 APÉRY, R. et al. **Pensar la matemática**. Madrid: Tusquets, 1988.
- 3 ASIMOV, I. **No mundo da álgebra**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1987.
- 4 ASIMOV, I. **No mundo dos números**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.
- 5 BADIOU, A. **Sobre o conceito de modelo**. Lisboa: Estampa, 1972.
- 6 BALDINO, R. Para que a matemática hoje. **Temas e Debates**, Brasília, v.1,n.5,p.28-33, 1988.
- 7 BARKER, S.F. **Filosofia da matemática**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
- 8 BICUDO, M.A. (org). **Educação matemática**. São Paulo: Moraes, 1987.
- 9 BOLL, M. **As etapas da matemática**. Lisboa: Europa-América, 1979.
- 10 BOYER, C.B. **História da matemática**. São Paulo: Edgard Blucher, 1974.
- 11 CARAÇA, B. de J. **Conceitos fundamentais da matemática**. Lisboa: Manoel A. Pacheco, 1978.
- 12 CARRAHER, T. et al. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez, 1988.
- 13 CARVALHO, D.L. de, ONAGA, D.S. A que serve a educação matemática ? **Revista da ANDE**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 47-50, 1985.
- 14 CARVALHO, J.B.P. de. As idéias fundamentais da matemática moderna. **Boletim do GEPEM**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p.7-24, 1988.
- 15 CARVALHO, J.B.P. de. Para que a matemática hoje ? **Temas e Debates**, Brasília, v. 1, n. 4, p.15-27, 1988.
- 16 CONSEJO NACIONAL DE MAESTROS DE MATEMÁTICA (Washington). **La revolución em las matemáticas escolares**. Washington: O.E.A., 1963.
- 17 COSTA, M.A. **As idéias fundamentais da matemática e outros ensaios**. São Paulo: Convívio, 1981.
- 18 COSTA, N.C.A. da **Introdução aos fundamentos da matemática**. São Paulo: Hucitec, 1977.
- 19 D'AMBRÓSIO, U. **Da realidade à ação: reflexões sobre educação matemática**. São Paulo: Summus, 1986.
- 20 DANTZIG, T. **Número: linguagem da ciência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
- 21 DAVIS, P. J., HERSH, R. **A experiência matemática**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1985.
- 22 DIEUDONNÉ, J. **En honor del espíritu humano, las matemáticas hoy**. Madrid: Alianza Universidad, 1987.
- 23 DOISE, W. **O desenvolvimento social da inteligência**. Brasília, s.d./Mimeografado.
- 24 DUARTE, N. **O ensino de matemática na educação de adultos**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- 25 DUARTE, N. **A relação entre o lógico e o histórico no ensino da matemática elementar**. São Carlos, 1987, 185p. Dissertação de Mestrado em Educação, UFSC.
- 26 FEHR, H.F. (org). **Educação matemática nas Américas**. São Paulo: Nacional, 1969.
- 27 FEHR, H.F. (org) et al., **La revolucion en las matemáticas escolares**. Washington: O.E.A., 1971.
- 28 FETISOV, A. **A demonstração em geometria**. Moscovo: MIR, 1985.
- 29 FIORENTINI, D. **O papel do ensino da matemática**. Campinas, 1988. Mimeografado.
- 30 FIORENTINI, D. **Tendências da educação matemática no Brasil**. Campinas, 1988. Mimeografado.
- 31 FONTES, H. **No passado da matemática**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1969.
- 32 FRAGA, M.L. **A matemática na escola primária: uma observação do cotidiano**. São Paulo: EPU, 1988.
- 33 FREUDENTHAL, H. **Perspectivas da matemática**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- 34 HOGBEN, L. **O homem e a ciência, o desenvolvimento científico em função das exigências sociais**. Porto Alegre: Globo, 1952. 2v.
- 35 HOGBEN, L. **Maravilhas da matemática, influência e função da matemática nos conhecimentos humanos**. Porto Alegre: Globo, 1946.
- 36 HOWSON, A. G. (ed). **Developments in mathematical education**. Londres: Cambridge University, 1973.

- 37 IFRAH, G. **Os números, a história de uma grande invenção**. Rio de Janeiro: Globo, 1989.
- 38 IMENES, L. M. P. **Um estudo sobre o fracasso do ensino e da aprendizagem da matemática**. Rio Claro, UNESP, 1989.
- 39 KARLSON, P. **A magia dos números**. São Paulo: Globo, 1961.
- 40 KASNER, E., NEWMAN, J. **Matemática e imaginação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- 41 KLINE, M. **O fracasso da matemática moderna**. São Paulo: IBRASA, 1976.
- 42 KOYRÉ, A. **Introdução à leitura de Platão**. Lisboa: Presença, 1988.
- 43 LAKATOS, I. **A lógica do descobrimento matemático: provas e refutações**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- 44 LAKATOS, I. **Matemáticas, ciência y epistemología**. Madrid: Alianza Universidad, 1987.
- 45 LAKATOS, I. **La metodología de los programas de investigación científica**. Madrid: Alianza Universidad, 1989.
- 46 MACHADO, N.J. **Matemática e língua materna, análise de uma impregnação mútua**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.
- 47 MACHADO, N.J. **Matemática e Realidade**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.
- 48 MIGUEL, A., MIORIM, M. A. **O ensino de matemática no primeiro grau**. São Paulo: Atual, 1986.
- 49 PERELMAN, Y. **Matemáticas recreativas**. Moscou: MIR, 1985.
- 50 PIAGET, J. et al. **La enseñanza de las matemáticas**. Madrid: Aguilar, 1965.
- 51 PIAGET, J., GARCIA, R. **Psicogênese e história das ciências**. Lisboa: Dom Quixote, 1987.
- 52 POLYA, G. **A arte de resolver problemas**. Rio de Janeiro: Interciência, 1978.
- 53 RADICE, L.L. **A matemática de Pitágoras a Newton**. Lisboa: Edições, 1985.
- 54 SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (São Paulo). Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de matemática de 1º grau**. São Paulo, 1987.
- 55 SOUZA, A. C.C. de. **Matemática e sociedade, um estudo das categorias do conhecimento matemático**. Campinas: UNICAMP, 1986.
- 56 STEWART, I. **Conceptos de matemática moderna**. Madrid: Alianza Universidad, 1988.
- 57 VERGNAUD, G. **Conhecimento e atividade operatória**. Porto Alegre: GEEMPA, 1986.
- 58 VERGNAUD, G. **Estruturas aditivas e complexidade psicogenética**. Porto Alegre: GEEMPA, 1986.
- 59 VERGNAUD, G. **Invariantes qualitativos, quantitativos e relacionais**. Porto Alegre: GEEMPA, 1986.
- 60 VUYK, R. **Panorámica Y crítica de la epistemología genética de Piaget 1965-1980**. Madrid: Alianza Universidad, 1985. 2v.
- 61 VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: M. Fontes, 1984.
- 62 VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 1987.

HISTÓRIA

Judite Maria Barbosa Trindade
Maria Auxiliadora M. Santos Schmidt

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Na elaboração dessa proposta de reformulação dos conteúdos de História de 1º grau, considerou-se o seguinte pressuposto: um simples reordenamento, um arranjo novo dos conteúdos antigos, segundo fórmulas cansadas, não teria sentido, pois o que está em jogo é uma nova postura em relação à disciplina História, uma necessária renovação das concepções sobre a natureza do processo histórico e sobre o ensino de História.

Os conteúdos atuais estão organizados segundo uma lógica que supõe que a História é composta de uma infinidade de fatos, identificados e isolados pelo historiador, e encadeados pela narrativa. A cronologia é linearizada, confundida com uma corrente de causas e efeitos, em linha ascendente, da pré-História aos nossos dias. Critérios mais geográficos que propriamente históricos norteiam a divisão dos conteúdos pelas diversas séries, seguindo essa concepção linear: História da Europa (Antiga, Medieval e Contemporânea), História da América, História do Brasil, História do Paraná.

Estudar História parece ser uma atividade que exige muito pouco: decorar fatos, nomes e datas, aprender explicações genéricas e já empacotadas para o consumo. Para ser um bom aluno é preciso somente “boa memória” (capacidade de reter dados mentalmente); para ser um professor, menos ainda é necessário: “vencer a matéria” é repassar dados e informações, muitas vezes através da simples leitura do livro didático e de questionários que se repetem ano após ano.

Assim, os conteúdos atualmente trabalhados caracterizam-se por pretenderem-se objetivos e imparciais, dando conta de toda a História dos homens, num imenso “tour” panorâmico pelo passado. Aquilo que se apresenta como a história da humanidade não é senão a História de alguns homens, grupos ou classes. A maioria dos homens é mero pano de fundo para a peça encenada por aqueles grandes personagens. Estes conteúdos, longe de serem a própria história, são a cristalização de uma determinada concepção de História, há muito contestada pelo desenvolvimento da ciência histórica, mas ainda – infelizmente – viva e atuante, principalmente nos meios escolares.

Segundo essa estranha lógica, o estudo dos acontecimentos julgados relevantes deve ser

conduzido cronologicamente – quando se trata da história Geral (leia-se européia). Quando vamos abordar a história do Brasil, um salto torna-se necessário: voltamos aos anos 1500, para retornar, agora em escala mais reduzida ao desenrolar cronológico dos acontecimentos, até a época contemporânea, quando se consegue ultrapassar a simples enumeração dos presidentes da república. Se o caso é estudar a História do Paraná, novo salto é requerido: voltamos, num átimo ao século XVI, para descobrir o começo da linha que nos cabe desenrolar até chegar aos nossos dias, agora na escala diminuta da História Regional.

A História é composta, segundo essa concepção, de “peças” recortadas segundo critérios geográficos ou cronológicos, totalmente arbitrários, que se encaixam pela narrativa. É tarefa do professor providenciar esse encaixe, tarefa esta ingrata, pois não nos é dado o menor motivo para acreditar que essas peças façam parte do mesmo jogo. Cada um dos componentes é encarado como se fosse independente dos demais, vivendo sua própria história num espaço protegido e isolado.

Entendemos que uma proposta nova para o ensino de História não pode se prender a uma concepção tradicional, onde a História é apresentada como uma sucessão cronológica de fatos estanques, com memorização de nomes e datas. É necessário também romper com uma forma de ensino onde o aluno se encontre numa posição passiva de aprendizagem, num círculo vicioso de reprodução de conhecimento fechado, enclausurado numa relação de causas e conseqüências, onde a História é tão somente o conhecimento do passado. Em nosso entendimento uma proposta nova de ensino se embasa numa concepção renovada de História.

Esclarecemos que não se trata da História dos vencidos ou da História dos vencedores, mas da História da relação entre um e outro. Sabemos que, na verdade, o que nos ficou do passado, muitas vezes, são as memórias que se tornaram universais. Exemplo: a abolição dos escravos no Brasil foi “concedida pela Lei Áurea”. É preciso abrir a possibilidade de outras memórias, sem contudo, substituir uma mistificação pela outra, isto é, contar o “outro lado” da História.

Torna-se, portanto, necessário conceituá-la podendo isto ser feito a partir dos princípios, temas, objetos e métodos, essenciais dessa renovação.

Uma concepção renovada da História pressupõe entender a “forma” da História, isto é, apreender de modo crítico, os princípios que possibilitam a construção da História como ciência, os quais são:

1 – Entender a História como o devir do homem.

A apreensão deste princípio pressupõe tomar a História como produto da ação de todos os homens do conjunto da humanidade. Entende-se que a ação dos homens se concretiza através da sua produção (não só material), através dos tempos. Explicita-se, assim, o conceito de trabalho que deve ser entendido não apenas como a satisfação e a produção das necessidades humanas, mas como um processo de atividade em que o homem desenvolve a si mesmo, assumindo a condição de sujeito da História. Considera-se o trabalho não só como um meio para um fim, o produto, mas como a expressão significativa da energia humana, da individualidade, da espiritualidade e da criatividade do homem. Isto quer dizer que o polo norteador da análise das sociedades humanas ao longo do tempo, será a percepção crítica da produção humana, que é socialmente necessária e coletivamente construída, elemento determinante e determinado pelo social, pelo político e pelo ideológico dessas sociedades.

2 – A História é o produto da prática concreta do homem.

Este princípio permite nortear o estudo das sociedades no tempo e no espaço pela compreensão do que estas sociedades têm de original e de comum uma com as outras, ao mesmo tempo e em tempos diferentes. Procura-se resgatar, assim, a multilinearidade da História, isto é, o entendimento de que o estudo das sociedades não é feito linearmente, por suas causas e conseqüências ao longo do tempo cronológico, mas pela análise da ação dos homens em tempos e espaços diferentes. Por outro lado, é também este princípio que permite a visão de totalidade do fenômeno histórico, superando-se a análise factual dos grandes eventos, o determinismo dos fatores (econômicos, por exemplo) e encaminhado-se para o estudo de temas significativos, analisados em suas múltiplas relações e determinações.

3 – A História é um processo.

Conhecer a História como processo significa estudá-la em seu movimento contínuo, dinâmico, total e plural. Significa também concebê-la em constante transformação. O objetivo não é estudar os fatos históricos em suas causas e conseqüências, ordenados cronologicamente, estudar o passado ou o presente como herança social do passado, mas estudar a vida das sociedades em seus múltiplos aspectos. Assim, pretende-se recuperar a dinâmica própria de cada sociedade, numa visão crítica, problematizando o passado a partir da realidade imediata, dos sujeitos concretos que vivem e fazem a História do presente. A compreensão do processo histórico envolve, desta forma, a compreensão dos vários níveis da realidade, a recuperação da dualidade que se apresenta além da aparência dos fenômenos históricos: - a continuidade e a ruptura

dos movimentos sociais, o conhecimento do passado em movimento, a partir da inserção dos sujeitos na História do presente.

É preciso, também, compreender o objeto da História, seus temas e seus métodos.

“Seu objeto – as sociedades no tempo – os homens, como eles fazem a História, na medida em que fazem a si próprios. Sociedades que não são harmoniosas, que vivem em ritmo de conflitos, antagonismos, de luta.

Seus temas – a vida, no seu cotidiano. Vida material, vida imaginária da sociedade: História da sexualidade, das magias, da crenças. A busca, pelos homens, da compreensão do que são, para melhor compreenderem o que não são. É uma História problema, que antes propõem questões que oferecem soluções.

Seus métodos – ampliados, abrangendo ou procurando abranger as conquistas da ciência, como um todo: antropologia, psicologia, demografia, economia e outras disciplinas afins”¹.

Explicitando seus objetivos e seus procedimentos, a História se constrói enquanto a ciência, não aceita uma posição passiva frente ao passado – ela faz perguntas, indaga, investiga, coloca questões. Não pode escapar, assim, de uma profunda e indissolúvel relação com o presente, que joga por terra a antiga postura da “História mestra da vida”, que se propunha a ensinar os homens de hoje a partir de um passado exterior a eles e aos seus problemas e aos seus interesses.

Desse modo, a História é a disciplina mais ingrata para aqueles com ela envolvidos, por que é a mais dinâmica e a menos inocente: os avanços científicos e acadêmicos de nossa disciplina, se conjugam com determinações de natureza diversa. As transformações da vida social, que afetam diretamente a relação da sociedade com seu passado, colocam a seguinte questão: que conteúdos podem e devem ser ensinados hoje? Os conteúdos tradicionais ainda são pertinentes? Em caso negativo, como escolher entre a multiplicidade de temas, aqueles que devem constituir os conteúdos a serem tratados na escola de hoje, que não se quer simples reprodutora das estruturas e valores da sociedade tal qual ela é?

Fica claro que trata-se de uma escolha, jamais inocente, jamais irrefletida, não neutra: parte-se de uma determinada concepção de História e de Educação, que não só norteia a seleção e escolha dos conteúdos, mas procura ordená-los e dar-lhes sentido também, para sua articulação e inter-relacionamento; articulação que não se dá somente na cronologia ou a nível geográfico, mas também a nível conceitual e

metodológico. Ora, se há uma relação de dupla mão entre passado e presente, entendemos que:

“a história, deveria ter uma vocação, a vocação de ser crítica (e ser crítica significa, no nosso modo de pensar, levar os alunos a compreenderem o que são, a perceberem que História é mudança, transformação; a perceberem que, se existem fatores que permanecem, devemos entender por que permanecem), explicar as razões dessa permanência”².

Assim, a seleção e o tratamento de conteúdos significativos para o aluno é uma questão fundamental na escola de 1.º Grau.

“O que estamos chamando de conteúdos significativos não são aqueles escolhidos arbitrariamente pelo fato de serem considerados mais importantes (para quem?), ou mais divertidos, ou mais exigidos nos concursos, mas conteúdos que se vinculem direta ou indiretamente com o entendimento do aluno de sua vida: o ser brasileiro, o ser rotulado de subdesenvolvido, o ser morador de uma favela ou de um bairro rico, isto é, o entendimento de sua posição na sociedade, sua vida e sua cultura”³.

Isto posto, não é suficiente conhecer apenas a nossa sociedade:

“necessário é também, situá-la em relação às outras, no presente e no passado, identificando semelhanças e diferenças, analisando relações de dominação e resistência entre os diferentes grupos das diversas sociedades, relações que dinamizaram e dinamizam o processo histórico”⁴.

Na nova concepção de História o aluno deverá entender que:

“não se abandona a cronologia (necessária para raciocinar historicamente), nem se despreza o fato, o acontecimento. Como desprezá-lo, se a sociedade em que vivemos está inflacionada pelo fato, pelo acontecimento? Os meios de comunicação de massa de uma certa forma reabilitam o fato, abandonado por gerações anteriores de historiadores. Mas a que fatos nos referimos? Àqueles fatos que a educação histórica nos permite selecionar, comparar, analisar e conservar”⁵.

O desenvolvimento de todos os aspectos, isto é, o desenvolvimento da historicidade, implica, na aquisição pelo aluno, além de conteúdos significativos, da noção de temporalidade.

Entendemos que a concepção de tempo não é a mesma em todas as sociedades. Esta noção é construída historicamente pelo homem e suas relações sociais. Assim, a temporalidade da

sociedade capitalista não é a mesma da sociedade feudal, por exemplo. Além disto, uma determinada temporalidade produz uma correspondente cronologia. Desta forma, a cronologia imposta pela sociedade capitalista fica evidente na adoção de um determinado calendário. Esse calendário implica na divisão do tempo em semanas, meses, anos, séculos, milênios, tendo como referência a cristandade – a. C. e d. C. Isto não elimina a convivência de múltiplas temporalidades nesta mesma sociedade.

A apreensão da dinâmica temporal dar-se-á nos seus vários aspectos: de ordem, de sucessão, de duração e simultaneidade. Este procedimento possibilita o questionamento do arranjo de conteúdos tradicionalmente postos para o 1.º grau, uma vez que o mesmo parte da existência de uma cronologia única, que organiza os fatos de forma linear, numa sucessão de causas e consequências em linha ascendente, da pré história aos nossos dias.

Entendemos que se deve buscar a recuperação da dinâmica própria das sociedades no tempo, evitando o etapismo e sem cair no presentismo. Esta proposta recusa uma organização de conteúdo baseada na idéia de que ensinar História é repassar informações sobre “todo” o passado, dividido em compartimentos isolados e periodizado de forma rígida. Reafirma a necessidade de uma escolha, de uma opção – que sociedades estudar? Que conteúdos selecionar para o estudo de uma determinada sociedade? Deste modo, a sociedade Brasileira Contemporânea é contemplada de Pré à 4ª séries;

- a construção, a consolidação e a crise da sociedade brasileira, trabalhadas nas 5ª e 6ª séries;

- as bases da Sociedade Ocidental, apreendidas através do estudo de: cultura, trabalho e poder na Antigüidade Clássica; na construção da modernidade à sociedade contemporânea, nas 7ª e 8ª séries.

Durante o 1º grau, professores e alunos deverão ter condições de aprofundar sua compreensão da sociedade contemporânea – posto que são pessoas de seu tempo – entendendo, que ela é assim por que tem uma História. É esta História que explica o que essa sociedade é e o que ela não é, abrindo para os alunos e professores a possibilidade de se compreenderem como sujeitos da História e agentes de transformação social.

2. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

A função do ensino de História desejável, no entender dos professores do 1º grau, deve dar conta de superar os desafios de: desenvolver o senso crítico, rompendo com a valorização do

saber enciclopédico, socializando a produção da ciência histórica, passando da reprodução do conhecimento à compreensão das formas de como este se produz, formando um homem político capaz de compreender a estrutura do mundo da produção onde ele se insere e nela interferir.

"Isto só é possível, na medida em que se considera aluno e professor como sujeitos e produtores de seu próprio conhecimento. Isto é, o conhecimento não é um dado pronto e acabado mas uma constante reelaboração e construção, que se dá a partir de necessidades e problemas colocados pelo cotidiano. A percepção da possibilidade de elaboração do conhecimento deve se tornar o fio condutor de todo o trabalho educativo, onde professores e alunos, numa relação pedagógica, se colocam numa interação constante de ensino-aprendizagem"⁶.

Além das questões acima referidas, considera-se fundamental que haja, por parte dos agentes envolvidos na relação ensino-aprendizagem da História, uma inserção crítica no presente. Isto é importante porque, a forma e a razão de nossa inserção, provoca a diversidade de olhares sobre o passado. Se temos condições de nos referir ao nosso presente de forma menos passiva e mais crítica, teremos condições de nos relacionar criticamente com o conhecimento histórico produzido e com os conteúdos da História.

A proposta de História para o 1º Grau está organizada em unidades anuais, temas, subtemas e conteúdos que se embasam na concepção de História já apresentada.

Na Pré-Escola e no Ciclo Básico de Alfabetização essa organização deverá possibilitar a aquisição, pelo aluno, de noções necessárias ao estudo da História das Sociedades, bem como a compreensão do processo histórico: a reflexão sobre a História, noções de individual e coletivo público e privado, urbano e rural.

Então, no segundo momento, quando o aluno chegar à 5ª série, supomos que já tenha o domínio de determinados conteúdos, bem como o domínio da sucessão, ordenação, seqüência e descontinuidade temporal – viabilizadores à compreensão do processo histórico que será priorizado de 5ª a 8ª séries.

A compreensão dos elementos que formam a sociedade brasileira contemporânea será objeto de estudo na 3ª a 4ª séries. Na 5ª e 6ª séries será contemplado o estudo da construção, consolidação e crise da sociedade brasileira, articulando os conteúdos com a História do Paraná, dando continuidade aos estudos iniciais de 3ª e 4ª séries, quando os temas e subtemas se articulam com a História do Município e do Estado,

tratados como estudo de caso. Na 7ª e 8ª séries é feito um recorte histórico ao nível dos conteúdos, visando privilegiar o estudo da sociedade ocidental, fazendo articulação com a História das Américas através de estudo de caso.

A proposta de História da Escola Fundamental é constituída de dois blocos, sendo o primeiro ao nível de Pré à 6ª séries com o: Estudo da Sociedade Brasileira, e o segundo ao nível de 7ª e 8ª séries com o: estudo da Sociedade Ocidental, estando os mesmo articulados com a proposta de conteúdos essenciais para o 2º Grau. Ao mesmo tempo procuramos garantir, pela concepção de história que embasa a proposta, uma unidade entre o 1º e o 2º Graus.

Sugerimos que, de pré à 8ª séries a proposta seja trabalhada através da "problematização dos conteúdos", utilizando para isso, a produção historiográfica e as várias "linguagens" da História, como: cinema, quadrinhos, caricaturas, imprensa, entre outras. Desta forma, o aluno poderá chegar ao 2º Grau com as condições necessárias para discutir a produção do conhecimento histórico, que norteia o tratamento metodológico dos conteúdos neste grau de ensino.

PRÉ-ESCOLA

Partimos do pressuposto de que a criança, antes de chegar à pré escola, já realizou grandes conquistas em suas relações com as coisas e com as pessoas. Assim, o que propomos, é a sistematização destas conquistas a partir do conhecimento científico da História, a compreensão de que a realidade imediata do aluno insere-se na realidade maior que é a realidade de todos os homens do nosso tempo, permeada pelas relações sociais de produção que lhe são próprias.

O tratamento dos conteúdos, além de sua perspectiva histórica, pressupõe a necessidade de levar os alunos, de forma sistemática, a situar os acontecimentos no tempo e no espaço, observar as diferenças e semelhanças. Desta forma, estratégias que reforçam noções de cronologia, sucessão e ordenação temporal, duração, simultaneidade, multilinearidade temporais, são fundamentais nesta fase de escolarização. O desenvolvimento da temporalidade implica, também, na identificação pelo aluno, da compreensão de que as ações humanas ocorrem a partir das relações históricas dinâmicas, o que implica em se apreender o movimento das coisas e as relações de causalidade que lhe são próprias. Esta apreensão do movimento e da causalidade também deverá ser desenvolvida nesta fase.

O conteúdo deverá ser trabalhado de modo a pôr a prova as capacidades de pensamento dos alunos, despertando a sua curiosidade, para que eles assumam a posição de perguntadores,

questionadores, e explicadores da realidade histórica.

CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO (1ª E 2ª SÉRIES)

O primeiro tema do Ciclo Básico, Reflexões sobre a História, terá como subtema fundamental a História do Aluno. Este subtema será o ponto de partida para que professor e aluno façam uma introdução à reflexão sobre os elementos que compõem o estudo da História: a memória, a pesquisa e a investigação, os documentos, a narrativa histórica, a oralidade. A partir da identificação do seu nome e sobrenome (nome da família), da investigação do porquê da escolha do seu nome, do contato com documentos (registro de nascimento e outros), o aluno dará início ao estudo investigatório da sua origem.

O trabalho com a memória, a oralidade e a narrativa histórica poderá possibilitar o resgate da vivência do aluno, seus objetivos, seu trabalho, suas atividades individuais e coletivas (lazer, moradia, alimentação) e os acontecimentos do seu passado e do seu presente.

O segundo tema, Inserção no coletivo, poderá possibilitar ao aluno a compreensão da abrangência maior de sua vida, na medida em que ele se dará conta de que a História se constrói coletivamente, identificando a sua História com a História de sua família e do grupo escolar. O tema está, portanto, subdividido em dois subtemas: o grupo em que o aluno vive ou seja, a família e o grupo com o qual ele convive e que possibilita concretamente o trabalho do professor e ainda, a sala de aula. O fundamental dos conteúdos é a compreensão, pelo, aluno, dos aspectos individuais e coletivos de cada um dos grupos estudados.

O terceiro tema, Unidade e Diversidade do social: o público e o privado, poderá possibilitar ao aluno o acesso à compreensão de que outras pessoas e outros grupos vivem em situações semelhantes/diferentes, bem como a existência de relações diferenciadas: públicas e privadas. O estudo das diferenças e semelhanças entre os vários grupos existentes em seu espaço de referência possibilitará concretamente, essa compreensão. Ex. grupos religiosos, profissionais, de lazer, associações.

O quarto tema, Unidade e diversidade das relações que constituem uma sociedade, servirá como possibilidade de compreensão de que, a sociedade na qual o aluno está inserido, é abrangente e diversa do ponto de vista das relações ali existentes. A sociedade rural e urbana será vista a partir da realidade regional e apreendida na diversidade das formas de trabalho, sociabilidade de equipamentos, tipos de propriedades e condições de vida ali existentes.

3ª E 4ª SÉRIES

No caso específico da 3ª e 4ª séries, o tratamento metodológico a ser dado deverá possibilitar o entendimento de cada um dos elementos que compõem a sociedade brasileira, ontem e hoje, em geral e particularizando com estudos de caso que, na 3ª série integrem a história do Município e na 4ª série a História do Estado.

O primeiro tema da 3ª série contempla o estudo dos grupos sociais formados a partir de suas diferentes atividades determinadas pelo trabalho, discutindo, portanto: quem produz, como se produz, para que produz, na sociedade brasileira e particularmente em seu município, com localização temporal ontem e hoje.

O estudo dos hábitos do cotidiano e as manifestações religiosas e artísticas dos diferentes grupos: colonizadores, índios, africanos, imigrantes, que compõem o segundo tema, possibilitará a apreensão da unidade e diversidade do imaginário e do cotidiano como elementos constitutivos da formação da sociedade brasileira contemporânea, cujas manifestações concretas serão apreendidas na história do Município.

Através do terceiro tema – formas de organização dos diferentes grupos – introduz-se sistematicamente, o estudo da questão do poder, que poderá ser apreendido nas suas formas de organização: de trabalho, institucional, espontâneas, encontráveis na sociedade brasileira contemporânea, exemplificadas por suas manifestações no município ontem e hoje.

Na 4ª série, a Unidade e diversidade dos elementos formadores da sociedade brasileira, será vista com um grau maior de complexidade. Isto porque os conteúdos deverão viabilizar a compreensão das diferentes formas da produção, as diferentes relações de trabalho e de poder, as diferentes manifestações do imaginário e do cotidiano, existentes na sociedade brasileira, constituídas historicamente e particularizadas com os estudos de caso no Estado.

A partir dessa inserção do aluno na sociedade brasileira contemporânea, ele poderá estar em condições de começar a dialogar historicamente com o passado da sociedade brasileira e também da sociedade ocidental.

5ª E 6ª SÉRIES

O diálogo com o passado das sociedades é feito pela mediação do conhecimento histórico. Consideramos importante que o aluno entenda as formas da produção do conhecimento histórico, as temporalidades, as concepções e as fontes da

História, bem como a sua produção sistematizada, ou seja, a historiografia. Este é o primeiro tema de 5ª série.

O estudo da construção da sociedade brasileira iniciar-se-á pela análise do Brasil pré-conquista, através do estudo das comunidades primitivas existentes na América pré-colombiana, e sua inserção no expansionismo mercantilista europeu. Isto possibilita a análise da desestruturação da sociedade “Pré-conquista” na lógica das práticas do Sistema Colonial, dando suporte ao entendimento da unidade e diversidade da economia e sociedade colonial brasileira. Permitirá, ainda, a apreensão da realidade mais imediata ao aluno, ou seja, o seu Estado, através de Estudo de Caso.

O estudo da unidade e diversidade da sociedade Colonial permitirá o entendimento das contradições internas da colônia, manifestadas em contestações ao Sistema Colonial, dando condições de se entender a crise que leva à sua superação. Nesta conjuntura explicita-se a proposta do Estado Nacional e as contradições de liberalismo no Brasil. Do mesmo modo, a consolidação do Estado Nacional, deverá ser vista como um movimento que exigirá novas formas de poder, ou seja, a superação do governo imperial pelo governo republicano. A conjuntura paranaense será destacada neste momento com o estudo de caso sobre o movimento imigratório.

Ao contrário das propostas tradicionais que minimizam o estudo do Brasil República, optamos por um privilegiamento deste período em três momentos, a saber: a modernização e crise decorrentes da sua implantação; a análise da sociedade brasileira na conjuntura da crise do capitalismo liberal, e finalmente, as questões fundamentais que compõem a contemporaneidade da sociedade brasileira.

7ª E 8ª SÉRIES

Na 7ª série, levando em conta a complexidade que se apresenta a elucidação do Mundo Antigo para o homem moderno, além de outras limitações, tais como: reduzido o número de aulas; escassez de recursos didáticos e uma quase inexistência de material sobre a temática junto aos meios de comunicação, museus, cinema ou teatro e visando contornar tais limitações, propomos abranger os conteúdos de forma a propiciar ao aluno o conhecimento de aspectos constitutivos das sociedades antigas.

Assim, ao invés de se trabalhar com um programa extenso e variado, abrangendo toda a antiguidade, optamos por um aprofundamento de alguns temas significativos, privilegiando a Antiguidade Ocidental. O conteúdo programado relativo às sociedades antigas do Ocidente foi

periodizado a partir de dois universos distintos e até certo ponto antagônicos entre si.

O primeiro refere-se às sociedades teocêntricas representadas pelos estados monárquicos antigos, de origem divina, responsáveis pela ordenação da sociedade nos seus mais diversos níveis: político, cultural, social, tecnológico etc. O segundo que lhe sucede, ainda que não se possa definir uma cronologia precisa, tem como referência a formação da pólis grega, que supera o teocentrismo e engendra formas de exercícios do poder a partir do debate entre cidadãos definidos como iguais entre si.

Pela produção historiográfica mais recente observamos que, a sociedade grega, ao “inventar” a democracia, responsabiliza-se por constituir-se a base do pensamento ocidental moderno. Verificar, a partir de uma perspectiva comparada, esses dois sistemas de valor (moderno grego), poderá levar os alunos à compreensão das relações entre passado e presente. Assim, as sociedades Grega e Romana podem ser estudadas não apenas em seu próprio contexto, a saber, na constituição dos espaços públicos e privados, como também, pela sua recorrência como muito dos sistemas de pensamento do mundo moderno.

É importante frisar que o estudo das sociedades antigas deve levar o aluno à compreensão de que as mudanças na sociedade não obedecem a uma linha evolutiva e de continuidade, mas supõem rupturas entre formas de compreensão de mundo, relações de poder e formas de ordenação da vida material.

Serão introduzidos conceitos a partir dos quais se possa aprender a raciocinar historicamente e rastrear as diferenças fundamentais entre as sociedades antigas e modernas.

O estudo das comunidades primitivas que tradicionalmente é feito no início da 7ª série, esta sugerido nesta proposta, para 5ª série, no tema “Sociedade Brasileira pré-conquista”, onde poderá ser articulado à América pré-colombiana.

Na 7ª série inicia-se com o estudo das sociedades teocráticas, através de suas formas de organização do poder, ordenação e vida material e formas de pensar. O estudo da pólis será visto como momento de ruptura da ordem teocrática, destacando o surgimento da democracia, a diversidade entre cidade e campo, os novos referenciais do público e do privado, com ênfase para o pensar entre os gregos, onde a história e a filosofia desempenham um papel importante, do mesmo modo, a República e o pensar entre os romanos, possibilitará o entendimento dessa sociedade.

A crise do mundo antigo – terceiro tema da 7ª série – deverá permitir um aprofundamento da Sociedade Romana, destacando suas contradições internas e a conseqüente desintegração da antiguidade.

O quarto tema da 7ª série deverá possibilitar o encadeamento necessário ao desenvolvimento dos conteúdos da 8ª série. Deste modo, o pensamento medieval e a feudalidade, são destacados como momento da transição do mundo antigo e solidificação de um pensar essencialmente Ocidental, onde se destacam as relações de trabalho, o papel da Igreja, e as três ordens do imaginário feudal.

Os conteúdos da 8ª série foram ordenados em duas perspectivas: de um lado a preocupação em fornecer ao aluno os conteúdos básicos para a compreensão do mundo contemporâneo, cuja análise será aprofundada no 2º grau. Por outro lado, levamos em consideração a realidade educacional brasileira que inviabiliza, hoje, o acesso e a permanência de grande parte do alunado no 2º grau.

Assim, a unidade anual – Trabalho e Poder, da construção da modernidade à sociedade contemporânea, tem como objetivo fornecer ao aluno os elementos fundamentais para ele se pensar como cidadão do seu tempo. A América Latina e as questões pertinentes à latinidade estão contemplados em estudos de caso.

A construção e a consolidação de uma abordagem metodológica adequada aos conteúdos e à concepção de História aqui propostos é fundamental e se efetivará, no nosso entender, na prática individual e coletiva dos professores e alunos. Ao apresentarmos os conteúdos por temas e subtemas, estamos oferecendo aos professores a oportunidade de criar, com seus alunos, a problematização dos mesmos. Para que isso ocorra, é fundamental que os professores tenham acesso ao conhecimento e à discussão da produção Historiográfica.

Sabemos que essa proposta não se implanta da noite para o dia mas sim, será conquistada pelo professor, em sala de aula. Sabemos também que, muitos fatores como orientação bibliográfica, cursos de atualização, debates, trocas de experiências, acesso a materiais didáticos, sem falar nas condições de trabalho e remuneração, são indispensáveis para a viabilização dessa proposta, que não é senão o ponto de partida para a renovação da disciplina como um todo. Renovação essa que só tem sentido num processo mais amplo de renovação de todo o ensino. Contudo, o papel do professor da disciplina é fundamental. Somente conseguiremos o respeito profissional que merecemos se a disciplina que ensinamos for respeitada e valorizada e para conseguirmos isso, é preciso que a História deixe de ser “decoreba” ou “matéria fria”, simples transmissão de dados informações e, se torne um meio básico na formação de pessoas capazes de compreender que a **História quem faz somos nós.**

3. CONTEÚDOS

PRÉ-ESCOLA

Unidade Temática: Introdução ao Estudo das Sociedades.

Temas: As Relações Individuais e Coletivas.

I – História do aluno: cronologia, criação e satisfação das necessidades; origens das coisas que o aluno precisa (quem faz, como faz, com o que faz, para que faz)

II – História da família; origem, criação e satisfação das necessidades; origem das coisas que a família precisa (quem faz, o que faz, como faz, para que faz).

III – Os homens do nosso tempo: História de diferentes homens: os trabalhadores anônimos, homens de todas as classes, todos que fazem a história do nosso tempo; criação e satisfação das necessidades, origem das coisas que os homens precisam (quem faz, o que faz, como faz, para que faz).

CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO

1.º Tema: Reflexão sobre a História.

Subtema.	Conteúdos
História do aluno.	Nome, sobrenome, origem. Objetos que usa: Individual e coletivo. Atividades: o que faz sozinho; o que faz junto com outras pessoas. Lazer, moradia, alimentação. Trabalho: remunerado, não remunerado. Acontecimentos de sua vida: passado/presente/futuro.

2.º Tema: Inserção no coletivo.

Subtema.	Conteúdos
A família/o grupo com o qual o aluno vive.	As pessoas que formam este grupo; suas atividades individuais e coletivas; seu trabalho dentro e fora do grupo, os objetos de uso individual e coletivo; seus usos e costume; os acontecimentos do passado/presente/futuro do grupo.
A sala de aula.	As pessoas que formam o grupo da sala de aula; origem; atividades individuais e coletivas; objeto de uso individuais e coletivo, trabalho das pessoas da classe; acontecimentos referentes ao passado/presente/futuro do grupo da classe.

3.º Tema: Unidade e diversidade do social: o público e o privado.

Subtema.	Conteúdos
Grupo Escolar.	As pessoas que fazem parte da escola; origem, trabalho individual e coletivo; objetos de uso individual e coletivo; papel na Escola; acontecimentos do passado/presente/futuro do grupo escolar.
Grupos religiosos, de profissão, de lazer.	Grupos que convivem no local de moradia do aluno; origem, semelhanças e diferenças; atividades públicas/privadas; técnicas; usos e costumes, objetos de uso; acontecimentos do passado/presente/futuro destes grupos.
Associações	

4.º tema: Unidade diversidade das relações que constituem uma sociedade.

Subtema.	Conteúdos
Sociedade rural: estudo de caso regional.	Trabalho rural: agricultura e pecuária, trabalhadores rurais; legislação trabalhista; condições de trabalho, tipos de propriedade rural; condições de vida: moradia, saúde, educação, transporte, comunicação; questão social: êxodo rural, reforma agrária, movimento sociais, lazer, greve.
Sociedade urbana: estudo de caso regional.	Origem, trabalho urbano: indústria e serviços; trabalhadores urbanos, legislação trabalhista; condições de trabalho; tipos de propriedades; condições de vida; moradia, saúde, educação, transporte, comunicação, questão social: greves, movimentos migratórios, lazer.

3ª Série

Temas	Sub-temas	Conteúdos
Tema 1: Grupos sociais e suas diferentes atividades	Extrativismo: Pecuária; Agricultura; Serviços; Comércio e indústria.	Quem produz: escravos, assalariados, autônomos, pequenos produtores. Como se produz: instrumentos de trabalho. Locais de trabalho. Formas de propriedade. Para que se produz: consumo interno, consumo externo, estudo de caso: análise desses aspectos no município ontem e hoje.
Tema 2: O imaginário e o cotidiano dos diferentes grupos sociais.	Colonizadores, Índios, Africanos, Imigrantes.	Vestimentas, alimentação, moradia, brincadeiras, música, dança, religiosidade. Estudo de caso. Análise do imaginário e cotidiano dos diferentes grupos no município ontem e hoje.

Temas

Tema 3: Formas de organizações dos diferentes grupos.

Sub-temas

Organizações de trabalho, institucionais, espontâneas e políticas.

Conteúdos

Associações profissionais, esportivas, de moradores, cooperativas, sindicatos e partidos políticos, câmaras. Estudo de caso: Diferentes formas de organização no município ontem e hoje.

4ª Série**Temas**

Tema 1: As diferentes formas de organização da produção na sociedade brasileira

Sub-temas

Agro-indústria do açúcar; pecuária; extrativismo; agricultura; indústria.

Conteúdos

O que produz – quem produz. Como produz – para que produz – quem fica com a produção. Estudo de caso: As diferentes formas de organização da produção no Paraná ontem e hoje.

Tema 2: As diferentes relações de trabalho e poder na sociedade brasileira.

Relações de trabalho. Assalariamento e Escravidão.

Escravidão: assalariamento; propriedade: arrendamento, posse.

Relações de poder: Dominação colonial; Governo Imperial e Governo Republicano.

A capitania e a província, Governo Imperial: Vitaliciedade, Hereditariedade, Autoritarismo, Governo Republicano: Municípios, Estados, Distrito Federal, Representatividade: periodicidade de mandatos; cidadania. Estudo de caso: Relações de Trabalho e Poder no Paraná ontem e hoje.

Temas:

Tema 3: As transformações no imaginário e no cotidiano da sociedade brasileira.

Sub-temas

O Imaginário e Cotidiano na sociedade colonial, Imperial Republicana.

Conteúdos

Vestimentas, Alimentação, Moradia, Brincadeiras, Música, Dança, Religiosidade. Na Sociedade: Açucareira; Mineradora; Pecuarista; Urbana e Urbana Industrial. Estudo de Caso: as transformações no imaginário e no cotidiano da sociedade paranaense ontem e hoje.

5ª Série	Unidade Anual:	A Construção da Sociedade Brasileira.	A formação da classe operária	A composição da classe operária. O mundo do trabalho sem a legislação trabalhista. Estudo de caso: a classe operária no Paraná.	
Temas	Sub-temas	Conteúdos	Temas	Sub-temas	Conteúdos
Tema 1: A produção do conhecimento histórico.	O que é a História	Concepções de História. O tempo Histórico: tempo linear, tempo sagrado, tempo profano.		A Crise do Estado Republicano	Coronelismo e oligarquia. Movimento sociais: Canudos e Contestado. O Anarco-sindicalismo. A política do governadores. A burguesia industrial e as camadas médias Tenentismo.
Tema 2: O Brasil na expansão mercantil européia	Como se escreve a História	Fontes históricas. A historiografia			
Tema 3: A sociedade colonial brasileira	O Sistema Colonial	Brasil – pré conquista. O mercantilismo. A exploração colonial. O colonizado e o colonizador.	Tema 3 : a sociedade brasileira na crise do capitalismo liberal	A crise do capitalismo e Estado Novo	A crise das oligarquias. A revolução de 1930 e a Constituição de 1934. O golpe de 1937 e a legislação trabalhista. Partidos políticos e eleições. A Constituinte e a Constituição de 1946. O populismo e o nacionalismo.
	Economia e Sociedade Colonial: unidade e diversidade	Agro-indústria, açucareira, mineração, pecuária, relações de trabalho: escravidão e trabalho livre. Administração colonial. Estudo de caso: mineração e pecuária no Paraná.		A redemocratização	
Temas:	Sub-temas	Conteúdos			
Tema 4: a crise da sociedade colonial	Contradições do sistema colonial	Contradições internas: Emboabas, Mascates, Beckman e Felipe dos Santos. Lutas pela Independência, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco.	Tema 4: Brasil contemporâneo	A crise do populismo	Governos populistas: de Getúlio Vargas e João Goulart. Contradições do Populismo e o Golpe de 1964.
	Contestação e crise na Colônia	A contestação do monopólio comercial. A vinda da Corte e política de D. João VI.			
6ª Série	Unidade Anual:	Consolidação e Crise da Sociedade Brasileira			
temas	Sub-temas	Conteúdos			
Tema 1: Construção do Estado e as contradições do liberalismo no Brasil.	A construção do estado nacional.	Liberais e conservadores. A constituição de 1824. O Ato adicional Movimento de Rebelião.			A Constituição de 1967. 1968: ditadura e sua contestação. A internacionalização da economia e o "milagre brasileiro". Movimentos sociais: custo de vida, Anistia, Diretas já. Constituinte e Constituição de 1988
	A Consolidação do Estado Nacional	Transição do trabalho escravo para o trabalho livre. A guerra do Paraguai. O Movimento Republicano. A Constituição de 1891. Estudo de caso: o Paraná e o Movimento Imigratório.		Cultura e tecnologia	Comunicação e Cultura de Massa, Cinema, Teatro, Movimentos Culturais. Movimentos de Contra Cultura e problemas sociais contemporâneos.
Tema 2: O Estado Republicano: Modernização e Crise.	A economia agro-exportadora e a luta pela industrialização	A hegemonia inglesa no Brasil. A cafeicultura e a luta pela industrialização.	7ª Série	Unidade anual	Cultura, Trabalho, Poder na antiguidade
			Temas	Sub-temas	Conteúdos
			Tema 1: As sociedades teocráticas	O pensar nas sociedades teocráticas	Religião e vida cotidiana. Mito x História. O significado da arte entre os antigos.

	Formas de organização	As burocracias teocráticas, sacerdócio e monarquia, formas de exercício no poder	Tema 2: A consolidação do capitalismo.	Industrialização e a divisão social do trabalho	A revolução industrial. A formação da classe operária. Estudo de caso: o capitalismo inglês e a América latina
	Ordenação da vida material	Trabalho e técnica			
Tema 2: a Polis e a República	Ruptura com a ordem teocrática	O surgimento da democracia	Temas	Sub-tema	Conteúdos
	A polis grega	Cidade e campo. A vida privada e a pública na polis		O Liberalismo e a Era das Revoluções	O iluminismo e o liberalismo. Revolução Inglesa. Revolução Francesa. Estudo de caso: a independência das colônias americanas.
	O pensar entre os gregos	O nascimento da História e da Filosofia			
Temas	Sub-temas	Conteúdos	Tema 3: A expansão do capitalismo monopolista e o imperialismo	A expansão dos mercados e o imperialismo	O capitalismo monopolista. A partilha da África e a Ásia. Estudo de caso: a consolidação do capitalismo nos Estados Unidos
	A República Romana	O significado da arte entre os gregos Cidade e campo instituições republicanas.			
	O pensar entre os romanos	A vida privada entre os romanos O direito romano. O significado da arte entre os romanos	Tema 4: Contradições e contestações ao capitalismo monopolista	Contradições do capitalismo	Organização dos trabalhadores. A comuna de Paris. As revoluções alemã e russa. A I Guerra Mundial
Tema 3: a crise do Império Romano mundo antigo	O Império Romano	Lutas sociais na Roma antiga. O advento do império		A polarização mundial	A crise de 1929. Emergência dos estados totalitários. A II Guerra Mundial. Descolonização e Guerra Fria. Estudo de caso: o totalitarismo na América Latina
	A desintegração do mundo antigo	A re-ruralização da sociedade e o enfraquecimento das instituições políticas			
Tema 4: o mundo medieval	A feudalidade	Relações de trabalho na Idade Média. As três ordens e o feudalismo	Temas	Sub-temas	Conteúdos
	O pensamento na Idade Média	Cultura popular (a festa) e a cultura erudita (a igreja).		Desenvolvimento e sub-desenvolvimento	A industrialização no 3.º Mundo. A classe operária nos países subdesenvolvidos. Revolução e resistência: China, Cuba. Estudo de caso: as revoluções na América Latina.
8ª Série	Unidade Anual	Trabalho e Poder: da construção da modernidade à sociedade contemporânea			

Temas	Sub-temas	Conteúdos
Tema 1: A transição para o capitalismo	A crise do feudalismo	A crise da exploração servil. Tempo de trabalho. As cidades e as transformações culturais
	A modernidade européia	A formação do capital mercantil. A formação dos estados nacionais e o absolutismo. O imaginário burguês: o renascimento, a reforma e a contra-reforma. Estudo de caso: a colonização da América. Áreas e tipos de colonização

4. AVALIAÇÃO

Ao elaborarmos uma proposta de avaliação, tomamos como princípio que a avaliação é um julgamento de valor que conduz a uma tomada de decisão. Neste sentido a avaliação terá função diagnóstica e não classificatória e será feita a partir de critérios, e "os critérios para a avaliação são decorrentes da forma pela qual o ser humano apreende a realidade e de como age sobre ela. A apreensão da realidade, entretanto, não se realiza de forma direta mas mediatizada por um conjunto de símbolos e de outras significações, pelas quais a realidade é codificada pela inteligência humana (...). A mediação entre as pessoas e a realidade de presente no processo de aprendizagem, também está presente na avaliação..."⁷.

Assim entendemos que o critério de avaliação é o conteúdo, no seu papel de mediador entre o sujeito que aprende a realidade. Não se trata, porém, de qualquer conteúdo, mas daqueles cuja relevância é fundamental para a compreensão da prática social. Neste sentido é fundamental também enfatizar a relevância da relação conteúdo/forma na socialização do saber, possibilitando ao aluno a reelaboração da sua visão do mundo, assegurando-lhe o questionamento e o domínio da realidade contemporânea.

Para a avaliação dever-se-á verificar a aprendizagem a partir daquilo que é básico, fundamental, para que ela se processe. Isto implica em definirmos o que é necessário para que o aluno avance no caminho da aquisição do conhecimento e envolve a participação efetiva dos professores na definição dos conteúdos básicos, a democratização da relação professor/aluno, o processo de construção do conhecimento pelo aluno, uma nova concepção de História³, e a definição de estratégias de ensino.

Entendemos que uma concepção renovada da História toma como objeto desta ciência o "estudo das sociedades no tempo". Tal concepção pressupõe o conhecimento de que as relações do homem com a natureza e com os outros homens necessitam ser apreendidas na sua historicidade, no seu vir a ser próprio, em determinado tempo e espaço. Implica portanto, em ir além da avaliação da memorização de fatos da História comemorativa para a avaliação de como o aluno está elaborando a sua compreensão do processo histórico. Neste sentido é fundamental que o aluno compreenda que:

- existem diferentes formas e relações de trabalho que dão origem a diferentes grupos de sociedades;
- que os grupos e sociedades têm diferentes formas de expressar seu imaginário, cotidiano, de se organizar, e que existe unidade e diversidade entre as sociedades.

Este processo se fará de forma gradativa, sendo que na pré-escola, no Ciclo Básico de Alfabetização, o objeto de análise será o aluno, os seus grupos de convívio, os diferentes grupos que existem na realidade em que ele vive na sociedade urbana e rural no Brasil contemporâneo. Na 3ª e 4ª séries os elementos formadores da sociedade brasileira contemporânea, na 5ª e 6ª séries, construção, consolidação e crise da sociedade brasileira e na 7ª e 8ª séries, as relações de trabalho, cultura e poder formadores da sociedade ocidental.

Propomos que o conteúdo seja avaliado no sentido de priorizar que o aluno esteja compreendendo a unidade e diversidade do social, nos seguintes aspectos:

- as transformações, isto é, as diferenças e semelhanças, as mudanças e permanências

entre os diferentes grupos e entre as diferentes sociedades urbana e rural; colonial e industrial; teocêntricas e democráticas;

- as relações, isto é, as diferentes formas das relações do homem com a natureza e com os outros homens para satisfazer as suas necessidades e, ao mesmo tempo, a criação de novas necessidades como um produto da história dos homens.

As transformações e relações deverão ser compreendidas nas suas dimensões espaciais e temporais:

- aqui/hoje;
- hoje/em outro lugar;
- aqui/ontem.

Ao analisarmos a construção da noção de tempo pelo aluno é importante também observar se o conceito de tempo está sendo descentrado e entendido por ele. Isto significa observar constantemente, se o aluno está conseguindo descentrar a percepção de tempo do seu próprio tempo biológico para os tempos sociais, saindo de si mesmo como um ponto de referência temporal para o tempo dos acontecimentos dos grupos e da sociedade. Por outro lado, significa avaliar se o aluno está conseguindo entender a percepção do tempo em si mesmo para dimensões temporais cada vez mais amplas: do seu grupo, de outros grupos, de outras sociedades, da sociedade.

Finalmente queremos destacar que mesmo de forma difusa e assistemática, o aluno trará para a escola as suas vivências temporais-biológicas e sociais, que são expressões de temporalidade de sua própria cultura. Ao avaliarmos é importante levarmos em consideração essas experiências culturais, explicitá-las, sistematizá-las, procurando levar ao aluno a construção de temporalidade e à compreensão de que a própria temporalidade é uma construção histórica.

CONSULTORIA

Antônio Simão Neto – Historiador

Ivani Omura – DEHIS-UEM

Judite Maria Barbosa Trindade – DEHIS-UFPR

Marionilde Dias Brepohl Magalhães
DEHIS-UFPR (História Antiga).

NOTAS DE REFERÊNCIA

¹ BURMESTER, A.M. de O. A nova história. História: Questões e Debates, Curitiba, v.4,n.7,p.205-206, dez. de 1983.

² ,p.205-206

³ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Rio de Janeiro). Proposta curricular: documento preliminar para discussão. **Diário Oficial do Estado**, Rio de Janeiro, p.42, 15 jun. 1988.

⁴ ,p.42

⁵ BURMESTER, A.M. de O. A nova história. História: Questões e Debates, Curitiba, v.4,n.7,p.206, dez. de 1983.

⁶ SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (Minas Gerais). **Programa curricular de história para o 1.º e 2.º graus**. Belo Horizonte, 1986.

⁷ WACHOWICZ, L.A. A avaliação da aprendizagem. **Escola Aberta**, Curitiba, v.5,n.11, p.6, jul. 1988.

⁸ FILIZOLA, R. JECOHTI, H.M. **Avaliação em geografia**. Curitiba: SEED, 1989. Mimeografado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PRÉ A 6ª SÉRIES

BEIGEULMAN, P. **Formação do Povo no Complexo Cafeeiro**. São Paulo: Pioneira, 1978.

BERNADET, J-C. **Guerra Camponesa no Contestado**. São Paulo: Global, 1979.

BLANCO, A., DORIA, C.A. **A revolução cubana**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRESCIANI, M.S.M. **Londres e Paris no século XIX**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BURMESTER, A.M. de O. A nova história. História: Questões e Debates, Curitiba, v.4,n.7, p.205-206, dez. de 1983.

CANCIAN, N. **cafeicultura paranaense**. Curitiba: Grafipar, 1981.

CANDIDO, A. **Os parceiros do Rio Bonito**. São Paulo: Duas Cidades, 1971.

CARDOSO, C.F. **A América Pré-colombiana**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CHALLOUB, S. **Trabalho, lar e botequim**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

COSTA, E.V. da. **Da Monarquia à República**. São Paulo: Grijalbo, 1977.

_____. **Da senzala à colônia**. São Paulo: DIFEL, 1982.

DECCA, E.S. de. 1930 - **O silêncio dos vencidos**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. **O nascimento das fábricas**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

FENELON, D.R. **A guerra fria**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FILIZOLA, R. JECOHTI, H.M. **Avaliação em geografia**. Curitiba: SEED, 1989. Mimeografado.

FOOT, F., LEONARDI, V. **história da indústria e do trabalho no Brasil**. São Paulo: Global 1982.

FREITAS, D. **os guerrilheiros do Imperador**. Rio de Janeiro: Graal, 1978

JANOTTI, M. de L. **Os subversivos da República**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MAREGA, M. **A Nicarágua sandinista**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MOTA, C.G. **ideologia da cultura brasileira 1933-1974**. São Paulo: Ática, 1978

MUNAKATA, K. **A legislação trabalhista no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1981

PINHEIRO, B.M. **Campos Gerais: estruturas agrárias**. Curitiba: UFPR, 1988.

PINHEIRO, P.S. **Política e trabalho no Brasil**. Rio de Janeiro, PAZ e TERRA, 1977.

POMER, L. **A guerra do Paraguai**. São Paulo: Global, 1980.

RIBEIRO, D. **As Américas e a civilização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

RIBEIRO, R.J. **A etiqueta no antigo regime**. São Paulo: Brasiliense.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (Minas Gerais). **Programa curricular de história para o 1.º e 2.º graus**. Belo Horizonte, 1886.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Rio de Janeiro). Proposta curricular: documento preliminar para discussão. **Diário Oficial do Estado**, Rio de Janeiro, p.42, 15 jun. 1988.

SEVCENZO, N. **A revolta da vacina**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SOUZA N.S. de. **O anarquismo da Colônia Cecília**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

VERGUEIRO, L. **Opulência e miséria nas Minas Gerais**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

WACHOWICZ, L.A. A avaliação da aprendizagem. **Escola Aberta**, Curitiba, v.5,n.11, p.6, jul. 1988.

7ª e 8ª séries

ABRAMSOM, M. **História da Idade Média**, Lisboa: Estampa, 1978. V.1.

ANDERSON, P. **Passagens da antiguidade ao feudalismo**. Lisboa: Afrontamento, 1982.

_____. **Linhagens do estado absolutista**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

- ANNEQUIN, J. et al. **Formas de exploração do trabalho e relações sociais na antiguidade clássica**. Lisboa: Estampa, 1978.
- ANTONETTI, G. **A economia medieval**. São Paulo: Atlas, 1977.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.
- AUSTIN, M., VIDEL-NAQUET, P. **Economia e sociedade na Grécia antiga**. Lisboa: Edições 70, 1986.
- BALDSON, J.P.V.D. (org.). **O mundo romano**. Rio de Janeiro, Zahar, 1968.
- BARBOSA L.M.A., MANGABEIRA, W.C. **a incrível história dos homens e suas relações sociais**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1984.
- BASSANEZI, C.S.B. et al. **A mulher na idade média**. Campinas: UNICAMP, 1986.
- BLOCH, L. **As lutas sociais na Roma antiga**. 2.ed. Lisboa: Europa-América, 1974.
- BOWRA, C.M. **Grécia Clássica**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1969.
- CARDOSO, C.F.S. **O Egito Antigo**. 2. Ed., São Paulo: Brasiliense, 1982. (coleção Tudo é História, v.30).
- _____. **Trabalho compulsório na antiguidade**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- BRIGNOLI, H.P. **História econômica da América Latina**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- CARROL-BARK, W. **Origens da idade média**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- CASSON, L. **O Egito antigo**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1969.
- CONTE, G. **Da crise do feudalismo ao nascimento do capitalismo**. 2. Ed. Lisboa: Presença, 1984.
- CROSMANN, R.H.S. **Biografia do estado moderno**. São Paulo: Ciências: Humanas, 1980. (Coleção História e Política.v.12).
- DEYON, P. **O mercantilismo**. São Paulo: Perspectiva, 1973. (Coleção Khronos).
- DOBB, M. **A evolução do capitalismo**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- DUBY, G. **As três ordens ou o imaginário do feudalismo**. Lisboa: Estampa, 1982.
- FENELON, D. **50 textos de história do Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1974.
- FERGUSSON, J. **Fundamentos da civilização ocidental**. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.
- FRANCO JÚNIOR, H. **O feudalismo**. 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Coleção Tudo é História, v.65).
- _____. **A idade média: o nascimento do ocidente**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- FREITAS, G. **900 textos e documentos de história**. 2. Ed. Lisboa: Plátano, 1977, v. 1 e 2.
- GAMA, R. (org). **História da técnica e tecnologia**. São Paulo: USP, 1985.
- GIMPEL, J. **A revolução industrial na idade média**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- GIORDANI, M.C. **História dos reinos bárbaros**. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- GLOTZ, G. **a cidade grega**. São Paulo: Difel, 1980.
- GREEN, V.H.H. **Renascimento e reforma**. Lista Boa: Dom Quixote, 1984.
- HADAS, M. **Roma imperial**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1969.
- HEERES, J. **História Medieval**. 2. Ed. São Paulo: Difel, 1977.
- HODGETT, G.A.J. **História social e econômica da idade média**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- HUBERMAN, L. **História da riqueza do homem**, 18. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- HUIZINGA, J. **O declínio da idade média**. Lisboa: Pelicano, /s.d./.
- IGLÉSIAS, F. **A revolução industrial**. 2. Ed. São Paulo: Braziliense, 1981. (coleção Tudo é História).
- LE GOFF, J. **A civilização do ocidente medieval**. Lisboa: Estampa, 1984, v.2.
- _____. **Os intelectuais na idade média**. Lisboa: Estúdios Cor, 1973.
- _____. **Para um novo conceito de idade média**. Lisboa: Estampa, 1980.
- LOPES, R.S. **A revolução comercial de idade média: 950-1530**. Porto: Presença, 1980.
- MAESTRI FOLHO, M.J. **O escravismo antigo**. São Paulo: Atual, Campinas: UNICAMP, 1985 (Coleção Discutindo a História).
- MANFRED, A.Z. **Do feudalismo ao capitalismo**. São Paulo; Global, 1982.
- MICELLI, P. **O feudalismo**. São Paulo: Atual, Campinas: UNICAMP, 1986. (Coleção Discutindo a História).
- MICHULIN, A.V. **História da antiguidade**. Lisboa: Centro de livro brasileiro, /s.d./.
- MISKIMIN, H. **A economia do renascimento europeu 1300/1600**. Lisboa: Estampa, 1984.
- NOVINSKI, A. **A inquisição**. 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1983, (Tudo é História, v. 49).
- PERNOUD, R. **Idade média: o que não nos ensinaram**. Rio de Janeiro: Agir, 1979.
- _____. **A mulher no tempo das catedrais**. Lisboa: Gradiva, 1984.
- _____. **As origens da burguesia**. Lisboa: Europa-América, 1973.
- PIGAFETTA, A. **A primeira viagem ao redor do mundo**. Porto Alegre: LSPM. 1985.
- PINSKY, J. **100 textos de história antiga**. São Paulo: HUCITEC: 1972.

POMER, L. **O surgimento das nações.** São Paulo: Atual, Campinas: UNICAMP, 1985. (Coleção Discutindo a História).

RICHE, P. **As invasões bárbaras.** Lisboa: Europa-América, /s.d./.

ROSTOVTZEFF, M. **História da Grécia.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

_____. **História de Roma.** 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SANTIAGO, T.A. (org). **Capitalismo e transição.** 2. Ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1975.

SANTOS, J.R. **História nova do Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1965, v. 1.

SILVA, F.C.T. **Sociedades feudal – guerreiros sacerdotes e trabalhadores.** São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção Primeiros Vãos. V. 11.).

SIMONS, G. **Os bárbaros na Europa.** Rio de Janeiro: J. Olympio, 1980.

SINGER, P. **A formação da classe operária.** São Paulo: Atual, Campinas: Unicamp, 1985. (Coleção Discutindo a História).

COLEÇÕES

BRASIL história: texto e consulta. São Paulo: Brasiliense. 4. V.

COLEÇÃO Discutindo a História – vários temas. São Paulo: Atual.

COLEÇÃO História em Documentos – vários temas de história do Brasil. São Paulo: Atual, 1990.

COLEÇÃO Repensando a História – vários temas. São Paulo: contexto.

COLEÇÃO Textos e Documentos – vários temas. São Paulo: Contexto.

COLEÇÃO Tudo é História – vários temas. São Paulo: Brasiliense.

COLEÇÃO Viajando Através da História – vários temas. São Paulo: Scipione.

HISTÓRIA Questões & Debates. Curitiba: APAH. 198.

HOLANDA, S. B. de (dir.). **História Geral da Civilização Brasileira.** São Paulo: Difusão Européia do livro.

REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA. ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA. ANPUH.

BIBLIOGRAFIA GERAL

BORGES, V.P. **O que é História.** Brasiliense, 1984.

CABRINI, C. et al. **O ensino de História – revisão urgente.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

CAPELATO, M.H.R. **A imprensa na história do Brasil.** São Paulo: EDUSP, 1988.

FRANCO, M.L.P.B. **O livro didático de História no Brasil: a versão fabricada.** São Paulo: Global, 1982.

HOFLING, E. de M. **O livro didático em estudos sociais.** Campinas: UNICAMP, 1986.

LE GOFF, Y., NORA, P. **História: novas abordagens.** Rio de Janeiro: F. Alves. 1976.

_____, NORA, P. **História: novos objetos.** Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.

_____, _____. **História: novos problemas.** Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.

LEITE., L.C., MARTINS, M.H., SOUZA, M.L. **Reinventando o diálogo: ciências e humanidades na formação do professor.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

LEME, D.M.P.C. et al. **O ensino de estudos sociais no primeiro grau.** São Paulo: Atual, 1986.

NIDELCOFF, M.T. **A escola e a compreensão da realidade.** São Paulo: Brasiliense, 1979.

PINSKY, J. (org.). **O ensino de história e a criação do fato.** São Paulo: Contexto, 1988.

A PRÁTICA do ensino de história. **Cadernos CEDES,** São Paulo, n. 10, p. 3-71, 1984.

PREFEITURA MUNICIPAL (Curitiba). **Currículo básico: uma contribuição para a escola pública brasileira.** Curitiba, 1988.

SILVA, A.L. (org.). **A questão indígena na sala de aula.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

SILVA, M.A. (org.). **Repensando a história.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

TRINDADE, J.B. et al. **Proposta de história para o ciclo básico de alfabetização.** Curitiba: SEED, 1989. Mimeografado.

ZAMBONI, O. Desenvolvimento das noções de espaço e tempo na criança. **Cadernos CEDES.** São Paulo, n. 10. P. 63-71. 1984.

GEOGRAFIA

Hatsue Misima Jecohti
Roberto Filizola

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O retorno do ensino da Geografia de 5ª a 8ª séries, resultante da extinção dos Estudos Sociais, tem levado um grupo sempre crescente de professores, educadores e pesquisadores a debruçarem-se sobre importantes questões como: o que é Geografia? Para que serve? Como ensiná-la?

Estas questões ganham peso na medida em que a Geografia como ramo do conhecimento, sofreu profundas transformações, tanto a nível teórico como metodológico. Importantes estudos, a exemplo daqueles realizados pelo geógrafo francês Yves Lacoste, tem colocado, a descoberto a grande defasagem existente entre a geografia que se ensina atualmente nas escolas, isto é, “a geografia do professor”¹, e os estudos científicos que são produzidos nas Universidades e demais instituições de pesquisa. Pode-se mesmo, sem margem de erro afirmar que o tempo que as separa é de, no mínimo, 30 anos. Está-se falando, portanto, que a escola permanece trabalhando nos moldes da chamada Geografia Tradicional, produzida no século passado na Europa, e que influenciou significativamente os geógrafos brasileiros e o ensino da geografia no Brasil.

A Geografia Tradicional apresenta certas particularidades no seu método e nos seus objetivos que acabam por não satisfazerem a professores, nem a alunos. Trata-se de um ensino que fragmenta excessivamente a realidade, que se reduz a citações de lugares, países e capitais; a descrever de maneira incompleta os “acidentes geográficos”; a fornecer escassos elementos para uma empobrecida e rala visão de mundo. Isso nos conduz a uma outra pergunta: se essa geografia não nos satisfaz, que Geografia afinal passaremos a ensinar? Que aspectos fundamentais devem ser estabelecidos para o ensino da Geografia?

Da resposta a essas perguntas é que depende a seleção dos conteúdos e a organização dos seus pré-requisitos, para então passarmos a pensar nas estratégias a serem adotadas. Hoje, o que temos presenciado é o inverso: discutem-se estratégias, alteram-se a ordem dos programas, adotam-se livros didáticos “mais interessantes”, mas os conteúdos e o seu tratamento metodológico permanecem os mesmos, ou seja, continuamos praticando uma “geografia aos cacós”.

A geografia, assim com as demais disciplinas do currículo escolar, deve prestar-se a desenvolver no aluno a capacidade de observar,

interpretar, analisar e pensar criticamente a realidade, para melhor compreendê-la e identificar as possibilidades de transformação no sentido de superar suas contradições. Ora, o ensino da geografia hoje está longe de atingir tais objetivos.

Afinal, o que tem acontecido em sala de aula, isto é, como tem sido trabalhados os conteúdos geográficos com os alunos?

Resumidamente, o que se procura fazer em aula é mostrar aos alunos a relação homem-meio, também entendida como relação homem-natureza ou simplesmente a organização do espaço pelo homem.

Entretanto, o estudo dessa relação tende a desaparecer, visto que o homem é estudado através da Geografia Humana e o meio através da Geografia Física. Nos programas e nos livros didáticos de geografia, seu estudo acaba sendo estruturado por meio de um padrão fixo no tempo e no espaço das categorias: natureza, homem e economia. A idéia de que a natureza é um conjunto formado por tais elementos, que se encontra num estado de equilíbrio dinâmico e instável, é desconsiderada.

Isto porque, quando tratamos a geografia do Brasil, da União Soviética ou de qualquer outro país, região etc., iniciamos seus estudos pela parte “física”: a posição geográfica (limites, coordenadas geográficas, fusos horários, pontos extremos, superfície) e o quadro natural (que via de regra é aquela anterior à ação humana) – clima, vegetação, relevo, solo, estrutura geológica, hidrografia. Cada um desses elementos é visto separadamente, de tal modo que não são estabelecidas sequer as relações básicas entre clima e solo, vegetação e relevo, e assim por diante.

Depois, estuda-se sua economia (as atividades econômicas e os setores de atividades), e por último (quase sempre no final do ano letivo) são trabalhados os aspectos humanos.

Da mesma maneira que não se estabelecem relações entre os elementos do quadro da natureza, o mesmo ocorre entre um “bloco” e outro: o quadro da natureza não é relacionado com o econômico e este não o é com o humano. Tudo solto, aos cacós, cada coisa na sua respectiva “gavetinha”, reduzindo os estudos à enumeração de dados nem sempre confiáveis, nem sempre cientificamente aceitos (basta analisarmos os conceitos de planície e planalto abordados na maioria dos livros didáticos). Ficam de fora as principais características sociais, políticas e econômicas, o porquê das diferenças entre um país e outro. Não se explicita o tipo de sociedade e a maneira como ela se apropria da natureza. A idéia de produção e organização do espaço não é sequer abordada.

Para caracterizar ainda mais os desacertos desse tipo de ensino, é esperado dos alunos que realizam uma síntese de tudo o que foi visto.

Com esta concepção de ensino:

- confunde-se a idéia de síntese com a simples soma dos elementos da paisagem, algo como relevo + clima + vegetação +... = paisagem espaço como produto da ação humana;

- não fica assegurado que os alunos tenham um real entendimento do mundo atual em que vivemos; e

- ficam enfatizados apenas a memorização, descrição e citação de fatos e lugares. A capacidade de pensar, analisar e interpretar historicamente o espaço, fica comprometida.

A relação homem-meio, nesses moldes em que se tem trabalhado, impede que os educandos adquiram visão de totalidade do espaço. Isso porque o trabalho social, o elo de ligação entre o homem e o meio, não aparece nesses estudos. E mais, a concepção de homem na Geografia Tradicional é a de homem “estatístico” (densidade populacional, índices de natalidade, etc.), um homem abstrato e atópico, visto que não aparece, como ser biológico nem social, nunca visto como pertencente a esta ou aquela classe social, jamais abordado na ótica dos conflitos e contradições gerados pelas relações sociais de produção. Essa neutralidade na abordagem dos chamados aspectos humanos, acaba por conferir à Geografia um poderoso instrumento de dominação e poder, ocultando seu papel na expansão do capital.

Na medida em que os professores, tiveram acesso à produção do conhecimento esvaziado, o livro didático tornou-se o fio condutor da prática pedagógica em sala de aula. É o livro didático, hoje recheado de elementos da Geografia Tradicional, da Geografia Nova, da Geografia Ativa e até mesmo da Geografia Crítica, quem acaba por determinar o que é Geografia e como trabalhá-la. E com a finalidade de tornar os estudos mais “didáticos”, esvaziou os conteúdos e reforçou a abordagem estática da realidade, sem considerar o seu caráter dinâmico e as formas que a determinam. A fragmentação do prazer tornou-se, então, ainda maior.

A geografia que propomos seja ensinada, deriva de uma concepção científica. Nesta, a geografia se ocupa da análise histórica da formação das diversas configurações espaciais e distingue-se dos demais ramos do conhecimento na medida em que se preocupa com localizações, estruturas espaciais (a localização dos elementos uns em relação aos outros) e dos processos espaciais². Trata, portanto, da produção e da organização do espaço geográfico, a partir das relações sociais de produção, historicamente determinado.

Assim, optamos pelo ensino de uma geografia crítica, que desvele a realidade, uma geografia que conceba o espaço geográfico como sendo um espaço social, produzido e reproduzido pela sociedade humana, com vistas a nele se realizar e se produzir. E se no ensino ela se preocupa com o desenvolvimento do senso crítico

do aluno, implica em desenvolver-lhe a compreensão do papel histórico daquilo que é criticado. Neste sentido, não se trata apenas de repassarmos para os alunos fatos para que eles memorizem, e sim levantarmos questões e instrumentá-los de modo a lhes propiciar as condições de se compreenderem como sujeitos da História e agentes da transformação social. É dentro dessa perspectiva que devemos proceder na escolha e no tratamento dos conteúdos essenciais de nossa disciplina no 1.º grau, buscando estabelecer os aspectos fundamentais para o seu ensino. Devemos selecionar, então, os conteúdos necessários à apreensão do espaço geográfico como uma totalidade, que envolve espaço e sociedade, natureza e homem.

Neste sentido, julgamos conveniente explicitarmos a concepção de espaço geográfico dentro de uma perspectiva crítica.

Inicialmente, devemos considerar sua área de abrangência, que é a superfície terrestre. A superfície terrestre, por sua vez, engloba a atmosfera, a litosfera e a hidrosfera (esferas inorgânicas) e a biosfera (esfera da vida). Isso quer dizer, englobar todos e qualquer espaço em que as condições naturais possibilitam a organização da vida em sociedade. Ora, hoje o espaço do planeta já foi vencido pelo homem; logo todo ele é o habitat da sociedade humana. “A presença do homem é um fato em toda a face da terra, e a ocupação que não se materializou é, todavia, politicamente existente”³.

O espaço geográfico é histórico e socialmente produzido. Seu entendimento exige por sua vez, a compreensão das relações que os Homens estabelecem entre si com a Natureza. Isso nos remete com o tratamento com dois conceitos muito importantes: o de processo de trabalho e o de relações sociais de produção.

O Homem intervém na Natureza para satisfazer suas necessidades, que foram sendo criadas historicamente. Essa intervenção não é a realizada individualmente, mas coletivamente, daí seu caráter social. E mais, estamos tratando de uma intervenção que se dá através do trabalho social. É o trabalho social, portanto, o elo de ligação entre sociedade e natureza, é o “cimento” que falta na Geografia Tradicional para unir os estudos da chamada Geografia Física com os da Geografia Humana.

No tratamento de uma geografia crítica, propomos a não separação entre a parte física e a humana. Visto que a Humanidade transformou em ecúmeno toda a superfície terrestre, necessitamos ter forma bem clara a abordagem que devemos dar acerca do “meio natural”.

A natureza primitiva é anterior à presença do homem sobre o planeta. Evidentemente, seu estudo não poderia existir. A partir do momento que o Homem se transformou em Homem social, com capacidade de produzir através do trabalho

(social), a natureza selvagem já foi transformada, ela adquire um novo significado.

Agindo sobre o meio, o Homem selecionava os objetos naturais indispensáveis à sua existência. Nessa perspectiva, a Natureza deixa de ser um conjunto que funciona, apenas segundo as leis naturais, para se converter num conjunto de objetos que o Homem seleciona à medida que aprende a utilizá-los, conferindo-lhes um valor. É o caso dos recursos minerais, por exemplo: o minério de ferro, o petróleo etc, adquiriram valor de utilidade para os homens, que a esses recursos incorporaram o trabalho, acabando por lhes atribuir um valor de troca. De simples coletor de recursos da fauna e da flora, o Homem que passa a dominar e controlar a reprodução das espécies animais e vegetais que mais lhe interessam. Ao adaptar os objetos naturais aos seus interesses, o Homem faz deles uma segunda natureza, incorporada que passa a ser a dinâmica da sociedade.

Assim, se pretendemos levar nossos alunos a compreenderem a nossa realidade, temos que ter claro que as paisagens são a materialização das sociedades que as construíram, seja essa paisagem uma cidade, seja ela uma exuberante floresta equatorial como a Amazônia. Senão, vejamos:

Essa floresta encontra-se dentro, e não fora do contexto econômico, social e político dos países onde ela se situa. Convém, esclarecemos que a parte da floresta que ainda permanece "intacta" constitui propriedade de particulares, de grupos econômicos, de interesse do Estado, como é o caso brasileiro, através do Projeto Calha Norte e do borbulhante debate com os "estrangeiros" a respeito de sua preservação.

Os estudos geológicos já determinaram as potencialidades de seu subsolo, e seu aproveitamento é uma questão de tempo (reserva de capital). Também a presença de grupos econômicos, a exemplo de suas empresas de mineração e dos projetos agropecuários (Bamerindus, Bradesco, Volkswagen), têm deixado "marcas" na sua paisagem, como as enormes clareiras (cerca de 2/5 de sua área encontram-se desmatadas) e os rejeitos de minérios nos rios.

Uma vez que a apropriação da natureza é um ato social, o seu estudo deve se dar de maneira inter-relacional com a sociedade.

Por outro lado, não podemos negar que no seu conjunto, a natureza envolve os diversos aspectos da realidade física em si. É necessário, portanto, que trabalhem com os alunos o processo de formação e transformação de seus elementos e de seu conjunto. Não podemos nos esquecer de remeter tais estudos ao todo, isto é, à dinâmica da sociedade. Muito menos de que os seus elementos se influenciam mutuamente e não podem ser compreendidos isoladamente. Não devemos também, cair num certo determinismo

geográfico, ao relacionarmos os exemplos do meio natural com as atividades econômicas, como por exemplo na relação agricultura-solo-clima. Devemos deixar claro aos alunos as múltiplas relações entre os elementos envolvidos (solo, clima, relevo, hidrografia, etc) e as determinações econômicas e políticas.

Através do trabalho social, os homens definem o que, como, e quanto produzir. Necessitam também assegurar determinadas formas de circulação dessa produção. Surgem, então, novas marcas que são incorporadas ao espaço: caminhos, campos de cultivo, cidades. Estes elementos, entretanto, distribuem-se na superfície terrestre, conferindo-lhes determinadas organizações espaciais.

A organização espacial, uma materialização da sociedade, é permanentemente transformada, e varia de acordo com os interesses e necessidades de um dado momento histórico.

O espaço geográfico, dessa forma, reflete as características do momento histórico que o criou. Sendo produzido por sociedades desiguais, o espaço é desigual e acaba por se constituir num conjunto de diferentes organizações espaciais (uma área industrial, uma área de mineração, um complexo portuário, etc.) que se sobrepõe e se relacionam, configurando-se assim a organização espacial global, a capitalista.

Como não será possível entender a organização espacial sem compreendermos as relações sociais que se desenvolvem nesse espaço através do processo do trabalho, torna-se necessário, a compreensão da lógica da sociedade em que vivemos. Desta compreensão é que passamos a perceber a existência de uma totalidade, que é a sociedade produzindo e reproduzindo o espaço, para nele se estabelecer e se perpetuar.

Não basta, portanto, apresentarmos um novo currículo sem antes termos conhecimento de maneira bem clara, de quais são as chaves que nos permitirão selecionar os conteúdos e como deve se dar seu tratamento.

À medida que se tornar clara a concepção que buscamos de geografia, seu papel na formação do aluno e no entendimento da realidade em que vivemos e a visão que passamos a ter de homem e natureza, uma série de temas se abrem. E se tivermos o cuidado de partir daquilo que os liga e lhes confere o significado, cresce a certeza de que estaremos resgatando a totalidade no ensino da geografia e contribuindo para a transformação da sociedade em que vivemos.

2. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

PRÉ-ESCOLA

Tendo por pressuposto, a compreensão de espaço enquanto um processo histórico desigual e contraditório, faz-se necessário entender a realidade contemporânea. Realidade essa, entendida como um complexo de relações que se dão em determinado lugar e em determinado momento, e que é possível de ser captada através da observação orientada pelo professor, para que o aluno chegue a um entendimento do lugar onde vive de uma maneira mais articulada (globalizante). Deve se dar, um processo contínuo de ir e vir, do geral ao particular e vice-versa, numa dinâmica em que ambos se expliquem.

Através da observação e dos conhecimentos transmitidos pelo professor, o aluno vai desenvolvendo noções relativas aos processos sociais e naturais do seu meio mais próximo: a família e a escola. Esses dois elementos são desenvolvidos abrangendo-se as relações sociais que eles contém, seus elementos formadores (tanto os naturais como os culturais), suas características, etc. Apesar de existir um modelo padrão de família e de casa, outras formas diversas de organização familiar e de habitações necessitam ser apresentadas, de maneira crítica e dentro de um contexto histórico-social.

Da observação do meio, da sua localização, trabalha-se as primeiras noções de representação espacial, com vistas, a levar o aluno a compreender o espaço que o rodeia e a buscar caminhos para apropriação do domínio espacial.

No desenvolvimento dos conteúdos, o professor trabalhará no sentido de constatar que, a sociedade ao ocupar um determinado espaço de acordo com seus interesses e necessidades, vai a modificar esse espaço, provocando transformações na natureza. É quando se analisa com os alunos o estado de conservação e/ou degradação da superfície terrestre. Ao desenvolver essas reflexões deverá também, mostrar quais as transformações que a natureza sofreu e qual o aproveitamento que sociedade faz dela. Por exemplo: se existe um rio, ele é navegável? Serve como depósito de lixo?, etc.

Assim, trabalhando com as experiências de vida do aluno, ou seja, com o conhecimento não teorizado que eles possuem sobre a relação homem-natureza, homem-homem, e com os conhecimentos sistematizados que são apresentados pelo professor, numa relação de comparação com fatos de outros lugares, as crianças irão construindo cumulativamente os conhecimentos que as levarão a compreensão do espaço geográfico.

CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO (1ª e 2ª séries)

1ª série

A primeira unidade procura desenvolver na criança a idéia de meio ambiente, isto é, todos os elementos que constituem o lugar, o espaço onde o ser humano vive. Assim, apresenta-se inicialmente para a criança os elementos naturais e os elementos culturais (produzidos pelo trabalho humano) formadores do meio ambiente, para em seguida mostrá-los no todo, formando a paisagem natural e o meio cultural. Vale lembrar, entretanto, que essa divisão entre o meio cultural e a paisagem natural só ocorre para efeitos didáticos, uma vez, que na realidade isso não ocorre, pois nos dias de hoje é muito raro encontrarmos elementos naturais que não sofram influência humana, ao passo que muitos elementos culturais podem sofrer influências do meio natural. Neste último caso, basta citarmos as sociedades pré-industriais, como exemplo.

Na segunda unidade, os elementos do meio ambiente são trabalhados de forma a desenvolver nos alunos a idéia de que tais elementos asseguram a existência humana. Os elementos selecionados (ar, solo, água, animais, vegetais, luz e calor do sol) devem ser desenvolvidos dando-se ênfase à sua importância, como fonte de vida para os grupos humanos. Nesse sentido, as plantas, só para dar um exemplo, são vistas como elementos que nos fornecem alimentos e matérias primas, além de desempenharem um importante papel no equilíbrio da paisagem natural. As suas partes formadoras (troncos, folhas, galhos, frutos, etc.), são objeto de estudo de Ciências. Complementa a segunda unidade, a transformação dos elementos naturais em produtos que nos tenham utilidade, centrada no trabalho das pessoas, e a importância do uso racional dos recursos naturais, tomando-se por base os princípios do conservacionismo.

A terceira unidade dá os primeiros passos a respeito do espaço urbano e do espaço rural. São trabalhados, então, os elementos que caracterizam tais espaços e as atividades que as pessoas nele realizam. Com isso, está se buscando mostrar à criança que a diferença básica entre um espaço e outro está no uso do solo: o rural é utilizado sobre tudo pela atividade agrária e o urbano pelo comercial e industrial. Procurando-se trabalhar o todo, termina-se a unidade mostrando-se que um espaço influencia o outro: o rural fornece alimentos e matérias primas para o urbano e recebe deste, serviços e equipamentos. Entretanto, é importante ressaltar que nessa relação, um espaço pode exercer maior ou menor influência que outro.

A quarta e última unidade trabalha dois importantes elementos do meio mais próximo da

criança: a família e a escola. Esses dois elementos são desenvolvidos abrangendo-se as relações sociais que ele contém, seus elementos formadores (tanto os naturais como os culturais), suas características, etc. Apesar de existir um modelo padrão de família ou de casa, outras formas diversas de organização familiar e de habitações devem ser apresentadas de maneira crítica e num determinado contexto histórico-social. É nesta unidade que se trabalhará as primeiras noções de representação espacial, com vistas a desenvolver a idéia de mapa, na criança. Trabalhos com maquetes e plantas serão os primeiros passos neste sentido.

2ª Série

Na segunda série, busca-se aprofundar e ampliar os conteúdos inicialmente trabalhados na primeira série. Neste sentido, introduz-se a idéia de superfície terrestre como morada dos seres vivos. A superfície terrestre é uma fina camada de cerca de 20km de espessura, representada pelo contato de três esferas inorgânicas: a atmosfera, a litosfera e a hidrosfera. Tais elementos são apresentados aos alunos de forma simples e ligados ao meio mais próximo da criança. Neste momento, apresenta-se a forma da Terra e como essas três esferas possibilitam a vida. Uma vez que o ser humano não depende de um clima ou de um relevo próprio para viver, ele pode habitar quase toda a superfície terrestre, o que já não ocorre com as outras espécies de animais, nem com os vegetais.

Como única espécie animal capaz de criar idéias, o ser humano transforma o meio em que vive, satisfaz suas necessidades e cria novas necessidades que o levam a realizar novas modificações. Entretanto nem todos os grupos humanos criam necessidades no mesmo grau e intensidade, daí existirem diferentes graus de interferência no meio ambiente. De acordo com os interesses e necessidade dos diferentes grupos, uns acabam por deixar "marcas" mais profundas no meio ambiente. É quando se avalia com os alunos a degradação que a superfície terrestre vem sofrendo.

O meio ambiente em que vivemos é formado por diversos elementos, tanto naturais como culturais. Assim, retoma-se com os alunos essa idéia, agora com maior clareza e mostrando-se a interdependência que existe entre os elementos (a paisagem no seu conjunto). O meio urbano é visto quanto à origem e aos seus tipos (cidades planejadas, litorâneas, espontâneas, etc) e também quanto a sua caracterização: os lugares da cidade (fábricas, bairros, o centro, periferia, as favelas...) vistos dentro do contexto urbano brasileiro. Quanto ao meio rural, busca-se mostrar as situações em que o meio natural exerce maior influência nas atividades, e quando os elementos

culturais é que exercem uma maior influência, isto é, a cidade comandando a vida no campo através da atividade industrial, responsável pelo fornecimento de equipamentos e tecnologia.

3ª Série

Ao longo do Ciclo Básico ou seja, nas 1.ª e 2.ª séries, a seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos visam possibilitar aos educandos, a identificação dos elementos (culturais e naturais) que constituem o meio ambiente do homem (a superfície terrestre) e que servem de base para a sua existência. São trabalhados também os papéis que os grupos humanos desempenham na transformação do espaço, e que se diferenciam de grupo para grupo, de espaço para espaço. Assim, as comunidades primitivas agem sobre o meio segundo formas e interesses que são distintos daqueles praticados pelas sociedades complexas; da mesma forma que no meio urbano as comunidades humanas exercem atividades que se distinguem das praticadas no meio rural. É no Ciclo Básico que são desenvolvidos os primeiros trabalhos em torno da representação espacial, com vistas à compreensão de mapas, bem como a orientação por meio dos pontos cardeais.

Cabe lembrarmos que a ênfase recai sobre a realidade dos lugares mais próximos e a vivência do aluno, que na 3.ª e 4.ª séries terá sua análise ampliada para espaços mais amplos, de forma a assegurar a compreensão de que o seu lugar de vivência apresenta semelhanças e diferenças com outros lugares. Espera-se, assim, desenvolver a noção de descentração territorial, já iniciada no Ciclo Básico pelos alunos, possibilitando-lhes perceber que o lugar onde vivem é parte do espaço brasileiro e mundial.

O ESPAÇO DO MUNICÍPIO NAS SUAS RELAÇÕES COM OUTROS ESPAÇOS

Nesta unidade de estudo são retomadas noções anteriormente trabalhadas no Ciclo Básico e que serão aprofundadas, junto aos novos temas. Os espaços urbano e rural são abordados quanto aos seus elementos mais característicos e sobretudo quanto à maneira como se dá o uso do solo, num e noutro espaço. A partir da caracterização dos lugares conhecidos pelo aluno (o bairro onde vive, o centro da cidade, a periferia da cidade para aqueles que vivem no espaço urbano; a propriedade rural – chácara, sítio, fazenda – para os que vivem no campo), da observação de material ilustrativo e relatos das crianças, pode-se dar início a um trabalho sobre uma série de aspectos que são comuns a maior parte dos centros urbanos e das áreas rurais do país: formas de poluição ambiental, carências na área habitacional, educacional e de saúde; o êxodo rural; problemas gerados pelo uso

indiscriminado de agrotóxicos; congestionamento de trânsito; desemprego; fome; etc. Tais aspectos apresentam-se com graus de intensidade que podem se diferenciar de um município para outro e soluções diferentes são requeridas para cada um. Assim, é importante que se relativize as abordagens e que se evite sua padronização.

Existe uma divisão de trabalho entre cidade e campo. O campo é fornecedor de alimentos e matérias-primas para as fábricas e recebe da cidade produtos industrializados e utiliza-se de seus serviços (bancário, médico-hospitalar, comunicação, etc.), as atividades produtivas desses espaços, portanto, se complementam. E os alunos devem ser orientados a observar essa complementaridade, a partir daquilo que consumimos: os alimentos (“in natura” ou industrializados). As roupas, objetos da sala de aula, etc., que percorrem diferentes “caminhos” até chegarem em nossas mãos. E em cada etapa de sua produção, o trabalho de diferentes profissionais se faz presente demonstrando que quase tudo o que consumimos não é produzido por nós. E conseqüentemente, o trabalho coletivo, realizado por diversas categorias profissionais, possibilita que nossas necessidades sejam atendidas.

O espaço urbano e o espaço rural que lhe é imediato, constituem o espaço do município.

O município possui uma administração que está sediada no meio urbano: a Prefeitura, suas secretarias, além da Câmara Municipal. E para seu entendimento, o trabalho com situações concretas é fundamental. A presença de membros da administração municipal na escola para pequenas palestras, visitas a Prefeitura e Câmara dos Vereadores para reconhecimento de suas funções e aplicação de questionários previamente elaborados, discussão sobre as necessidades da população e do município e a ação da sua administração em relação a elas, são algumas das atividades possíveis de serem realizadas.

Quanto à localização e representação do município, onde escola do aluno está situada, alguns passos são importantes para que a criança possa fazer a leitura do mapa, isto é, para assegurar sua plena interpretação. Assim, trabalhos de representação do quarteirão da escola e do bairro onde ela está localizada são muito importantes para que, através da inclusão de espaços menores em espaços maiores, o aluno perceba a continuidade espacial. E o mesmo deve se dar com a planta do município. Inicialmente os alunos “exploram-na”, identificando sua rua, a escola, os rios, etc. Numa segunda etapa, professor e alunos constroem um novo mapa do município, passando para este os principais aspectos identificados na primeira exploração. E através de um trabalho conjunto, professores e alunos criam a legenda do mapa. Essa etapa deve ser complementada por meio de passeios aos locais que foram assinalados no

mapa, quando se estabelece a relação entre a representação e o real. Complementando a atividade, identifica-se os limites com outros municípios e as relações que se estabelecem entre os mesmos, reforçando-se com isso a idéia de continuidade espacial.

Com base nisso, pode-se proceder à inclusão do espaço do município e da escola no espaço do Estado, deste no Brasil, e o Brasil na América e no Mundo.

AS ATIVIDADES ECONÔMICAS SE COMPLEMENTAM

No estudo das atividades econômicas (indústria, atividades agrárias, comércio, etc.) as mesmas são trabalhadas separadamente. Entretanto, isso se dá para efeitos didáticos. Na realidade, elas se complementam e se influenciam. Assim, é importante que se atente para o fato de que muitos produtos que nós consumimos originam-se através de uma atividade e são concluídos por outras.

Na nossa proposta, o estudo das atividades econômicas se inicia pela atividade industrial, visto que é a atividade mais dinâmica e acaba por exercer um certo “comando” nas demais atividades. As matérias-primas que abastecem as fábricas são produzidas inicialmente pela agricultura, pecuária e pelas atividades extrativas. E os equipamentos e os insumos por elas utilizados são produzidos pela indústria. Além disso, direta ou indiretamente, a atividade industrial provoca o crescimento urbano, o êxodo rural, a degradação ambiental, determina transformações no espaço e o arranjo dos seus elementos, como as vias de transporte, exercendo um forte peso na própria organização do espaço geográfico.

A abordagem da agricultura e da pecuária, assim, se dá na perspectiva das necessidades de ampliação e acumulação do capital urbano-industrial. Neste sentido, a produção do campo é determinada pela cidade. E esta cria as mais diversas necessidades para o campo. O meio rural próximo à região de Ponta Grossa por exemplo, vem se especializando na produção de soja, para abastecer as refinarias de óleos vegetais da região e mesmo de outros Estados. E esta especialização envolve o uso cada vez mais intenso de máquinas, agrotóxicos, adubos produzidos por diversas fábricas, muitas das quais estrangeiras. E quanto mais especializada e “modernizada a atividade agrícola, mais amplas são suas relações, mais longínquo o seu alcance”⁴, permitindo com isso que o aluno perceba a inserção do espaço do Município, (mesmo que não seja o seu) no espaço nacional e mesmo mundial.

Uma outra forma de abordar as atividades agropecuárias é vê-las como substitutas do extrativismo animal e vegetal. A descoberta da

agricultura e da pecuária promovem a fixação do homem à terra, que funda povoados e deixa de ser nômade, tendo seu trabalho de subsistência facilitado. Assim, plantas que outrora somente eram encontradas em estado nativo, como a erva-mate, seringueira, cacau, Castanha-do-Pará, etc., hoje constituem extensas áreas monoculturas em países como o Brasil, Costa do Marfim, Malásia, etc., para abastecer indústrias nos mais diversos pontos do planeta. Essa forma de aproveitamento dos recursos vegetais (agricultura comercial ou de plantation) possibilita a redução de custos e maior lucratividade, uma das marcas de nossa sociedade.

Quanto à mineração, é importante mostrá-la integrada às demais atividades, sobretudo à indústria. Isto porque a íntima relação entre o extrativismo mineral e a indústria (essa relação é tão grande que hoje falamos mesmo em indústria extrativa mineral) modernizou a tal ponto a atividade mineradora, que a sua capacidade de produção acaba por trazer graves impactos ambientais: rejeitos de minérios são lançados nos rios, montanhas são literalmente destruídas, a cobertura vegetal é desmatada, etc.

Uma atenção maior é dada ao petróleo, visto que é o energético e a matéria-prima mais importante na atualidade. Entretanto, como recurso natural não renovável, em poucas décadas o petróleo se esgotará, e novas fontes de energia estão sendo desenvolvidas: o álcool, o aproveitamento do xisto, da energia solar, etc. Assim, o petróleo deve ser abordado como recursos que determina, na atualidade, fortes marcas nos modelos de produção industrial e de sistemas de transportes, devendo ser entendido já como recurso em transição, a ser substituído pela energia solar e outros.

4ª Série

O ESPAÇO PARANAENSE NA SUA INTEGRAÇÃO COM OUTROS ESPAÇOS

Os estudos da integração do espaço paranaense com outros espaços se iniciam com a localização geográfica do seu território. São apresentados os estados e países que fazem limites com o Paraná, usando-se para isso as direções cardeais e colaterais, “acidentes geográficos” (rios, elevações do terreno, etc.) e mesmo as dimensões dessas fronteiras e do próprio território paranaense.

O Paraná está inserido no espaço brasileiro, pois relaciona-se nos mais variados aspectos com outros espaços do País e sofre uma série de determinações nacionais e internacionais. Isso pode ser verificado, por exemplo, através dos sistemas de transportes e comunicações, das trocas comerciais que se efetuam com esses espaços, entre outros.

Por meio de mapas que representam as vias de transporte, os portos e os aeroportos, o aluno poderá perceber que o Paraná está integrado a outros espaços com os quais realiza importantes trocas comerciais. Por meio de diferentes recursos, professor e alunos identificam mercadorias do seu uso diário (para isso pode-se usar as embalagens dos produtos), que são produzidos em outros espaços, e por quais vias de transporte eles chegam até aqui. Além de perceberem a integração dos espaços, os alunos desenvolvem a noção de continuidade do espaço, fundamental para a construção da noção de descentração territorial.

Com essas atividades, o aluno é levado a perceber a posição do Paraná em relação a outros lugares (está perto de que espaços, distante de quais) e também terá a oportunidade de trabalhar alguns aspectos da posição absoluta dos lugares. Com o uso do mapa-mundi e do globo terrestre, são desenvolvidas as idéias de hemisférios terrestres da linha do Equador, do Meridiano de Greenwich, dos Trópicos e dos Círculos Polares.

Uma vez que os limites do Paraná foram construídos historicamente, julgamos necessário o trabalho em torno da formação territorial paranaense. O uso de atlas históricos e geográficos bem como de textos explicativos, constituem material rico e diversificado, fundamentais para esse estudo, que não só estarão complementando os temas tratados nesse primeiro eixo, como darão conta de ampliar os entendimentos sobre a produção do espaço paranaense, tema que será objeto de análise mais adiante no programa.

O estudo do meio ambiente paranaense se fará através das regiões de paisagens naturais do Paraná, que são o Litoral, a Serra do Mar, o Primeiro, o Segundo e o Terceiro Planaltos.

Seu estudo se dará de forma a possibilitar que o aluno apreenda o todo. Para isso, dois aspectos são muito importantes. Primeiro, que as paisagens naturais sejam trabalhadas integrando-as à dinâmica da própria sociedade, visto que, é a sociedade quem acaba por determinar a forma de apropriação da natureza e os níveis de degradação ambiental. Segundo: os elementos das paisagens naturais (clima, solo, relevo, hidrografia, vegetação) devem ser tratados no seu todo e na suas relações (do clima com a vegetação, solos, etc.), de maneira a evitarmos um enfoque fragmentado e superficial. Assim, o meio físico deve ser entendido como um sistema articulado, que possui um equilíbrio instável e dinâmico, e onde a ação humana produz alterações. Uma vez que a ação humana produz modificações e a dinâmica social determina o processo de formação das atuais paisagens, seria de todo pertinente que os chamados aspectos físicos fossem abordados sempre com os grupamentos humanos, seus interesses e necessidades.

A PRODUÇÃO DO ESPAÇO PARANAENSE

O estudo da produção do espaço paranaense se processa em função da modernização do Paraná, ocorrida sobretudo nos anos de 1970.

A modernização do Paraná, por sua vez, vem se dando dentro do processo de desenvolvimento do capitalismo no Brasil, tendo na atividade industrial o carro-chefe.

Na década de 70 ocorreram importantes transformações na estrutura produtiva da economia paranaense. As novas relações entre a indústria e a agricultura, promoveram uma nova reestruturação na produção agrícola e na estrutura fundiária, com a introdução de novas relações de trabalho no campo. Com isso, houve uma grande perda da população rural, de forma que, em 1980, a população urbana já superava a rural no Estado. A urbanização no Paraná se intensificou, acarretando muitas transformações nos centros urbanos paranaenses: favelização, desemprego, especulação imobiliária, menor abandonado, o trabalho da mulher e do menor entre outros.

Uma vez que as mudanças na relação entre agricultura e indústria determinam toda uma série de transformações ao nível sócio econômico, o trabalho com os conteúdos deverá ter como fio condutor a industrialização.

Visto que a atividade econômica é entendida como elemento fundamental da construção da paisagem e do espaço ocupado pelo homem, o estudo da organização do espaço paranaense está centrado na complementaridade existente entre as diversas atividades econômicas. A modernização do campo, com o emprego sempre crescente de maquinários e insumos, não pode se desvincular do fato de a cafeicultura ser uma economia dinâmica e modernizante. Por isso, visará lucros que são permanentemente reinvestidos, através do uso de tecnologia, o que permite a redução de custos. O reinvestimento dos lucros pode dirigir-se a outras áreas que promovem a diversificação da economia e da própria sociedade.

A economia do café, dado o seu caráter dinâmico e modernizante, promoveu a rápida ampliação da fronteira agrícola, que resultou na ocupação do norte do Paraná. Esta ocupação foi realizada através de pequenas propriedades, de forma relativamente ordenada, onde companhias imobiliárias e o próprio Governo do Estado vendiam pequenos lotes por preços relativamente acessíveis.

As vias de transporte, rodoviário e ferroviário, integraram a região aos centros consumidores, estabelecendo sobretudo uma produção voltada para o mercado.

A expansão da colonização em direção em direção ao Noroeste, Oeste e Sudoeste também

se dá via agricultura mercantil, portanto capitalista, dinâmica e modernizante.

É o caráter dinâmico da agricultura paranaense, que explica o seu crescimento e a sua diversificação, para o que as bases físicas têm importante contribuição.

Portanto, a abordagem dos aspectos físicos (clima, relevo, rios, vegetação, solo) devem ser vistos de forma integrada, uma vez que a natureza é um conjunto interdependente de diferentes elementos. E a alteração de um desses elementos interfere nos demais, logo no conjunto. E sempre que se fizer o estudo do meio físico, o mesmo deve ser reportado ao todo que o determina. Com isso, assegura-se a relação entre homem e meio, natureza e sociedade. Assim, a partir dos relatos dos alunos, uso de materiais ilustrativos, e pequenos textos sobre as atividades humanas, sobre o meio, enfim, em cima de situações concretas, devem ser mostradas as relações de uso e ocupação do meio físico: a devastação da Mata Tropical para dar lugar ao cultivo do café, a erosão dos solos como resultado do seu uso indevido pela agricultura, a poluição dos rios causada pelo uso de agrotóxicos, os tipos de culturas que foram sendo introduzidas no Estado e os tipos de clima aos quais elas se adaptam ou não, etc.

Quanto aos estudos sobre a industrialização do Estado, como já foi dito, o mesmo se insere no processo de desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Entretanto, foi somente a partir de 1970 que o crescimento industrial foi mais significativo. E a ação do Governo do Estado, durante os anos de 1960, foi fundamental na medida em que se criou uma série de investimentos na área de transportes que integrassem a economia paranaense, e a produção de energia elétrica.

A nova indústria que aqui emerge, durante os anos de 1970 e seguintes, baseia-se em grandes empresas voltadas para o mercado nacional e internacional, e não apenas para o mercado local como até então ocorria. Sua tecnologia é moderna e sua escala de produção é de grandes dimensões, tornando-a competitiva. Se a base da indústria paranaense ainda é dada pela agroindústria, houve uma grande diversificação com o surgimento da indústria de material de transporte, material elétrico, de comunicações, refino de petróleo, automobilística, etc.

O trabalho sobre a distribuição espacial da indústria no Estado, através do uso de mapas, permite o estabelecimento de relações com outros temas. É nos pólos industriais que há uma maior concentração da população, onde se verificam importantes problemas sociais e ambientais, para onde convergem as mais importantes vias de transporte, etc.

Por fim, a mudança nas relações entre a agricultura e a indústria, onde a parte mais forte cabe à atividade industrial. A entrada em funcionamento dos setores agroindustriais

produtores de máquinas, adubos, agrotóxicos, etc, tanto a nível local como nacional, promove a modernização da agricultura paranaense e por consequência a própria organização do espaço agrário. A estrutura fundiária se altera em face a uma maior concentração de terras, alterando as relações de trabalho no campo, com predomínio do bóia-fria. As necessidades da indústria, de um lado, e o estímulo à exportação de outro, intensificam a mudança do perfil da produção agrícola, onde se verifica uma grande expansão da cultura da soja, do trigo, da cana de açúcar, do algodão. O emprego de máquinas promove a liberação de mão-de-obra rural, fazendo dos movimentos migratórios, um dos mais graves problemas sociais do Estado. Boa parte dos migrantes tomaram dois rumos distintos para fora do Estado, fator que aliviou as tensões sociais: uma corrente migrou para as áreas de expansão da fronteira agrícola da Amazônia e outra para as cidades industriais do interior do Estado de São Paulo.

É importante ressaltar que, os benefícios do desenvolvimento econômico paranaense são desigualmente distribuídos pelos diferentes extratos sociais, especialmente entre aqueles de menores rendimentos. Assim, o estudo da distribuição da riqueza pela população deve ser visto no tocante à qualidade de vida (as condições de moradia da população, por exemplo, onde muitos dependem de aluguéis, ou vivem em favelas, a situação de vida nas periferias urbanas, os sem-terra, o acesso à educação e saúde, que é possibilitado a uma minoria entre outros). Entretanto, é importante ressaltar a importância de se trabalhar em cima de situações concretas, de forma a se assegurar o entendimento por parte das crianças.

5ª Série

Ao longo da 4ª série procura-se desenvolver um trabalho que possibilite aos educandos a compreensão do processo de produção do espaço paranaense. Para tanto, utiliza-se como eixo de análise a modernização do Paraná. Trabalhar o processo de modernização do Paraná, por sua vez, envolve o estudo da modernização do campo, que ocorre em relação ao fato de a agricultura paranaense ser uma agricultura mercantil, logo, capitalista, dinâmica, modernizante e portanto, receptiva ao emprego de novas tecnologias e uma diversificação. Nesta perspectiva são abordadas a ocupação do Norte através da cafeicultura e do Oeste e do Sudoeste pela introdução de cereais. Ao entendimento da modernização do campo são acrescentados estudos sobre a industrialização do Paraná e as mudanças que se verificaram nas relações entre a agricultura e a indústria, comandadas por essa última, mas viabilizadas

pelo fato de a agricultura paranaense ser extremamente dinâmica e modernizante.

As transformações que ocorreram na agricultura e na atividade industrial, especialmente a partir de 1970, refletem-se na sociedade. As relações de trabalho no campo são modificadas, a estrutura fundiária também, e o que se vê são intensos fluxos migratórios que aceleram a urbanização do Estado. As cidades crescem rapidamente, acompanhadas de diversos problemas sociais e ambientais urbanos.

O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO ESPAÇO BRASILEIRO

O estudo da organização e da produção do espaço brasileiro se desenvolve ao longo da 5.ª e 6.ª série.

Na 5.ª série, seu estudo está ligado ao processo de industrialização do Brasil e sua concentração geográfica no Sudeste, sobretudo, em São Paulo. Isto porque, a partir do momento em que a atividade industrial toma-se o setor que passa a comandar a economia brasileira, a organização do espaço geográfico brasileiro se processa de uma forma diferente, tornando-se cada vez mais integrado, com níveis cada vez maiores de interdependência entre todas as áreas e regiões.

Neste sentido, é de fundamental importância que a atividade industrial seja vista como “carro-chefe” da economia nacional, que por sua vez acaba por determinar o que os demais setores da economia produzem e consomem. Em outras palavras, com a industrialização se dá uma divisão territorial do trabalho entre as diversas regiões do país. Com o surgimento de um centro econômico bastante industrializado e urbanizado e diversas periferias que consomem as mercadorias, produzidas por esse centro econômico, uma série de transformações se processa, dando uma nova configuração ao espaço geográfico brasileiro: a rede de transportes se expande e passa a convergir para o centro econômico formado pelas duas metrópoles nacionais, São Paulo e Rio de Janeiro. Essa intensa urbanização reforça o domínio da cidade sobre o campo, sendo que as cidades formam uma rede urbana hierarquizada e integrada.

Nessa perspectiva, o estudo das atividades econômicas deve se dar em função de dois aspectos fundamentais.

De um lado, o fato de que tais atividades se complementam e são comandadas pela atividade industrial. Isso significa trabalhar indústria, agricultura, pecuária, extrativismo, de forma integrada, não isolada e fracionada. Afinal, o que a agricultura produz, por exemplo, se destina sobretudo a abastecer a indústria em matérias primas, assim como os mais variados implementos e insumos utilizados na atividade agrícola, como

máquinas, adubos, sementes selecionadas, são fornecidas pela atividade industrial. Ainda em relação a essa forma de tratamento dos conteúdos, o mesmo procedimento deve ser dado quanto à natureza. Ao se estudar as condições naturais da agricultura, clima, solo, hidrografia, etc.; devem ser vistos no seu conjunto já que um elemento interfere no outro, e a alteração de um desses elementos pode significar alterações sobre os demais, logo sobre o conjunto. Assim o desmatamento de um área pode trazer como consequência o agravamento da erosão dos solos, o assoreamento dos rios, etc.

De outro lado, a abordagem das atividades econômicas deve-se dar na perspectiva da divisão territorial do trabalho, entre cidade e campo e entre as diversas regiões do país. Tem-se por objetivo levar o aluno a perceber que o espaço geográfico é um espaço integrado, existindo uma interdependência entre as diversas áreas do país, com vistas à necessidade de ampliação e acumulação do capital urbano-industrial. É neste sentido que a produção do campo é determinada pela cidade e esta cria as mais diversas necessidades para o campo. E o mesmo se processa na relação entre o centro industrializado (Sudeste) e o restante do país.

Para tal, o trabalho com mapas, embalagens de produtos industrializados, visitas a estabelecimentos industriais, notícias de jornais e revistas, entre outras, devem ser bastante utilizados com o objetivo de tornar possível ao aluno fazer abstrações e generalizações, em níveis sempre mais amplos e complexos.

Quanto à circulação das riquezas pelo território nacional, esta se dá em relação ao mercado de consumo, que é bastante reduzido e se concentra no Sudeste do país. Os baixos salários da maior parte da população, resultado da má distribuição da renda nacional, configura o perfil do mercado de trabalho, que se altera significativamente, com o ingresso em números cada vez maiores de mulheres e menores no mercado de trabalho, para compensar a perda do poder aquisitivo do chefe da família. Da mesma forma, os hábitos de consumo se alteraram bastante dos anos 70 para cá, quando se verifica uma queda nos gastos com alimentação e educação. Então, por influência da propaganda e da expansão do sistema de créditos ao consumidor, aumentaram os gastos com vestuários e eletrodomésticos.

Assim como há a circulação de mercadorias, também as pessoas se movimentam pelo território nacional, motivadas na maioria das vezes, pelas atividades produtivas. Os movimentos rurais e urbanos, entretanto, merecem destaque em nosso país. A modernização do campo e a substituição das lavouras alimentícias pelas lavouras destinadas à exportação tem liberado milhares de trabalhadores rurais que migram para as cidades, alterando as relações de

trabalho no meio rural, onde a figura do bóia-fria é predominante.

O êxodo rural, promove o crescimento das cidades. E, na medida que a industrialização não se dá no mesmo ritmo da urbanização, as cidades incham e com isso, uma série de graves problemas sociais são determinados, como a falta de moradias, e mendicância, a violência urbana, o subemprego, entre outros. Tais temas ao serem abordados, devem permitir ao educando não só compreender as realidades sócio-econômicas do país, bem como promover debates a respeito das soluções desses problemas.

Os estudos do meio urbano permitem, ainda, a análise da ocupação de seu solo, quando podem ser avaliadas a questão da moradia e da especulação imobiliária.

6ª Série

Durante a 6ª série, dá-se prosseguimento ao estudo da organização e da produção do espaço brasileiro, iniciada na 5ª série. Na proposta de conteúdo da 5ª série, são analisadas as atividades econômicas, onde a atividade industrial, carro-chefe da economia brasileira é atendida nas suas relações com as demais atividades econômicas, como aquela que impõe uma nova organização do espaço nacional, integrado e comandado pela indústria. Além disso, analisa-se a distribuição e circulação de mercadorias e de pessoas pelo território. Através desse estudo, possibilita-se o entendimento dos meios de transporte e comunicações, o mercado consumidor brasileiro, os movimentos migratórios, o mercado de trabalho no Brasil, a distribuição da população pelo território, além da ocupação do espaço urbano brasileiro.

Na 6ª série, dois importantes eixos de análise são apresentados.

O primeiro diz respeito ao estudo do Brasil como país urbano, industrializado e subdesenvolvido. Trata-se, portanto, de trabalhar o Brasil dos nossos dias, com conteúdos atualizados, conforme a concepção de geografia, que ora propomos. E para tanto é necessário que se analise a distribuição da população economicamente ativa pelos setores de atividades (primário, secundário, terciário), visto que todo país industrializado ocupa no setor secundário da economia, no mínimo 30% da população ativa, além de ter na atividade industrial a que comanda os demais setores econômicos. Nesse sentido, são retornados e aprofundados aspectos sobre as atividades econômicas no Brasil, tratados na 5.ª série. Assim, é importante que se mostre os alunos as relações que se dão entre a cidade e o campo, na perspectiva dos interesses urbano-industriais, onde a atividade industrial cria uma série de necessidades, como os mais diferentes equipamentos agrícolas, adubos, agrotóxicos,

sementes selecionadas, entre outras, além de influenciar fortemente aquilo que o campo deve produzir, a fim de abastecer a indústria em matérias primas e a cidade em alimentos.

Com a modernização do campo, promovida com a industrialização do país, a estrutura fundiária e as relações de trabalho no campo sofrem alterações significativas, que acabam por gerar intensas migrações do campo para a cidade. A porcentagem da população urbana em relação ao total da produção brasileira aumenta continuamente. Em 1940 era de 31%, passa para 45% em 1960 e em 1980 já era 67%. Entretanto, a industrialização que se desenvolve no país nesse período e nos dias atuais, não gera empregos em número suficiente para absorver o grande contingente do êxodo rural, pois a tecnologia e as máquinas importadas dos países desenvolvidos em geral é poupadora de mão-de-obra. Isso provoca o desemprego e o subemprego nas cidades e uma infinidade de problemas, como o da moradia, mendicância, violência urbana, etc., sobretudo nas áreas metropolitanas (São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Recife, Salvador, Porto Alegre, Fortaleza, Curitiba e Belém), que em 1988 abrigavam cerca de 30% da população total do país. Assim, é fundamental que se analise os problemas urbanos no Brasil sob essa ótica, pois a tendência é de se recorrer a explicações simplistas e até mesmo preceituosas, sobretudo quando se aborda as populações de baixa renda.

Ao se trabalhar o Brasil como país subdesenvolvido, é importante que se tenha de forma bem clara, a concepção de subdesenvolvimento que se irá empregar. Em nossa concepção, país subdesenvolvido é aquele que apresenta dependência econômica e fortes desigualdades sociais. A dependência econômica é observada quanto à forte presença de empresas multinacionais, dívida externa e relações comerciais desfavoráveis junto aos países desenvolvidos. Não se trata, portanto, de se considerar de forma generalizada os países subdesenvolvidos como sendo atrasados economicamente ou que são países de economia agrária, pois o Brasil e a Argentina, por exemplo, são nações industrializadas. Tão pouco se utilizar a renda per capita como critério de grau de desenvolvimento, pois boa parte dos países exportadores de petróleo, a exemplo do Kuwait, possuem as mais elevadas rendas per capita do globo e no entanto são subdesenvolvidos.

Quanto às desigualdades sociais, seu estudo permite que se analise, por exemplo quem tem acesso ou não à educação, saúde, moradia, transporte, lazer, alimentação, etc.

Ao desenvolver esses temas, dada a sua complexidade, o uso dos mais variados recursos devem ser empregados, em especial aqueles que envolvam a participação direta dos alunos, como entrevistas, passeios e visitas, produção de texto, coleta e confecção de cartazes, etc. O uso de

dados estatísticos para análise e interpretação, mapas, debates, elaboração e apresentação de gráficos e tabelas, etc., também são recomendados. Os dados disponíveis nas Prefeituras e aqueles produzidos pelo IBGE são bastantes úteis nesses casos.

O segundo eixo de análise trata de forma mais direta da organização do espaço brasileiro. E o ponto de partida é o processo da formação econômica brasileira, com o objetivo de se explicitar a origem das desigualdades regionais no Brasil, visto que tais desigualdades foram produzidas historicamente.

Uma vez que o espaço geográfico brasileiro, como qualquer espaço geográfico, é um espaço contínuo, não há sentido em se analisar os espaços regionais de forma fragmentada e desarticulada, pois o espaço brasileiro é um todo articulado. Outro aspecto significativo é que os espaços regionais não são homogêneos. No interior de cada um, existem desigualdades tanto sócio-econômicas como naturais. O Nordeste, por exemplo, possui áreas que são mais industrializadas, como Recife, Salvador e Fortaleza que acabam por comandar a produção industrial e agrícola de quase todo o Nordeste.

Assim, é importante que se questione a forma como são estudados os espaços regionais, tomando-se por base a divisão do IBGE, pois esses estudos fragmentam excessivamente o espaço brasileiro, impedindo que se perceba que as regiões se articulam formando um todo.

Nesse sentido, além de se analisar o processo da formação econômica nacional as desigualdades sócio-econômicas e naturais dos espaços regionais, é fundamental o estudo da industrialização do país como fator de formação de um espaço nacional integrado. Afinal, com a industrialização, a atividade industrial determina uma nova forma de organização do espaço, baseada no modelo de centro e periferias, onde o centro econômico é constituído pelo eixo São Paulo-Rio de Janeiro. Esse modelo configura a nova divisão territorial do trabalho, quando a indústria se torna a atividade mais importante. O centro industrializado fornece para as diversas periferias do país produtos industrializados e recebe desses produtos primários a serem transformados, além de mão-de-obra. Com isso, os meios de transportes passam a convergir para o centro econômico, integrando as diversas regiões.

7ª série

Visto que, entre os objetivos do ensino da Geografia, presente em nossa proposta curricular, consta o de instrumentalizar o educando de modo a possibilitar a compreensão o mundo em que vive e posicionar-se criticamente, optamos por uma

seleção de conteúdos que desse conta de “traduzir” o mundo contemporâneo.

Nessa perspectiva, consideramos que os conteúdos a serem desenvolvidos devem ser o que há de mais atual, fruto das mais recentes produções desenvolvidas no meio científico em geral e do pensamento geográfico em particular.

Assim, nossa preocupação primeira reside naquela que é uma das mais significativas tarefas da Geografia, a regionalização da superfície terrestre, isto é, do espaço que serve de morada para a humanidade. Isso porque, a geografia escolar já de longa data, trabalha, nas 7ª e 8ª séries, o mundo de forma regionalizada. Entretanto, o tem feito de forma fragmentado e desarticulado: os espaços regionais tratados de forma estanque e isolada, impedem que o aluno adquira uma visão das articulações existentes entre os espaços. Estas articulações são produto das relações sociais de produção, e que por isso constituem um todo integrado, onde tais espaços regionais são interdependentes.

Nesse sentido, julgamos necessário esclarecer que existem inúmeras divisões do espaço geográfico mundial. Cabe a nós, portanto, optarmos por aquela que dê conta, não só de explicitar as articulações existentes entre os espaços regionais, mas que viabilize o entendimento do processo de produção e de transformação do mundo de hoje.

Duas regionalizações do globo são mais conhecidas e utilizadas pelos professores de geografia. Uma é a que trata da compartimentação da superfície terrestre em continentes: O Velho Mundo, o Novo Mundo, o Novíssimo continente e a Antártida, e a outra, que trata da divisão do espaço mundial em três principais conjuntos político-econômicos: os países capitalistas desenvolvidos ou Primeiro Mundo, os países “socialistas” ou Segundo Mundo e os países subdesenvolvidos ou Terceiro Mundo.

Na primeira classificação, o critério utilizado é a natureza, visto que cada conjunto de terras emersas (continente) resulta da separação ocorrida ao longo da história natural de nosso planeta, que resultou na atual configuração dos continentes e oceanos. Considerando-se que essa classificação é trabalhada em sala de aula, nos moldes da chamada Geografia Tradicional, resulta que seus estudos acabam por apresentar a realidade de forma muito estática, ocultando seus aspectos dinâmicos e não se aprofundando nos problemas mais importantes.

Na segunda classificação, a referência é a sociedade, onde os elementos políticos-econômicos são a base para a definição de cada um dos três conjuntos de países. E se a sociedade é o ponto de partida, e o homem é entendido como o agente principal no processo de construção do seu espaço, seu estudo possibilita um entendimento mais claro, a respeito da

maneira como a população vive e como transforma e aproveita a natureza.

Para entendermos a divisão do mundo em três partes, é importante que apreendamos a dinâmica própria do capitalismo e do socialismo. Com isso, podemos fazer uma análise mais pertinente das configurações espaciais, explicitando o que elas são e o que elas não são, em função das determinações postas pelo capitalismo e pelo socialismo, e recuperando-se assim, a ação transformadora do homem.

O estudo da produção e transformação do mundo contemporâneo, deve ser pautado no processo de expansão do capitalismo, visto que, este determina a questão da definição da regionalização do globo terrestre. Isso porque, ao longo da construção e consolidação da sociedade capitalista, verifica-se que as relações de dominação e dependência se redefinem entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos, o que nos leva a perceber, que ao longo dos tempos, certos países passaram a ocupar e desempenhar novos papéis no que diz respeito à divisão internacional do trabalho.

Nessa perspectiva, o estudo do continente americano deve se dar de forma tal que o aluno perceba a existência de países capitalistas desenvolvidos, países subdesenvolvidos e países de economia planificada (países “socialistas”), e o papel que a América Latina e a América Anglo-Saxônica desempenham no mundo de hoje. E para tanto é significativo o estudo da inserção desses conjuntos de países no avanço geográfico do capitalismo, ou seja, como se dá a sua estruturação e sua transformação a partir da expansão colonial européia, desde o século XVI. Com isso, assegura-se o entendimento dos Estados Unidos como país capitalista desenvolvido e industrializado, e a América Latina como um conjunto de países, que mesmo após sua independência, permaneceu como fornecedor de produtos primários e de matérias-primas para a Europa.

No sentido de tornar clara a divisão internacional do trabalho e o papel que os países desenvolvidos e subdesenvolvidos desempenham, o estudo da industrialização e a expansão da indústria moderna, inseridos na consolidação da ordem capitalista, são de fundamental importância. Daí a necessidade de analisarmos a Revolução Industrial iniciada na Inglaterra e que seguir avança para outros países, como a França, Alemanha, Itália, Estados Unidos e Japão.

A medida que a atividade industrial tomou-se a atividade econômica mais importante, ela passou a comandar uma especialização produtiva de cada país: uns fornecedores de produtos industrializados e outros fornecedores de produtos primários e mercado consumidor de produtos industrializados. Com isso, define-se uma divisão internacional e territorial do trabalho, em dois grandes blocos: o desenvolvido industrializado e o

subdesenvolvido fornecedor de produtos primários.

Entretanto, a concorrência entre os países desenvolvidos em relação aos mercados consumidores e fornecedores de produtos primários, leva à partilha da África e do sudeste asiático, através do imperialismo. Nesse processo, o capitalismo passa da fase competitiva para a monopolista, caracterizando uma elevada concentração de produção e de capital. Uma vez que o imperialismo atualmente é representado pelas multinacionais, deve-se proceder de forma a caracterizar não só o processo de transferência dessas empresas para o mundo subdesenvolvido como a sua organização e funcionamento.

Como consequência da grande expansão das empresas multinacionais em direção aos países subdesenvolvidos, se dá uma reordenação da divisão internacional do trabalho com a formação dos países subdesenvolvidos industrializados, como o Brasil, México, Argentina, etc. Entretanto, isso não significa que a origem da industrialização desses países esteja na presença do capital estrangeiro. Ao contrário, crises como a I Guerra Mundial e a quebra da Bolsa de Nova York, promovem uma industrialização, baseada sobre tudo em capitais nacionais, caracterizada pela substituição de importações. É após a II Guerra Mundial que se intensificam os investimentos de capitais estrangeiros nesses países. Nesse aspecto, a presença do Estado na criação de uma infra-estrutura necessária para sua instalação e de empresas nacionais também, foi de fundamental importância e altera o perfil da estrutura industrial nesses países.

Quanto à formação do mundo "socialista", parte-se das condições históricas que promoveram sua construção, inicialmente na União Soviética, quando da Revolução Russa de 1917. Enquanto no sistema capitalista predomina a iniciativa privada e a economia de mercado, no socialista predomina a iniciativa econômica do Estado, que planeja e controla a produção. Terminada a II Guerra Mundial, o sistema socialista implantado na União Soviética expandiu-se para outros países, notadamente do leste europeu. Com isso, tem-se uma regionalização do globo.

Se por um lado, o bloco socialista buscava ser auto suficiente, pouco recorrendo ao mercado mundial, a partir de 1975 seus países começaram a se integrar mais fortemente no comércio internacional, em especial com os países capitalistas desenvolvidos. Tal medida se deve à necessidade de reduzir a defasagem tecnológica em relação ao Primeiro Mundo, o que explica a importação principalmente de computadores e demais acessórios de informática. Além da procura desses equipamentos, diversos acordos entre os governos de alguns países socialistas e certas empresas multinacionais possibilitaram a instalação de suas filiais em território de Segundo Mundo, com o objetivo de adquirir tecnologia

moderna e elevar consumo de seus habitantes que é muito baixo, comparado aos do Primeiro Mundo.

Após a II Guerra, surgiu um mundo bipolarizado, com a repartição do mundo em dois blocos: a área de influência dos EUA e da URSS. A importância político-militar das duas superpotências leva à formação de tratados militares como da OTAN e do Pacto de Varsóvia, e de organizações econômicas, como o Mercado Comum Europeu e o COMECON.

Mais recentemente, entretanto, o mundo socialista vem passando por importantes transformações. Países do leste europeu, como a Polônia, Alemanha Oriental, Tchecoslováquia, Hungria, vivem momentos de reestruturação política e econômica que certamente alterarão o quadro de forças do mundo, que, no entanto, permanece sendo comandado pelas duas grandes potências da atualidade.

8ª Série

Ao longo da 7ª série, busca-se o entendimento do processo de produção e transformação do mundo contemporâneo, quando se analisa o papel da atividade industrial nesse processo e as transformações na divisão internacional do trabalho que conduzem à atual regionalização do mundo.

Na 8ª série o processo de industrialização é retomado na perspectiva das transformações que se dão na relação cidade-campo e na urbanização da humanidade.

Uma vez que a atividade industrial é caracteristicamente urbana, é preciso que se inicie os estudos definindo-se, o seu por quê. O espaço urbano concentra no seu território boa parte dos fatores da atividade industrial, como mão-de-obra, infra-estrutura de serviços, mercado consumidor, além de bancos e estabelecimentos comerciais. Essa concentração da atividade industrial maximiza os lucros e reforça a concentração do capital. Assim, a relação entre urbanização e industrialização é inegável, visto que a dinâmica industrial produz melhor espaço para seu desenvolvimento, a cidade.

Na medida em que, para uma fábrica funcionar é necessária a produção que se realiza em outras áreas, o campo é altamente influenciado pela indústria. Esta cria necessidades, como o uso de equipamentos agrícolas, sementes selecionadas, hormônios, adubos, rações, etc. e acaba por determinar aquilo que o campo deverá produzir para abastecê-la em matérias primas. A atividade industrial cria, portanto, uma interdependência espacial.

Assim, para que se torne ainda mais clara a ligação entre a industrialização e a relação cidade-campo, é importante que se inicie a análise pelas transformações que se verificaram no espaço

europeu, originadas pelo surgimento e desenvolvimento do capitalismo.

No feudalismo, a base da economia era rural. O feudo era praticamente auto-suficiente e as trocas comerciais quase inexistentes.

Com a decadência do sistema feudal uma série de razões levaram o camponês a deixar o meio rural e dirigir-se para a cidade. E o maior crescimento urbano da Europa ocorre com a Revolução Industrial, quando se dá a consolidação do capitalismo. Com isso, acentua-se a divisão social do trabalho e a divisão territorial do trabalho entre a cidade e o campo.

É importante que se proceda ao estudo da origem das cidades européias, suas transformações e sua situação de hoje. Nesta oportunidade deve-se analisar o setor agrícola europeu, o que se possibilita o estudo não só das técnicas e suas relações com a indústria, como do meio ambiente natural (clima, solos, vegetação) no seu conjunto.

O crescimento das cidades nos Estados Unidos, assim como na Europa, deve ser tratado em função da expansão industrial (apesar de muitas de suas cidades terem sua origem no período anterior à industrialização) e das transformações ocorridas na agricultura. Com isso é necessário que se realize com os alunos a análise da atividade industrial e da agricultura na perspectiva da passagem do capitalismo competitivo para o capitalismo monopolista.

Nos países subdesenvolvidos, a urbanização não é acompanhada de igual ritmo de industrialização. Por usarem uma tecnologia poupadora de mão-de-obra importada dos países subdesenvolvidos, os problemas de desemprego e subemprego, da pobreza urbana, são mais acentuados nesses países.

A saída das pessoas do campo para a cidade, ocorre em função do avanço do capitalismo no meio rural, que altera as relações de trabalho da estrutura fundiária e moderniza a produção, e também, pelo fato de a criação de novos empregos no campo se darem num ritmo menor que o do crescimento demográfico.

Nos países de economia planificada, a urbanização é controlada pelos órgãos planejadores. Com isso, a urbanização pode ser mais ou menos intensa.

A indústria desses países é menos concentrada no espaço e a população não se aglomera em um número reduzido de cidades. Além disso, existe uma tendência da indústria se instalar no campo, formando uma mesma unidade de trabalho com a agricultura.

3. CONTEÚDOS

PRÉ-ESCOLA

O HABITAT DO HOMEM

I – A SUPERFÍCIE TERRESTRE É O MEIO AMBIENTE DO HOMEM

- Os elementos do habitat humano (as águas, atmosfera, litosfera, os seres vivos, os objetos que são frutos do trabalho humano).
- Por que e como os homens modificam e produzem o seu meio ambiente:
 - o trabalho social
 - a satisfação e criação de necessidades.
- As necessidades humanas: alimentação, vestuário, transporte, abrigo, etc, na perspectiva das relações sociais de produção.

II – A ESCOLA COMO ESPAÇO DE RELAÇÕES

- Os elementos que fazem parte da escola.
- As relações de trabalho na escola.
- Os espaços dos arredores da escola.
- O trajeto escola-casa

CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO (1ª E 2ª Séries)

1ª Série

I – O MEIO AMBIENTE ONDE VIVEMOS

- 1.1. Os elementos do meio ambiente
 - os elementos produzidos diretamente pela natureza
 - os elementos que são frutos do trabalho humano.
- 1.2. O meio ou paisagem natural
- 1.3. O meio cultural ou social

II – AS PESSOAS UTILIZAM OS ELEMENTOS DO MEIO AMBIENTE E ASSEGURAM SUA EXISTÊNCIA

- 2.1. Os elementos naturais importantes para a existência da vida.
 - o ar
 - o solo
 - a água
 - os vegetais
 - os animais

- luz e calor do sol
- 2.2. As pessoas transformam os elementos naturais em produtos que tenham utilidade.
- 2.3. uso dos elementos naturais e seu impacto sobre o meio ambiente.

III – AS PAISAGENS DOS LUGARES ONDE VIVEMOS

- 3.1. A paisagem do meio urbano
 - os elementos do meio urbano
 - o trabalho das pessoas no meio urbano
- 3.2. A paisagem do meio rural
 - os elementos do meio rural
 - o trabalho das pessoas no meio rural
- 3.3. o meio urbano e o meio rural são interdependentes.

IV – A CRIANÇA E O SEU MEIO AMBIENTE

- 4.1. A família da criança e outras famílias
 - A família da criança
 - A habitação da criança
 - Outras famílias e outras habitações
- 4.2. A escola
 - Os elementos que fazem parte da escola
 - As pessoas e o trabalho na escola.

2ª Série

I – A SUPERFÍCIE TERRESTRE É A MORADIA DOS SERES VIVOS

- 1.1. Os elementos que formam a superfície terrestre
 - a atmosfera
 - a hidrosfera
 - a litosfera
- 1.2. Os seres vivos habitam a superfície terrestre
 - os elementos importantes para a vida (solo, clima, água)
 - os seres vivos que habitam a superfície terrestre
- 1.3. O ser humano não possui um habitat específico, ele pode viver em quase todos os lugares da superfície terrestre.
 - o habitat dos animais e vegetais
 - o homem vive em quase toda a superfície terrestre

II – OS GRUPOS HUMANOS MODIFICAM A SUPERFÍCIE TERRESTRE E CRIAM DIFERENTES LUGARES PARA VIVEREM

- 2.1. o que leva o homem a modificar a superfície terrestre

- 2.2. Diferentes grupos criam diferentes necessidades e produzem diferentes modificações na superfície terrestre.
- 2.3. Ao produzirem modificações, certos grupos degradam o meio ambiente.

III – O MEIO AMBIENTE ONDE VIVEMOS

- 3.1. Os elementos naturais
 - o clima, o tempo, as estações do ano
 - o relevo
 - o solo
 - a vegetação
 - a hidrografia
- 3.2. A paisagem natural no seu conjunto
- 3.3. Os elementos que são frutos do trabalho humano

IV – AS PAISAGENS DOS LUGARES ONDE VIVEMOS

- 4.1. O meio urbano
 - o surgimento das cidades e os tipos de cidades
 - os elementos naturais e os culturais do meio urbano
 - lugares do meio urbano
- 4.2. O meio rural
 - a influência dos elementos naturais nas atividades do meio rural.
 - quando o meio é rural é fortemente influenciado pelos elementos culturais.
- 4.3. O urbano e o rural formam o espaço do município

3ª e 4ª SÉRIES

OS ELEMENTOS FORMADORES DA SOCIEDADE PARANAENSE

3ª Série

I – O ESPAÇO DO MUNICÍPIO NAS SUAS RELAÇÕES COM OUTROS ESPAÇOS

- 1.1. As relações entre os meios urbano e rural
 - os espaços urbano e rural na perspectiva da realidade brasileira
 - a divisão do trabalho entre os espaços urbano rural.
- 1.2. O espaço do município contém o espaço urbano e o espaço rural.
 - o espaço urbano é a Sede do Município
- 1.3. A localização é a representação do espaço no município
 - os limites do município

- a interdependência entre o município do aluno e outros municípios.
- 1.4. A inclusão dos espaços
 - do espaço do município ao espaço mundial: noções e representações.

II – A ATIVIDADE INDUSTRIAL E A TRANSFORMAÇÃO DO ESPAÇO

- 2.1. O espaço da atividade industrial
 - fatores da atividade industrial
- 2.2. Os tipos de indústria
- 2.3. A atividade industrial e o crescimento urbano
- 2.4. A atividade industrial e a degradação ambiental.

III – AS ATIVIDADES PRIMÁRIAS E AS TRANSFORMAÇÕES DO ESPAÇO

- 3.1. A descoberta da agricultura
 - a domesticação das plantas e a fixação do homem à terra.
 - a agricultura e a substituição do extrativismo vegetal
- 3.2. A agricultura e a organização do espaço
 - os tipos de agricultura e as condições naturais
 - a agricultura na sua subordinação aos interesses urbano-industriais
- 3.3. A criação de animais
 - a domesticação de animais também promove a fixação do homem à terra.
 - a pecuária e a substituição do extrativismo animal
 - os tipos de pecuária e a organização do espaço
 - a pecuária também é uma atividade fortemente influenciada pela indústria
- 3.4. A mineração
 - as formas de extração mineral
 - a mineração e a atividade industrial
 - vivendo a era do petróleo
 - a mineração e o seu impacto ambiental

4ª série

I – O ESPAÇO PARANAENSE NA SUA INTEGRAÇÃO COM OUTROS ESPAÇOS

- 1.1. O espaço do município, da escola, do aluno, é uma parcela do espaço paranaense
- 1.2. A localização do espaço paranaense e sua representação.
 - os limites do espaço paranaense

- aspectos de integração do espaço paranaense com outros espaços e sua localização relativa
- 1.3. A inclusão dos espaços
 - do espaço do estado ao espaço mundial: noções e representações
 - noções da posição absoluta do espaço paranaense
- 1.4. O meio ambiente paranaense
 - os conjuntos de paisagens naturais do Paraná
 - as transformações da paisagem natural e a questão ambiental do Paraná.

II – A PRODUÇÃO DO ESPAÇO PARANAENSE

- 2.1. A modernização do Paraná
 - Paraná: um espaço urbano e industrial
 - as transformações na espaço rural paranaense
 - as relações entre a agricultura e a indústria
 - a industrialização do Paraná
 - a urbanização do Paraná e as transformações nos espaços urbanos
- 2.2. As transformações na sociedade paranaense
 - o crescimento da população paranaense
 - os movimentos da população paranaense
 - a qualidade de vida da população paranaense

5ª e 6ª Séries

OS ELEMENTOS FORMADORES DA SOCIEDADE BRASILEIRA

5ª Série

I – VIVEMOS NUMA SOCIEDADE PRODUTORA DE MERCADORIAS

- 1.1. O que é mercadora
- 1.2. A divisão social do trabalho
- 1.3. A separação do trabalhador da terra e de outras condições de produção
- 1.4. A divisão territorial do trabalho

II – A ATIVIDADE INDUSTRIAL E A INTEGRAÇÃO DO ESTADO NACIONAL

- 2.1. O espaço geográfico brasileiro no passado: um espaço não integrado.
- 2.2. A Atividade industrial no Brasil

- o espaço da indústria e os fatores da produção industrial (energia, transporte, mercado consumidor, mão-de-obra, matérias-primas, capital)
- qual é o melhor espaço para a indústria?
- a indústria e a questão do meio ambiente
- a industrialização do Brasil e a organização do espaço geográfico brasileiro.

2.3. As atividades primárias nas suas relações com a atividade industrial.

- o espaço das atividades agrárias
- as atividades agrárias e as condições naturais: nem determinismo, nem possibilismo; uma questão de lucro (os elementos do meio físico no seu conjunto; a tecnologia e o domínio da natureza pelo homem).
- atividades agro-exportadoras e a fome no Brasil
- estrutura fundiária no Brasil e as relações de trabalho no campo
- as atividades agrárias e o seu impacto sobre o meio ambiente (formação do solo, erosão, poluição do solo, dos alimentos e das águas)
- as atividades extrativas.

III – DA PRODUÇÃO PARA A DISTRIBUIÇÃO: A CIRCULAÇÃO DE PESSOAS E MERCADORIAS NO ESPAÇO BRASILEIRO

3.1. A distribuição e circulação de mercadorias se dá de forma desigual no espaço brasileiro.

- o mercado consumidor brasileiro
- a circulação de mercadorias e os fatores da circulação no Brasil

3.2. A distribuição e circulação de pessoas na perspectiva das atividades econômicas

- os movimentos migratórios campo-cidade
- o mercado de trabalho e o perfil do trabalhador brasileiro
- a concentração da população no meio urbano e a ocupação do espaço urbano no Brasil.

6ª Série

I – BRASIL: PAÍS INDUSTRIALIZADO E SUBDESENVOLVIDO

1.1. O Brasil como país industrializado e urbano

- As transformações no campo e o êxodo rural: mecanização, estrutura

fundiária, agroindústria exportadora, agricultura de gêneros alimentícios.

- A urbanização do Brasil: as regiões metropolitanas, o inchaço urbano, desemprego e subemprego, moradia e favelização, qualidade de vida no meio urbano.

- População economicamente ativa e inativa: população ocupada; a distribuição da população ativa pelos setores de atividades econômicas; o mercado de trabalho no Brasil.

1.2. O Brasil como país subdesenvolvido

- Origens históricas do subdesenvolvimento no Brasil: a colonização de exploração do Brasil e os interesses da classe dominante.

- O Brasil no contexto capitalista mundial.

- A dependência econômica: dívida externa, relações comerciais, as multinacionais.

- As desigualdades sociais: a distribuição da renda nacional; as condições de existência da população brasileira; crescimento da população; migração e distribuição espacial da população.

II – BRASIL: SOCIEDADE DESIGUAL, ESPAÇO DESIGUAL

2.1. O processo da formação econômica brasileira e as desigualdades espaciais no Brasil.

- O que é regionalizar o espaço; a regionalização do Brasil segundo o IBGE; os complexos regionais.

- A relação metrópole-colônia e o sentido da colonização do Brasil.

- O Nordeste e a produção da cana-de-açúcar: as condições naturais de produção do Nordeste; o espaço da produção canavieira: as relações de trabalho no engenho: as transformações do espaço: a pecuária e a expansão da ocupação no Nordeste; o agreste e a caatinga: as condições naturais de produção e as transformações do espaço; o trabalho na pecuária e os povoadores do interior nordestino.

- A descoberta do ouro e a ocupação do interior do território brasileiro: o controle português; o ouro que era explorado; a origem dos núcleos urbanos; as condições naturais de produção na região aurífera; a vida nos núcleos urbanos; o destino do ouro brasileiro; a pecuária na sua relação com a exploração do ouro; tropeirismo; a decadência da

O PROCESSO DE PRODUÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DO MUNDO CONTEMPORÂNEO

I – A REGIONALIZAÇÃO DO ESPAÇO MUNDIAL CONTEMPORÂNEO

- 1.1. A natureza como critério de regionalização
- 1.2. Os elementos político-econômicos como critério para a divisão do mundo atual.
 - O sistema capitalista
 - O sistema socialista
 - O subdesenvolvimento

II – OS BLOCOS DE PAÍSES E SUA FORMAÇÃO

- 2.1. A divisão internacional do trabalho e o avanço geográfico do capitalismo
 - A inserção do Continente Americano na divisão internacional do trabalho
 - A formação e evolução dos Estados Unidos
 - A América Latina e a Expansão Marítima-Colonial
 - O papel da Ásia e da África no processo da Expansão Marítimo-Colonial
 - A industrialização original ou clássica e a especialização produtiva dos países
 - A industrialização da Inglaterra e o avanço da atividade industrial para outros países
 - A dependência externa dos países subdesenvolvidos
 - A partilha do mundo entre as nações industrializadas: imperialismo e capital monopolista
 - A industrialização dos países subdesenvolvidos
 - A formação do mundo “socialista”
 - A União-Soviética e o início da experiência socialista
 - A expansão geográfica do socialismo
 - As relações dos países socialistas com o mundo capitalista
 - Um mundo bipolarizado
 - As organizações econômicas e militares
 - Transformações recentes no quadro de forças do mundo

- mineração e a permanência da pecuária.
- O desenvolvimento da indústria têxtil na Inglaterra e a produção do algodão no nordeste brasileiro; os interesses estrangeiros na produção do algodão; quem produzia e quem controlava a produção; a ação de Delmiro Gouveia.
 - A cafeicultura e a expansão da ocupação territorial do centro-sul do Brasil: as condições naturais de produção no sudeste; a mão-de-obra; o transporte do café: mulas e ferrovias; a organização da lavoura cafeeira; o trabalho livre; os barões do café; a cafeicultura em São Paulo e norte do Paraná; a decadência da cafeicultura e as novas formas de ocupação do espaço.
 - A ocupação do extremo sul do Brasil: a doação de sesmarias; a pecuária e o tropeirismo; as condições naturais de produção no sul; estancieiros e peões; a imigração não portuguesa e a diversificação da economia e da ocupação espacial; as transformações do espaço e da sociedade.
 - O extrativismo na Amazônia: as drogas do sertão e a ocupação do vale do Rio Amazonas; as expedições militares; os missionários e a prática da catequese; as tropas de resgate; a situação indígena; o desenvolvimento da indústria automobilística e a exploração da borracha; as condições naturais da produção; a mão-de-obra; a decadência da borracha.
- 2.2. Os espaços regionais são diferenciados e apresentam pontos em comum.
 - As diferenças das condições naturais: os domínios morfoclimáticos.
 - As regiões apresentam desigualdades sócio-econômicas internas: áreas industriais, áreas agrícolas modernas, áreas agrícolas tradicionais.
 - 2.3. A industrialização como fator de formação de um espaço nacional integrado.
 - A industrialização do Brasil.
 - A concentração da indústria no sudeste.
 - A industrialização e a reorganização do espaço geográfico brasileiro: o centro econômico; as periferias; a relação cidade-campo; o sistema de transporte; industrialização, transformação no campo e urbanização.

8ª SÉRIE

I – A URBANIZAÇÃO DA HUMANIDADE

- 1.1. A industrialização e o processo de urbanização nos países capitalistas
 - A cidade e o espaço da indústria.
 - As transformações do campo.
 - O crescimento das cidades na Europa Ocidental.
 - O crescimento das cidades nos EUA.
 - A urbanização nos países subdesenvolvidos industrializados.
- 1.2. O processo de urbanização nos países “socialistas”
 - as relações cidade-campo, industrialização e urbanização no mundo “socialista”: o caso da União Soviética e da China

II – A APROPRIAÇÃO DA NATUREZA E A QUESTÃO AMBIENTAL

- 2.1. As grandes paisagens naturais do globo
 - Os elementos da paisagem natural
 - o clima
 - a estrutura geológica
 - o relevo
 - o solo
 - a vegetação
 - a hidrografia
 - a paisagem natural no seu conjunto
 - As zonas polares
 - Os desertos
 - As regiões de altas montanhas
 - As regiões temperadas
 - As regiões tropicais
- 2.2. A degradação ambiental
 - A revolução industrial e a questão ambiental
 - A poluição dos rios e oceanos
 - A poluição atmosférica
 - o efeito estufa
 - as ilhas de calor
 - a inversão térmica
 - Problemas ambientais e urbanos
- 2.3. As alterações da natureza provocadas por fenômenos naturais.

4. AVALIAÇÃO

A proposta de avaliação que ora apresentamos, coloca-se a serviço da proposta pedagógica que norteia a elaboração do currículo de Geografia. Neste sentido, convém lembrarmos que nosso entendimento é o da educação como instrumento da transformação da prática social. Assim temos que ter de forma bem clara que a

proposta pedagógica deve levar em consideração a relação conteúdo/método, de modo que o aluno tenha à sua disposição saberes que lhe possibilitem a ampliação de uma concepção de mundo e que, sobretudo, lhe assegurem o questionamento da realidade em que ele está inserido.

A prática da avaliação numa pedagogia preocupada com a transformação social, por sua vez, deve estar vinculada à superação do autoritarismo que reforça a heteronomia na criança, e comprometida com os princípios que desenvolvam sua autonomia. A avaliação educacional, assim posto, terá que ser democrática e manifestar-se com um mecanismo de diagnóstico da situação e não como um mecanismo meramente classificatório.

Como função diagnóstica, resgata-se a compreensão constitutiva da avaliação educacional visto que possibilita uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, permitindo uma “parada” para se pensar a prática e a ela se retornar.

Essa “parada” não significa um momento para analisarmos tão somente a situação de aprendizagem dentro da sala de aula. Vai para além das paredes da sala, pois inclui a análise do currículo e da atuação da escola em relação ao seu projeto pedagógico. Assim, a avaliação educacional não se constitui num fim de si mesma; torna-se um meio através do qual são obtidas informações úteis a respeito dos avanços feitos pelo aluno, e necessárias para as correções que possibilitarão a chegada daquilo que está longe.

A avaliação deverá verificar a aprendizagem a partir daquilo que é básico, fundamental, para que ela se processe. Isso implica em definirmos o que é necessário para que o aluno avance no caminho da aquisição do conhecimento e envolve a participação efetiva dos professores na definição – dos conteúdos básicos, a relação professor/aluno, o processo de construção do conhecimento e concepção científica de Geografia.

A Geografia que propomos ser ensinada deriva de uma concepção científica em que o espaço geográfico é tido como socialmente produzido. Estamos tratando, então, de um espaço real, concreto, produzido e organizado por homens igualmente reais e concretos.

Tal concepção pressupõe o conhecimento de como os homens em suas relações com outros homens e com a natureza pensam, produzem e organizam o espaço ao longo de uma acumulação desigual de tempos. Implica, portanto, em irmos para além da simples descrição e enumeração dos elementos visíveis da paisagem e penetrarmos no significado das diferentes configurações espaciais em todas a sua complexidade.

A transmissão-assimilação dos saberes se dará na sua totalidade e considerando professor e aluno como sujeitos que atuam numa realidade

histórica, e portanto capazes de transformá-la num processo de reelaboração constante.

Esse processo se fará de forma gradativa e levará o aluno a se instrumentalizar por meio dos conteúdos fundamentais, implícitos nos dois grandes eixos citados a seguir, e que possibilitarão a apreensão das relações que os homens mantêm entre si e com o meio no processo de produção/organização dos diferentes tipos de espaços realizado por diferentes grupos humanos, assegurados pelo desenvolvimento na criança das noções de espaço, tempo, transformação e produção de necessidades.

Serão objetos de avaliação em Geografia dois grandes eixos:

- as transformações que se processam no espaço através do trabalho, uma vez que os homens vivendo em sociedade criam e satisfazem necessidades por meio das relações que estabelecem entre si e com a natureza;

- a maneira como os homens organizam e produzem o espaço, considerando-se os diferentes ritmos e direções com que os objetos mudam no tempo.

Ao longo das séries, cada professor avaliará esses eixos de forma a diagnosticar se o aluno reelaborou seu saber, e se desenvolveu ou adquiriu novas habilidades. Para isso, organizará os instrumentos de avaliação de modo:

a) que se contemple a descrição, representação, localização e análise dos espaços e de seus elementos (como são espaços? onde se situam? por que são assim? sempre foram assim? o que mudou? o que permaneceu? serão sempre assim? que elementos possuem?);

b) que se constate no trabalho humano no processo de produção/organização do espaço (como, por que, por quem, e para quem o espaço são modificados? como se dão as relações sociais na produção dos espaços? como era, é e poderá ser a organização dos espaços?);

c) que se verifique se as noções de orientação e representação espaciais estão sendo desenvolvidas (o aluno situa-se e situa os objetos no espaço? relativiza a posição dos objetos no espaço? representa o espaço de diferentes pontos de vista? estabelece relações entre a representação e o objeto representado? faz inclusão de espaços?);

d) se possibilite a comparação de diferentes espaços e de diferentes grupos humanos (todos os grupos humanos vivem do mesmo modo? o que existe de comum e diferente entre os espaços? os grupos humanos ocupam e organizam o espaço da mesma maneira? como os grupos humanos modificam a natureza? como os grupos humanos se apropriam dos recursos naturais?).

Vale observar, uma vez que optamos por uma concepção científica de geografia que se centra na produção e organização do espaço pelo homem, que alguns aspectos bastante valorizados

na concepção tradicional da ciência geográfica deixarão de ser enfatizados na presente proposta de avaliação, quais sejam:

a) a enumeração de lugares;
b) a memorização gratuita de nomes e dados;

c) a descrição de fatos que estejam desvinculados da realidade do aluno e nem sempre revestidos da devida seriedade científica.

d) a representação daquilo que esteja desvinculado dos conteúdos.

CONSULTOR:

Roberto Filizola

Prof. do Colégio Anjo da Guarda

NOTAS DE REFERÊNCIA

¹ LACOSTE, Y. **A geografia**: isso serve, em primeiro lugar para fazer a guerra. Campinas: Papyrus, 1988. Capítulos 1 e 2.

² FERREIRA, C. C., SIMÕES, N.N. **A evolução do pensamento geográfico**. Lisboa: Gradiva, 1986.

³ SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: HUCITEC, 1988. P.9

⁴ _____, p. 54.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, M.C. **Imperialismo e fragmentação do espaço**. São Paulo: Contexto/USP, 1988.
- _____. **Caminhos e descaminhos da Geografia**. São Paulo: Papyrus, 1989.
- _____. **Geografia**: Ciência da sociedade. São Paulo: Atlas, 1987.
- CARLOS, A.F.A. **Espaço e indústria**. São Paulo: Contexto, 1988. (repensando a geografia).
- CORREA, R.L. **O espaço urbano**. São Paulo: Ática, 1989.
- _____. **Região e organização espacial**. São Paulo: Ática, 1986.
- FERREIRA, .C.C., SIMÕES, N.N. **A evolução do pensamento geográfico**. Lisboa: Gradiva, 1986.
- FUNDAÇÃO IPARDES. **Paraná economia e sociedade**. Curitiba, 1981.
- GONÇALVES, C.W.F. **Paixão da terra**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.
- LACOSTE, Y. **Geografia do subdesenvolvimento**: Geopolítica de uma crise. São Paulo: DIFEL, 1985.
- _____. **Geografia**: isso serve, em primeiro lugar para fazer a guerra. Campinas: Papyrus, 1988.
- LIBÂNEO, I.C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos**. 5ª.ed. São Paulo: Loyola, 1987.
- MENDONÇA, F. **Geografia física**: ciências humanas? São Paulo: Contexto, 1987.
- MORAES, A.C.R. **Geografia, pequena história crítica**. São Paulo: HUCITEC, 1987.
- MORAES, A.C.R., COSTA, W.M. **Geografia crítica**: a valorização do espaço. São Paulo: HUCITEC, 1987.
- MOREIRA, R. **O discurso do avesso**: para a crítica da geografia que se ensina. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.
- _____. **O que é geografia**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- OLIVEIRA, A.U. **A geografia das lutas no campo**. São Paulo: Contexto, 1989.
- _____. **Modo capitalista de produção e agricultura**. São Paulo: Ática, 1986 (Princípios, 68).
- _____. (org.). **Para onde vai o ensino da geografia?** São Paulo: Contexto, 1989.
- PASSINI, E.Y., ALMEIDA, R.D. de. **O espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 1989.
- PEREIRA, D. et al. **Geografia ciência do espaço: o espaço brasileiro**. São Paulo: Atual, 1988.
- _____. **O espaço mundial**. São Paulo: Atual, 1987.
- RESENDE, M.S. **A geografia do aluno trabalhador**. São Paulo: Loyola, 1986.
- RODRIGUES, A.M. **A moradia nas cidades brasileiras**. São Paulo: Contexto, 1988.
- SANTOS, M. **Espaço e sociedade**. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.
- _____. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: HUCITEC, 1988.
- _____. **Por uma geografia nova**. São Paulo: HUCITEC/EDUSP, 1980.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (Paraná). Departamento de Ensino de 2.º Grau. Reestruturação do ensino de 2º Grau: **Projeto de Conteúdos Essenciais do Ensino de 2.º Grau – Geografia**. Curitiba, 1988.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (São Paulo). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular para o ensino de geografia – 1º Grau**. 4ª. ed. São Paulo, 1988.
- SODRÉ, N.W. **Introdução à geografia**: Geografia e ideologia. Petrópolis: Vozes, 1986.
- VESENTINI, J.W. **Sociedade e espaço**: Geografia do Brasil. São Paulo: Ática, 1989.
- _____. **Sociedade e espaço**: Geografia Geral do Brasil. São Paulo: Ática, 1987.
- VESENTINI, J.W. et al. **O ensino da geografia em questão e outros temas**. Tema livre, São Paulo, nº. 2, 1987.

CIÊNCIAS

Carlos Petronzelli
Siderlei Tarcizo Pinheiro

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O homem e os demais animais, para sobreviverem, precisam relacionar-se com a natureza. Ou seja, as condições básicas que lhes permitem perpetuar-se enquanto espécie, provêm da interação adaptativa com a natureza. No entanto, a atividade dos animais, em relação à natureza, é biologicamente determinada. Eles atuam sobre o meio ambiente de forma a permitir a sua sobrevivência imediata e de sua prole, e isto se processa de geração em geração, com poucas alterações. Por outro lado, o homem, ao mesmo tempo que possui uma origem animal, diferencia-se profundamente dos seus antecessores animais ao se **humanizar**, isto é, ao passar a viver socialmente, pelo trabalho. Este passo transformou sua **natureza** e estabeleceu o início do seu desenvolvimento que, ao contrário do desenvolvimento dos animais, não se determina por leis biológicas, mas pelas leis do desenvolvimento histórico-social. Ao se produzir a si mesmo, pelo trabalho, o homem social criou novas necessidades, tais como a linguagem e a própria racionalidade. Dotada, a humanidade, desses dois aparatos essenciais para o conhecimento, e aqui cabe reforçar, os quais ela mesma produziu, cada nova geração pode incorporar o conhecimento acumulado, como tem também a possibilidade de avançá-lo, avaliando-o e reelaborando-o a partir desse ponto mais avançado.

Diante disso, o objetivo da proposta do ensino de ciências é explicitar as necessidades históricas que levaram o homem a compreender e apropriar-se das leis que movimentam, produzem e regem os fenômenos naturais. Mas, antes de se compreender como os homens produziram e se apropriaram do conhecimento dos fenômenos naturais e suas leis, faz-se necessário levantar uma questão fundamental: Que exigências levaram os homens a elaborar teorias que respondam às necessidades produzidas em cada sociedade determinada?

A resposta que explicita esta necessidade está diretamente expressa na produção e reprodução da vida material. Assim, o conhecimento, constituindo-se em um processo humano - inerente à racionalidade que busca satisfação de necessidades criadas — é um fenômeno social, histórico, prático, e toma diferentes formas ao expressar diferentes sociedades. Por outro lado, diferentes sociedades

significam diferentes processos de trabalho que respondem pelo desenvolvimento da humanidade.

O conteúdo de uma sociedade, seja ela qual for, se explicita pelo trabalho. É o trabalho humano, pois, que identifica, caracteriza ou essencializa uma sociedade. A essencialidade dessa sociedade — que tem seus limites no nível de desenvolvimento das forças produtivas* - é produzida pelo trabalho de todos os homens, no interior de uma dada relação social, que pode ser escravista, servil, capitalista ou socialista.

Portanto, o pressuposto básico para a compreensão do processo de construção do conhecimento científico é entender a essencialidade, ou o conteúdo da sociedade, que se expressa sob formas diferentes em diferentes modos de produção.

Agora, faremos, mais especificamente uma análise do processo histórico que explicita a necessidade que os homens produziram da apropriação das leis que regem os fenômenos da natureza. Nesse sentido, analisaremos o processo de construção do conhecimento científico no âmbito do modo de produção capitalista. Para se ter maior clareza desse processo, faremos uma abordagem didática do modo de produção capitalista. Analisaremos a fase de emergência do capitalismo nos séculos XV, XVI e XVII e seu desenvolvimento até a grande indústria na segunda metade do século XVIII e, a partir daí a crise do capital até a atualidade. (Primeira grande crise - 1874/Na segunda metade do século XIX).

* Forças Produtivas: Ferramentas, instrumentos, máquinas, matéria-prima.

A análise do período de emergência do capitalismo nos leva a compreender como o homem, já agora num processo de trabalho coletivo, manufatureiro, e na tentativa de aperfeiçoá-lo, oportunizou a descoberta de diferentes instrumentos. É importante entender porque nesse momento histórico, segundo BACON — fundador da ciência moderna e do empirismo (1561-1626) —, "a ciência da natureza assume uma função prática para a vida dos homens"¹.

A ciência prática que se instaura a partir daí, não mais é contemplativa, nem visa reafirmar verdades reveladas, mas está voltada para o conhecimento da natureza e tem o objetivo de dominar e transformar essa natureza "dotando a vida humana de novos inventos e recursos"². Assim, o conhecimento dos ciclos da natureza garante o desenvolvimento da agricultura; a descoberta de elementos químicos (minerais) permite a construção de armas e de outros instrumentos. E sucessivamente, o homem vai desvelando as leis da natureza, transformando-a de acordo com suas necessidades.

O homem, ao desvelar os fenômenos da natureza, percebe que estes são dinâmicos, e,

fundamentalmente, que as leis que regem estes fenômenos podem ser equacionadas, medidas, experimentadas e demonstradas.

Nesse momento histórico (particularmente na Inglaterra) o trabalhador, ao ser expropriado de seus meios de produção, passa a acumular, concentrar e ampliar enormemente sua antiga habilidade e destreza que era artesanal, e, portanto subjetiva, num instrumento **coletivo** e objetivo de trabalho. Assim, também a ciência prática que BACON postula, pode agora conhecer **objetivamente**, construindo os instrumentos que lhe permitam esse conhecimento. Nesse sentido o pensador afirma que: "com a régua e o compasso todos os homens podem produzir retas e círculos igualmente perfeitos"³, ou ainda, que "é manifestamente impraticável, sem o concurso de instrumentos ou máquinas, conseguir-se em qualquer grande obra a ser empreendida pela mão do homem o aumento do poder, simplesmente, pelo fortalecimento de cada um dos indivíduos ou pela reunião de muitos deles"⁴.

Portanto, a negação do velho – o saber escolástico, que representa o pensamento concernente ao modo de produção feudal – e à busca do novo que corresponde à mudança para o novo modo pelo qual os homens produzem sua existência, é o retrato do dinamismo histórico. É através da análise do movimento histórico que se entende a ação revolucionária dos homens ao abandonarem o velho método escolástico, e nesse momento, estabelecerem como fundamental o domínio das leis que regem os fenômenos e que implicaram diretamente na produção de novos instrumentos. O modo de produção que se desenvolve leva o homem, portanto, a tomar a materialidade como pólo de sua preocupação superando a compreensão predominantemente religiosa da Idade Média que colocava o centro de sua atuação para além do mundo dos homens. Essa preocupação com a materialidade pode ser explicada, pelas condições práticas que viabilizam as longas viagens marítimas dos Portugueses, Espanhóis e Ingleses, no século XVI.

No trecho a seguir, da **Utopia** Thomas MORE, nos leva a refletir sobre estas necessidades materiais que impulsionaram o homem em busca de novos conhecimentos:

As primeiras embarcações que viram eram chatas, as velas formadas de vimes entrelaçados ou de folhas de papiro, e algumas de couro. Em seguida, encontraram embarcações terminadas em ponta, as velas feitas de cânhamo; e finalmente embarcações inteiramente semelhantes às nossas, e hábeis nautas conhecendo muito bem o céu e o mar, **mas sem nenhuma idéia de bússola**. Esses bons homens ficaram pasmados de admiração e cheios de mais vivo reconhecimento, quando nossos castelhanos lhe mostraram uma agulha

imantada. **Antes, era tremendo que se aventuravam ao mar, e ainda assim atreviam-se a navegar apenas no verão. Hoje, bússola em mão, arrastam os ventos e o inverno mais confiados que seguros**; pois, se não tomam cuidado, essa bela invenção, que parecia dever trazer-lhes tantos benefícios, poderá transformar-se, por sua imprudência, em uma fonte de males⁵.

Assim, foi o desenvolvimento da bússola, da pólvora, do astrolábio, e outros instrumentos, elaborados de acordo com as necessidades concretas – reais de um mundo "ansioso por arredondar-se"⁶, que levou os homens dos séculos XV, XVI e XVII, a dar nova valorização ao trabalho humano.

Em outras palavras, o homem está preocupado com o domínio das forças naturais do limite de suas possibilidades. E, a partir do domínio das leis da natureza, transformá-la de acordo com suas necessidades materiais.

É neste sentido, que as experimentações assumem um caráter fundamental no campo do conhecimento. Nessa visão, BACON estabelece as seguintes relações:

(Trata-se de) apreender o processo pelo qual se gera a erva, a partir das primeiras concreções do suco da terra ou a partir da semente até a planta formada, acompanhando toda a sucessão de movimentos e todos os diversos e continuados esforços da natureza, igualmente investigar a geração dos animais, discernindo a partir do coito até o parto. E proceder da mesma forma em relação aos demais corpos⁷.

Nesse sentido, a análise do processo experimental evidencia as novas necessidades dos homens que se expressam no modo de produção emergente. Necessidades que se expressam pelo domínio as leis da natureza. Contudo, cabe pensar, por outro lado, que a natureza não tem mais aquela configuração estática, pronta e acabada, mas, apresenta-se em constante movimento. As leis e teorias que traduzem os fenômenos físicos, químicos e biológicos, são passíveis de serem demonstradas e usadas para diferentes finalidades práticas na vida dos homens.

O conhecimento resultante do processo experimental exige – para se tornar científico superar o que seja do senso comum, ou seja, superar as sensações imediatas traduzidas pelos sentidos – a descoberta circunstancial, ocasional e particular. Assim, "o homem não pode limitar-se a olhar, pois olhar não é ver"⁸. Portanto:

o passo mais importante desse processo seria o de ir para além do conjunto de observações mediatizadas pela experiência e de chegar à indução. Indução que não tinha o significado apenas de ir do mais

simples para o mais complexo, da prática imediata para a abstração ou do particular para o geral; mas tinha o dever de CAPTAR AS LEIS que governam e constituem qualquer natureza simples, as leis que regem a geração, produção e movimento dos fenômenos naturais. Indução que para ser realizada precisava de condições de trabalho e de muitos investigadores que, em processo de luta, para o domínio do conhecimento, tinham consciência de ser a ciência uma árdua tarefa de muitos homens. Tarefa que passava pelo abandono do empírico na conquista da totalidade ou na conquista de abstrações que dessem conta do universo material de todos os homens⁹.

Dada a grande indústria, a partir da segunda metade do século XVIII, mais particularmente no século XIX, em que a produção mecanizada em grande escala dá mostras de que o avanço das forças produtivas, mantidas as relações sociais de produção capitalista, não mais se desenvolverão, desencadeiam-se as crises econômicas cíclicas que atravessam a sociedade (a partir do século XIX). A manutenção do modo de produzir sob as coordenadas do capitalismo, transforma-se, principalmente, na dinâmica (política) de manutenção das relações sociais de trabalho para a permanência da mercadoria. Tal contradição que se expressa na crise da sociedade capitalista, e se mantém até a contemporaneidade, se revela na sociedade atual que não sabe conceituar o homem, porque não concretizou o princípio de igualdade, gestado desde os primórdios do capitalismo, embora tivesse realizado a riqueza material dessa sociedade.

Com isso, o discurso de que todos os homens são iguais vai perdendo o seu significado.

Contudo, é preciso compreender que no movimento atual, o trabalho – como agente de transformação, como prática humana que leva o mundo a progredir – revela-se de forma contraditória.

O que estamos querendo frisar é que à medida que se desenvolve a grande indústria, a criação de riquezas passa a depender cada vez menos do tempo de trabalho utilizado, e cada vez mais do poder dos agentes mecânicos postos em movimento no período de duração do trabalho. Com isso, queremos dizer que o avanço tecnológico levou o homem contemporâneo a ter o domínio da produção, conseguindo produzir, portanto, para além das suas necessidades.

Evidencia-se, no entanto, o sintoma da contradição na medida em que, por um lado, o homem tem a possibilidade concreta de pleitear TEMPO LIVRE, tanto para descanso como para as atividades superiores, ou seja, para refletir e produzir sobre a ciência em sua atualidade, e por outro lado, permanecem as relações sociais de

capital e trabalho. (Enquanto o capital continua a se reproduzir).

Explicitando melhor: o homem dominou as ciências da natureza, ou seja, pôs a energia das forças da natureza (sol, ar, água, solo, minérios, etc.) nas máquinas e desenvolveu condições técnicas para que essas máquinas fizessem desde os trabalhos mais pesados aos mais delicados.

Hoje, o uso da informática e a crescente robotização na produção são exemplos concretos que acentuam o nível de desenvolvimento da indústria tecnificada. Estes avanços configuram as condições materiais para a liberação do homem do trabalho físico. Portanto, é no desenvolvimento e na qualificação proporcionada pela economia burguesa que se visualiza a possibilidade de liberar o homem do trabalho físico.

Em outras palavras, o desenvolvimento da produção, do comércio e do consumo, objetivamente efetivou uma super produção de diversos produtos. Exemplificando: constatamos as grandes quantidades de alimentos básicos para a nossa sobrevivência que são queimados em "praça pública", ou apodrecem nos grandes armazéns, em função dos baixos preços do mercado. Isto significa que, se o homem conseguiu dominar a natureza e transformá-la, ele, no entanto não realizou a prometida igualdade entre os homens.

Tendo clareza do que foi exposto acima, fica mais fácil entendermos, porque, para o avanço das forças produtivas, o homem teve que apropriar-se das leis que regem os fenômenos da natureza e transportá-los para as máquinas. Ou seja, a compreensão do processo de construção do conhecimento científico, a compreensão das necessidades que levaram os homens a se apropriarem das leis que regem os fenômenos da natureza.

Assim sendo, é importante considerar que: a natureza não constrói máquinas nem locomotivas, nem estradas de ferro, nem telégrafos elétricos, nem máquinas automáticas de tecer, etc.; isso são produtos da indústria humana da matéria natural, transformada em instrumentos da vontade e da atividade humana sobre a natureza. São instrumentos do cérebro humano, criados pela mão do homem, órgãos materializados do saber.¹⁰

Portanto, o que se evidencia na tecnologia, na indústria e nos diversos setores de produção, apenas confirma que a ciência da natureza, da forma como hoje é compreendida e aplicada, é determinada pelo modo de produção capitalista. Com isso, queremos dizer que o progresso tecnológico deve ser interpretado como sendo a materialização técnica das leis da natureza, apropriadas pelos homens.

Assim, não estamos analisando o desenvolvimento da ciência da natureza como sendo um processo autônomo, independente das

relações econômicas, mas compreendendo-as nos limites do modo de produção que a explicita.

Tendo clareza disso, evidencia-se a necessidade de se pensar a construção do conhecimento científico, a partir de sua historicidade. Isto se faz necessário para refutar o atual ensino de ciências, que de forma geral, apresenta-se como matéria descritiva, com ênfase em definições “resumidas” que explicitam os fenômenos de forma pronta e acabada, sem nenhuma contextualização. Isto leva o aluno a pensar que o conhecimento produzido pela ciência da natureza é construído fora de sua realidade. Isto porque é criado um cientificismo artificial, assentado em nomenclaturas e conceitos, muitas vezes incorretos, desvinculados da sua própria produção teórica (dos conceitos).

Portanto, para superar este tipo de ensino que não dá ao aluno o entendimento do processo histórico de construção do conhecimento, se faz necessário, levar este aluno a compreender o processo histórico onde se dá a evolução e a elaboração dos conceitos científicos, uma vez que estes são elaborados pelo homem, a partir de suas necessidades concretas de existência.

Isto nos esclarece sobre como o ensino de ciências poderá contribuir para a compreensão da realidade. Para tanto, é necessário indicar alguns parâmetros:

- Explicitação do dinamismo das transformações da matéria e da energia, com o objetivo de demonstrar as possibilidades de domínio do homem sobre estas transformações e da ação transformadora do homem sobre a natureza.

- Explicitação de que as transformações dos fenômenos da natureza são regidos por leis naturais e universais, que ocorrem no tempo e no espaço. Porém as transformações dirigidas pelo homem, ocorrem em contextos históricos que determinam efeitos vários na saúde, na ecologia, etc.

- Necessidade de se possibilitar ao aluno uma leitura e compreensão de totalidade, isto é, um trabalho de apreensão do conteúdo mais amplo da sociedade, e que este possa levantar questionamentos e discussões sobre a prática social global.

Nesse sentido, o Método da História é o ponto fundamental que sustenta e define os parâmetros para o entendimento do encaminhamento metodológico, para o entendimento do conteúdo trabalhado. O conteúdo da ciência da natureza deve fundamentar-se nas múltiplas relações de interdependência dos elementos que constituem o ecossistema e das interações entre os ecossistemas. O objetivo é oportunizar uma leitura mais clara do dinamismo dos vários elementos dos sistemas: físicos, químicos e biológicos, tendo como pólo orientador

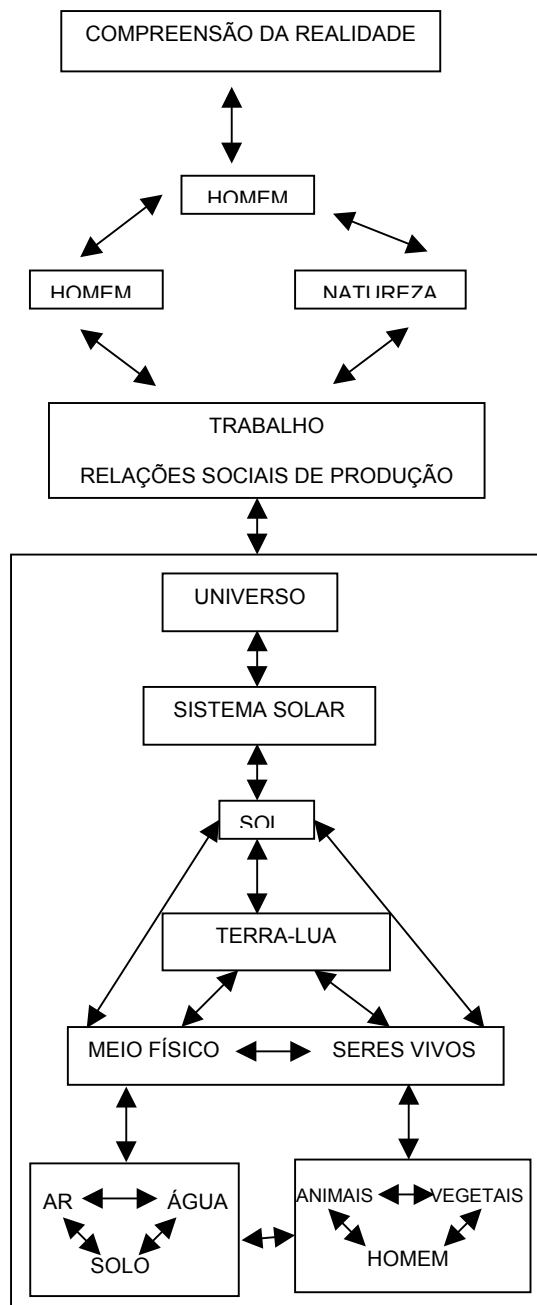
a ação transformadora do homem que interfere na natureza.

Para se entender estas relações citadas, é necessário definirmos ecossistema, pois através de sua compreensão analisaremos toda a dinâmica da natureza. Um ecossistema se define pelas inter-relações exercidas entre os **sistemas físicos** (atmosfera, água, solo) **sistemas biológicos** (organismos vivos), a influência do **sol** e demais **elementos do universo**, e pela **ação transformadora do homem**.

O entendimento da vida no planeta terra, como em qualquer micro-região que se analise, implica o conhecimento das relações que integram, dinamicamente, esses elementos. Por exemplo, um lago é um ecossistema quando considerado em sua totalidade, ou seja, o conjunto formado pela água, nutrientes, clima, luz solar e toda a vida nele contida. Não existe limite de tamanho para um ecossistema, podemos, portanto, representá-lo por um lago, um terreno baldio, fundo de quintal, uma floresta ou mesmo parte dela, um aquário auto-suficiente ou até mesmo um terrário. Mas consideraremos o maior ecossistema como sendo a própria biosfera, que é a camada do planeta onde há possibilidade de vida. Assim, o nosso maior ecossistema é constituído pelos sistemas físicos que constituem uma fina camada que envolve a terra, e pelos sistemas biológicos que nele habitam.

A biosfera, como já a definimos, abriga o ser humano que deve ser analisado sobre duas dimensões: no plano biológico e no plano social. Estas duas instâncias se processam de forma conjunta e dinâmica. No plano social, é através do trabalho (a ação do homem sobre a natureza) que se processa a intervenção do homem na natureza, a qual determina mudanças ou transformações do meio. Dele decorrem o desenvolvimento industrial, a mecanização da agricultura, o aprimoramento da pesquisa, os problemas ambientais devido ao uso inadequado de diversos produtos considerados competitivos no mercado, mas com sérios riscos para a população; no plano biológico, no homem e no meio, ocorrem fenômenos naturais (físicos, químicos e biológicos) que asseguram a dinâmica da vida. Estas necessidades básicas como alimentação, locomoção, reprodução, moradia, condições ambientais, etc., são vitais ao desenvolvimento do homem quando asseguram a sua sobrevivência.

Assim, a leitura crítica das transformações, direcionadas pelo homem sobre o meio ambiente, é condição para uma análise articulada dos conteúdos. Estes conteúdos básicos, apontados pela concepção de ensino, aqui presentes, fundamentam-se nos elementos essenciais do ecossistema, integrados dinamicamente.



Encaminhamento Metodológico

Eixos

- Noções de Astronomia
- Transf. e Interação de Matéria e Energia
- Saúde: Melhoria da qualidade de vida.

CONTÊÚDOS

2. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Os eixos norteadores propostos, devem oportunizar a apropriação do conteúdo numa perspectiva de totalidade, ou seja, desenvolver o trabalho com os conceitos fundamentais e suas inter-relações.

Os eixos propostos são os seguintes:

- 1) Noções de astronomia;
- 2) Transformação e interação de matéria e energia;
- 3) Saúde-melhoria da qualidade de vida.

Os conteúdos devem possibilitar os descobrimentos das relações dentro de um mesmo eixo e com os demais eixos permitindo formar-se um encadeamento do conteúdo, na perspectiva mais abrangente da realidade. Perspectiva esta entendida aqui não apenas como um conjunto de relações de causa e efeito, relativas ao entendimento dos fenômenos, das leis, e dos princípios, mas estabelecer uma abertura para outras relações postas pelas necessidades contemporâneas.

O entendimento e a sistematização desse conhecimento constituem o propósito da Ciência da natureza.

O Ensino de Ciências, nesta perspectiva, deve ser um meio para que professores e alunos compreendam criticamente as inter-relações, fenômenos e objetos da Ciência. Isto deve ser concretizado a partir dos conteúdos apontados pelos eixos que metodologicamente conduzem ao processo ensino-aprendizagem.

Para explicitar o critério a ser adotado para a seleção de conteúdos da ciência da natureza, devemos ter como pressuposto que a princípio, alguns indicativos podem ser levantados:

- explicitação do dinamismo das transformações da matéria e da energia, com o objetivo de demonstrar a possibilidade de domínio do homem sobre estas transformações e da ação transformadora do homem sobre a natureza;

- desvendamento de que as transformações são fenômenos da natureza, porém as transformações dirigidas pelo homem, através do conhecimento científico e tecnológico, ocorrem no tempo e no espaço em contextos históricos que determinam efeitos vários, seja no aspecto social, político, econômico, de saúde, ecológico, etc.;

- necessidade de se possibilitar ao aluno uma leitura e compreensão da totalidade, isto é, um trabalho crítico do conteúdo, que possa levantar questionamento e discussões sobre a prática social global;

- organização da prática pedagógica a partir de eixos norteadores que sustentem a direção, a articulação e a avaliação dos mesmos.

1) Noções de Astronomia

A necessidade de sobrevivência fez com que o homem procurasse novas formas de organização. Assim, podemos considerar três situações, particularmente significativas, que levaram o homem há muitos milênios, a melhor compreender o mundo que o cercava: aprendeu a pastorear quando a prática estava restrita à caça, começou a semear e a armazenar cereais para consumir quando não houvesse frutos a colher, e possivelmente tenha observado a fusão de alguns minerais, quando estes eram aquecidos no braseiro das fogueiras.

Ao consultarmos os registros históricos, constatamos que os Babilônios preocupavam-se em observar os céus e a organizar tabelas e catálogos astronômicos. A astronomia desenvolvida por esses povos consistia basicamente em observações e registros, e estes documentos serviam como base para previsões; basicamente relacionadas com a agricultura. Assim podemos considerar a astronomia, como uma das ciências mais antigas de que temos conhecimento.

Estes conhecimentos, historicamente registrados pelos homens, constituem a base para o desenvolvimento das noções de tempo e de distância. É provável que o homem, durante vários milênios, não tenha se dado conta da presença do céu, mesmo que sua vida tenha sido condicionada pela passagem dos dias e das noites. Portanto, foi de fundamental importância o domínio das noções de tempo e de distância para se compreender o curso das estações do ano ou até mesmo para localizar o lugar onde habitamos. Assim, as necessidades materiais dos homens, os levam a elaborar calendários e até mesmo a delinear os cursos dos navios.

A necessidade de sobrevivência dos homens, em seu desenvolvimento, leva-o a perceber que na natureza, tanto os vegetais como os animais, apresentam determinadas características que são cíclicas. O homem foi observando, que nos vegetais, num determinado período de tempo, tudo voltava a acontecer, ou seja, as folhas caíam, surgiam as flores e desenvolviam-se os frutos. Ele também se deu conta que, em um determinado período do ano, ocorria o acasalamento de animais e também constatou as migrações de algumas espécies de aves. Essas primeiras observações geradas pelas necessidades o levaram a domesticar alguns animais e aprender a semear cereais. Assim, o homem deu um passo decisivo reconhecendo a passagem do tempo. E ao apreender a registrar a passagem do tempo, o homem começou a medir as coisas e organizar a narração dos acontecimentos passados. Para fazer esse registro, construiu marcos, em escala muito mais vasta do que qualquer outra que havia empregado para uso puramente doméstico. O homem, pela

necessidade de dominar o tempo, este, podendo ser traduzido pelas estações do ano, buscou estabelecer e registrar essa periodização através de um calendário. No calendário, estes registros estabelecem a passagem de alguns corpos celestes, tais como o sol, a lua, algumas estrelas e constelações. Em outras palavras, a constatação de que estes corpos celestes apresentam-se de forma cíclica, indica a possibilidade de tomá-los como marco para a periodização.

Como se pode perceber, poderemos de forma resumida, dispor a discussão com relação ao eixo noções de astronomia, sobre três denominações. Vejamos: os acontecimentos diários, o transcurso dos dias e das noites, devido ao movimento de rotação da terra, os acontecimentos mensais: o ciclo da lua e os acontecimentos anuais: as estações do ano, devido ao movimento de translação da terra.

1.1. Noções de Astronomia no encadeamento com os outros eixos

Constata-se a necessidade do conhecimento de astronomia, na forma de noções ou conceitos básicos, para que os alunos possam interrelacioná-los com as idéias desenvolvidas pelos outros eixos. Tem-se, como exemplo, o sol, fonte primária de energia para as transformações de matéria e energia no ecossistema.

O problema que hoje enfrentamos é por falta de acesso ao conhecimento científico sistematizado. E isto leva tanto o homem do meio rural, como o homem do meio urbano, a não interessar-se pelas observações e estudos do espaço celeste, pelo fato de não se estabelecer necessidades deste com o seu cotidiano. Por outro lado, verifica-se que este eixo norteador reveste-se de valor numa perspectiva de totalidade, ou seja, pela sua interação com o ecossistema, e, levando em consideração a perspectiva de avanço científico-tecnológico.

Esta totalidade se explicita no estudo das relações existentes entre os fatos e fenômenos, tendo, evidentemente, o próprio homem como parte integrante nesse universo. Não podemos deixar de considerar que grande número de cientistas tem se preocupado com o estudo de fenômenos isolados, certamente influenciados pelo investimento do capital em determinadas áreas competitivas. Assim a solução de um problema tem implicado no surgimento de outros, com sérios riscos para o meio ambiente (físico e biológico), por não se ter uma visão de totalidade, ou seja pela falta de uma consciência holística.

* holístico - o termo holístico, do grego **holos**, **totalidade**, refere-se a uma compreensão da realidade em função de totalidades integradas cujas propriedades não podem ser reduzidas a unidades menores¹¹.

E esta falta de coerência se reflete diretamente no ensino de Ciências, onde causas e conseqüências não são discutidas com o objetivo de contextualizar as discussões e aprofundar o conhecimento científico.

O avanço científico-tecnológico e o descompasso existente entre este e o ensino de ciências são notórios. Surge daí a necessidade de focar as questões de astronomia, relacionadas às conquistas tecnológicas contemporâneas, uma vez que o homem faz parte desse momento histórico e suas condições de vida, dependem direta ou indiretamente deste conhecimento.

A questão pode ser exemplificada pela instalação de satélites artificiais, o desenvolvimento de sondas espaciais, as missões tripuladas, etc. Todos esses eventos tem como objetivo geral fornecer informações, que auxiliam nas pesquisas, acerca de previsões das condições atmosféricas, dos estudos geológicos, análise do campo magnético, etc., úteis para muitas das atividades humanas. Há também projetos que devem ser questionados pela comunidade científica e pela população em geral, pois são de cunho bélico e implica em risco de vida para os homens em geral, temos como exemplo o projeto **guerra nas estrelas**.

A compreensão, deste desenvolvimento da modernidade científico-tecnológica, exige que nos dediquemos a organizar um corpo de conteúdos que permita o reconhecimento da necessidade e importância da apropriação deste conhecimento, para uma melhor importância da apropriação deste conhecimento, para uma melhor compreensão do mundo em que vivemos.

2) Transformação e Interação de Matéria e Energia

O referido eixo estabelece interação com os outros, na medida em que se expressa como unificador, dada a sua perspectiva de abrangência no tocante à matéria e à energia, como amplos objetos de estudo da Ciência.

O estudo da transformação e interação de matéria e energia fundamenta-se no próprio dinamismo da existência destes objetos no universo e da ação transformadora do homem. Isso possibilita a aquisição dos conceitos científicos numa visão de totalidade, portanto dinâmica e articulada do conteúdo.

Uma das questões postas no ensino de Ciências é a fragmentação do conteúdo e o trabalho com conceitos fechados, que não levam, evidentemente, à apropriação dos conceitos científicos de maneira eficaz. Para superar esta dificuldade é necessário organizar os conteúdos, oportunizando a sua articulação de forma globalizada e inter-relacionada. Isto significa que o trabalho com dado conceito científico deve permitir a sua apropriação, na medida em que garante, na relação aluno-professor, um espaço de reflexão e

questionamento dos elementos essenciais na construção dos conceitos. É importante, nessa perspectiva, como ponto de partida, o conhecimento dos alunos pelo experimento ou não. Paralelamente, devem-se estabelecer relações entre os conceitos, o que permitirá destacar o conceito relevante na hierarquia cognitiva dos alunos.

Vale ressaltar que as atividades desenvolvidas no ensino de ciências experimentais ou não, apresentam em geral, carência de intencionalidade didática, ou seja, não explicitam o quê, o como e os porquês do objeto em estudo, bem como, as relações do mesmo no conjunto da totalidade.

Ao se estabelecer a interação dos conceitos, possibilita-se aos alunos a compreensão mais aproximada do dinamismo dos elementos naturais, traduzidos conceitualmente nas relações de transformação da matéria e energia.

Os elementos básicos do universo, matéria e energia, não existem separados, isto é, eles coexistem, interagem, são interdependentes.

Desta forma, não se pode trabalhar isoladamente dado objeto, sob pena de se apresentar um modelo de natureza, extremamente reduzido e estático, que inviabiliza a compreensão do real.

Em função desse direcionamento e do espaço de reflexão criado, a relação conteúdo - forma, no ensino de Ciências, deve oportunizar elementos mais acessíveis para uma melhor compreensão da realidade, na relação professor-aluno.

Quando trabalhamos o dinamismo na perspectiva da totalidade, estudo do homem, água, ar, solo, sol, dos seres vivos há desdobramento de conteúdos e devemos priorizar o que é fundamental do acessório. É necessário saber o normal desenvolvimento deste sistema e suas intermediações, sem perder de vista, as condições socialmente determinantes (a estrutura, econômica-político-social).

Vale ressaltar que **não se pretende invalidar o domínio da nomenclatura ou outro enfoque específico do conteúdo, mas trata-se de refletir e questionar esse conteúdo, na perspectiva da aquisição significativa, enquanto elemento que contribui para a formação do aluno.**

Poderemos exemplificar as transformações e interações de matéria e energia na medida em que se trabalha a alimentação, que por sua vez é matéria-prima para a estruturação de ossos e músculos, e ao mesmo tempo a **energia** para o seu funcionamento (movimento - locomoção). O que implica na retomada de relações entre conceitos de força, movimento, análise do referencial, reações químicas e outros, quando necessários.

O homem, para satisfazer plenamente as condições básicas de vida, necessita estar em equilíbrio com o ecossistema. Isso ocorre através da relação estabelecida entre o homem, os seres vivos e o meio físico.

Ao tratarmos das noções corporais, entendemos que o funcionamento e desenvolvimento adequados do corpo, revelam-se fundamentais para a compreensão das necessidades vitais que proporcionam saúde. Por meio do estudo dos órgãos, aparelhos-sistemas e suas funções, analisamos as relações de equilíbrio destes com o meio ambiente. Associamos o estudo do aparelho respiratório com a necessidade de ar puro, questionando as fontes poluidoras e os processos alternativos de contenção dos mesmos. Precisamos conhecer quais são as doenças respiratórias oriundas de um desequilíbrio do ecossistema poluído. Quando trabalhamos o aparelho digestivo e a qualidade alimentar, analisamos a alimentação rica em proteínas e sais minerais, onde é produzido o alimento, o uso de agrotóxicos e pesticidas que provocam intoxicação e o desequilíbrio físico no Homem. Portanto, a análise de cada aparelho ou sistema nos leva a compreender a importância da relação Homem-Natureza. Deste equilíbrio resultam as condições básicas de desenvolvimento saudável do corpo.

A análise da relação homem-meio físico é vinculada através de elementos como: água, solo, atmosfera e poluição em geral. Ao se fazer a análise da água, como exemplo, comprovamos que ela é um componente universal da natureza, pois todos os seres dependem dela para a sobrevivência. As cidades precisam de redes de captação de água para suprir as necessidades da população, sendo essencial o controle adequado das mesmas. Outro problema são as redes de esgoto que, em sua maioria, são canalizadas diretamente para os rios. Como não ocorre o tratamento, dos esgotos, os rios tornam-se poluídos e provocam novos focos de disseminação de doenças. Exige-se, portanto, a construção de centros de reprocessamento de esgotos, para eliminar os resíduos tóxicos e reduzir o seu grau de poluição.

Outro problema que contribui para o desequilíbrio dos ecossistemas, é o **lixo**, isto é, todos os resíduos lançados ao meio ambiente não reutilizados no momento. Os locais onde é depositado transformam-se em focos geradores de doenças. O reaproveitamento do lixo ou resíduos na produção de adubos orgânicos e gás, elimina, em sua maioria, estes problemas e recupera as condições ambientais.

A qualidade do solo é de vital importância para a agricultura, pois é através dele que extraímos o maior contingente de alimentos. No entanto, o uso indevido de agrotóxicos e pesticidas, bem como o uso de equipamentos (maquinário agrícola) inadequados, sem que se

conheça as características do solo, cria problemas ambientais e de saúde para as populações em geral.

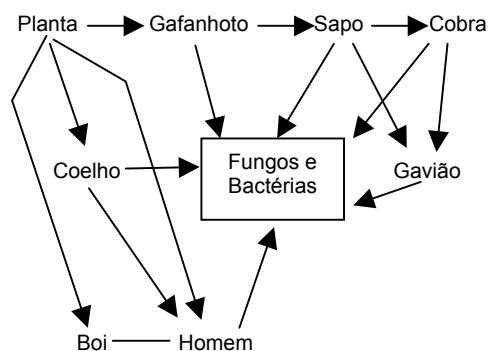
Também o desmatamento e a falta de controle sobre as indústrias poluentes, comprometem a saúde da população, pois o ar é elemento indispensável à sobrevivência do homem, plantas e animais. Assim, a preservação das áreas verdes, bem como, a ampliação das reservas florestais devem ser incentivadas. Para que se mantenha o equilíbrio dos ecossistemas.

Ao se conscientizar da necessidade de se manter o equilíbrio dos ecossistemas, o educando e as demais pessoas devem colaborar e lutar pela preservação do mesmo. Para isso é preciso conhecer a legislação e participar ativamente das associações protetoras do meio ambiente.

Para se compreender os efeitos da ação do homem sobre os ecossistemas, é necessário entender a dinâmica do ecossistema. Portanto, o estudo das cadeias e teias alimentares proporcionam o entendimento da interdependência entre animais, vegetais, fungos e bactérias.

Os vegetais são produtores básicos de alimentos. São eles que produzem a matéria orgânica a ser utilizada como alimento pelos outros seres vivos. Portanto, a energia necessária para a sobrevivência dos seres vivos se dá direta, ou indiretamente, através dos vegetais.

Vejamos este exemplo de Teia alimentar:



O Homem alimenta-se de vegetais, animais e minerais. A necessidade de quantidades maiores destes alimentos, implica no desenvolvimento técnico-industrial dos processos de plantio, aprimoramento das técnicas de criação de animais e extração de minerais para alimentos. Isto é necessário para atender a demanda atual. As áreas destinadas à agricultura, seja de grande, média ou pequena produção, necessitam de cuidados que evitem o empobrecimento do solo e a extinção de animais e vegetais. O desenvolvimento descontrolado das monoculturas e o uso indevido de agrotóxicos e pesticidas provocam a intoxicação da maioria dos seres vivos. E também resulta no crescimento das "pragas", pois foi eliminado o seu predador natural.

É preciso também, desenvolver processos de rotação de culturas, controle biológico e adubação natural, garantindo-se a produtividade sem prejuízo do meio ambiente. É preciso conhecer de onde provêm os alimentos básicos que consumimos (animal - vegetal - mineral). O processo de industrialização e armazenamento implica no uso indiscriminado de produtos químicos para conservar os alimentos, comprometendo a sua qualidade.

3) Saúde - Melhoria da qualidade de vida

Até agora os estudos desse conteúdo tem se direcionado unicamente nas questões referentes ao corpo humano sem a devida articulação com o meio ambiente e os demais elementos. Também os aspectos referentes a saúde nos livros didáticos, tem se restringido a dos direcionamentos ao comportamento do indivíduo não priorizando as condições sócio-econômicas. Como exemplo podemos analisar o que se trabalha sobre os hábitos de higiene.

Também a Organização Mundial de Saúde, que congrega quase todos os países do mundo, apesar de reconhecer que a saúde não é apenas ausência de doença, tem como pressuposto básico que a saúde é representado pelo bem estar físico, mental e social. Porém esta idéia contribui significativamente para a manutenção de uma visão distorcida da realidade considerando as situações reais do contexto brasileiro.

Nosso objetivo é fazer com que o professor, o aluno, ou mais precisamente o indivíduo compreenda a saúde na dimensão social, onde as duas dimensões, homem-homem e homem-natureza dão condições de estabelecer a historicidade da saúde. Dessa forma fica explícito que a saúde é um problema de natureza social, que depende do acesso a alimentação, vestuário, moradia, lazer, etc. Isto evidencia que saúde é uma decorrência do nível de vida da população. Estes dados nos levam a questionar o modelo político-econômico vigente que estabelece as diretrizes básicas a serem seguidas. É preciso questionar a política de saúde no Brasil, que preocupa-se de forma insuficiente, apenas com o aspecto curativo, deixando de lado o aspecto preventivo do atendimento a população.

Ao se questionar as soluções para elevar o nível de saúde da população, é preciso que tenhamos clareza que este é um problema de natureza social. E que não adianta apenas investir em hospitais, equipamentos, qualificação dos profissionais e na indústria farmacêutica. Somente teremos o aprimoramento do nível de saúde da população quando houver vontade política para uma distribuição de renda mais justa.

O ensino de Ciências tem apresentado a área de saúde de forma bem simplista e empobrecida, deixando de tratar temas de maior interesse, para dar ênfase a questões

secundárias. Os conteúdos trabalhados não superam o que é de senso comum e os conceitos científicos elaborados não levam o aluno a estabelecer relações concretas entre o objeto de estudo e o sujeito. Este dinamismo sujeito - objeto de estudo ficam restritos a explicações confusas, onde a nomenclatura fragmentada e não contextualizada dificulta a compreensão do que está sendo estudado.

Feitas estas considerações, verifica-se a necessidade de redimensionar a visão de saúde. Vejamos um exemplo:

a doença de Chagas, nunca está incluída entre as prioridades nos programas de saúde. É certo que as medidas preventivas contemplam o combate sistemático aos vetores, o **barbeiro**, com inseticidas de ação residual (BHC). Entretanto, somente será possível erradicar a endemia mediante a construção ou melhoria das habitações, tornando-as impróprias à proliferação do "barbeiro". Fontes oficiais estimam que há um milhão de moradias consideradas impróprias nas regiões malarígenas¹².

Esse todo, analisado pelo exemplo, compreende a relação: homem-homem e homem-natureza com todas as suas implicações em uma visão mais ampla do real, numa perspectiva histórica em busca de soluções coletivas.

3. CONTEÚDOS

PRÉ-ESCOLA

I - NOÇÕES DE ASTRONOMIA

1. Sol: fonte primária de energia
 - luz
 - calor
2. Movimento da terra
 - 2.1. Noções de movimento
 - 2.2. Referencial
 - 2.3. Com relação ao sol:
 - nascente
 - poente
3. Outros corpos celestes
 - 3.1. Iluminados: satélites/planetas, etc.
 - 3.2. Estrelas
4. Como o homem se utiliza do conhecimento do universo para satisfazer sua necessidade.

II - TRANSFORMAÇÃO E INTERAÇÃO DA MATÉRIA E ENERGIA

1. Ecossistema: relações de interdependência (sol, água, solo, ar, seres vivos)
 - 1.1. Água e Ecossistema
 - 1.1.1. Onde é encontrada.

- 1.1.2. Ciclo da água (as diferentes formas em que ela se apresenta).
- 1.1.3. Água: propriedades e importância.
- 1.1.4. Como o homem a utiliza para satisfazer suas necessidades.
- 1.2. Solo e Ecossistema:
 - 1.2.1. Composição do solo (rochas, minerais, humus).
 - 1.2.2. Relações entre o solo e a água (evaporação, dissolução, erosão...)
 - 1.2.3. Relações entre o solo e o ar.
 - 1.2.4. Como o homem utiliza o solo para satisfazer suas necessidades.
- 1.3. Ar e Ecossistema:
 - 1.3.1. Atmosfera - condição de vida.
 - 1.3.2. Vento - aquecimento/resfriamento.
 - 1.3.3. Ar e os seres vivos: fotossíntese e respiração - cadeia alimentar.
 - 1.3.4. Como o homem utiliza o ar para satisfazer suas necessidades.

Seres vivos

- 1.4. Vegetais e o Ecossistema.
 - 1.4.1. Características gerais.
 - 1.4.2. Diversidade.
 - 1.4.3. Vegetais superiores
 - órgãos vegetativos: raiz, caule, folha - relações com o meio e com o homem.
 - órgão de reprodução: flor, fruto e semente - relações com o meio e com o homem.
- 1.5. Animais e Ecossistema.
 - 1.5.1. Características gerais
 - 1.5.2. Diversidade
 - 1.5.3. Grandes grupos: vertebrados/invertebrados
 - características básicas
 - relações com o meio
 - relações com o homem
- 1.6. Homem
 - 1.6.1. Características gerais
 - 1.6.2. Trabalho (ação do homem na natureza)

III - SAÚDE E MELHORIA DA QUALIDADE DE VIDA

- 1. O sol e a saúde do homem.
- 2. Clima: seco/quente úmido/temperado/frio
- 3. Vestuário (necessidade do homem)
- 3.1. Os animais (proteção: pelo, pena...)
- 4. Poluição e contaminação da água.
- 5. Poluição e contaminação do solo.
- 6. Poluição e contaminação do ar.
- 7. Os vegetais e a saúde do homem.
- 8. Os animais e a saúde do homem.

CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO (1ª E 2ª SÉRIES)

1ª SÉRIE

I - NOÇÕES DE ASTRONOMIA

- 1. Sol: fonte primária de energia
- 1.1. Luz
- 2. Aspectos do dia e noite:
 - Nascente
 - Poente
 - Movimento referencial
 - Projeção da sombra.

II - TRANSFORMAÇÃO E INTERAÇÃO DE MATÉRIA E ENERGIA

- 1. Ecossistema: relações de interdependência (sol, água, solo, ar, seres vivos).
- 1.2. Água
 - 1.2.1. Onde e como é encontrada.
 - 1.2.2. Ciclo da água (formas em que se apresenta).
 - 1.2.3. Água: propriedades e importância.
 - composição de alimentos, organismo
 - habitat: seres vivos - cadeia alimentar.
 - 1.2.4. Tipos de água.
- 1.3. Solo: elementos e transformação
 - 1.3.1. Rochas e minerais - noções básicas.
 - 1.3.2. Água: meio de dissolução, evaporação, chuva - "erosão", vegetais - raízes - absorção.
 - 1.3.3. Ar: respiração - seres vivos (vegetais - animais), erosão eólica.
 - 1.3.4. Seres vivos: cadeia alimentar (produtores, consumidores, decompositores).
 - homem: produção alimentar - cultivo do solo.
- 1.4. Ar:
 - 1.4.1. Propriedades do ar.
 - 1.4.2. Ar e seres vivos: fotossíntese, respiração.

III - SAÚDE: MELHORIA DA QUALIDADE DE VIDA

- 1. Sol e a saúde do homem - noções gerais.
- 2. Poluição e contaminação da água - agentes principais - implicações gerais.
- 3. Poluição e contaminação do solo - agentes principais - implicações gerais.
- 4. Poluição e contaminação do ar - agentes principais - implicações gerais.

2ª SÉRIE

I - NOÇÕES DE ASTRONOMIA

1. Sol: fonte primária de energia.
- 1.1. Calor - aquecimento da terra.
2. Movimento da Terra.
- 2.1. Referencial
- 2.2. Rotação: dia/noite
3. Orientação.
- 3.1. Pontos Cardeais.

II - TRANSFORMAÇÃO E INTERAÇÃO DE MATÉRIA E ENERGIA

1. Ecossistema: relações de interdependência (sol, água, solo, ar, seres vivos).
- 1.2. Água e o ecossistema:
 - 1.2.1. água: oceanos, mares, rios - evaporação, resfriamento.
 - 1.2.2. solo: infiltração - lençóis d'água, evaporação.
 - 1.2.3. ar: umidade do ar.
 - 1.2.4. regime de chuvas: normal, enchente e seca
 - alterações ambientais - indicações (desmatamentos, grandes represas...)
 - 1.2.5. organismo humano: transpiração, excreção.
 - 1.2.6. habitat aquático: cadeia alimentar, recursos alimentares.
 - 1.2.7. recursos energéticos (monjolo, roda d'água, hidrelétrica, etc.)
- 1.3. Solo e ecossistema:
 - 1.3.1. Aquecimento do solo - importância: seres vivos, água, ar (vento).
 - 1.3.2. Água: solvente universal.
 - 1.3.3. Ar: aerificação do solo - respiração - seres vivos.
 - 1.3.4. Ar: erosão eólica - modificação do relevo.
 - 1.3.5. Seres vivos: cadeia alimentar, adaptações ao ambiente terrestre.
- 1.3.6. Homem - uso racional do solo:
 - Habitação
 - Produção de alimentos
 - Monoculturas
 - Desmatamentos
 - empobrecimento do solo - implicações
 - recursos energéticos.
- 1.4. Ar e o ecossistema
 - 1.4.1. Atmosfera: importância (proteção, condição de vida).
 - 1.4.2. Ar atmosférico: vento (aquecimento - resfriamento - dilatação), pressão, peso.
 - 1.4.3. Ar: composição (principais gases: oxigênio, gás carbônico), vapor d'água, poluentes,...
 - 1.4.4. Ar: recurso energético.
 - 1.4.5. Ar: seres vivos: fotossíntese e respiração - cadeia alimentar.
 - fotossíntese: luz-folha (clorofila), água mais sais minerais - raiz (absorção), -

- caule, raiz (condução), gás carbônico-folha.
- respiração: "combustão" dos alimentos.
- cadeia alimentar: seres produtores, consumidores, decompositores.

III - SAÚDE: MELHORIA DA QUALIDADE DE VIDA

1. Efeito das radiações do sol:
 - queimadura, insolação, internação, câncer de pele.
- 1.1. Vestuário adequado: clima e trabalho.
2. Poluição e contaminação da água: onde, como, porquê - condições para:
 - saneamento básico (higiene corporal, dos alimentos, habitação...).
 - tratamento da água.
3. Poluição e contaminação do solo: como e porquê.
 - uso de herbicidas e inseticidas.
 - saneamento básico: origem e destino: "lixo", dejetos humanos.
4. Poluição e contaminação do ar: como e porquê - condições para o controle da qualidade do ar.

3ª SÉRIE

I - NOÇÕES DE ASTRONOMIA

1. Sol: fonte primária de energia
 - 1.1. Fonte de calor.
 - 1.2. Luz - espectro solar.
2. Movimento da Terra.
 - 2.1. Referencial.
 - 2.2. Translação: estações do ano.
 - 2.3. Rotação - gravidade.
3. Outros corpos celestes.
 - 3.1. Iluminados
 - lua
 - planetas
 - asteróides
 - cometas.
 - 3.2. Luminosos - estrelas.

II - TRANSFORMAÇÃO E INTERAÇÃO DE MATÉRIA E ENERGIA

1. Ecossistema - relações de interdependência (sol, água, solo, ar, seres vivos).
- 1.2. Seres inanimados e seres vivos - características e diferenças.
- 1.3. Organização dos seres vivos: célula - tecidos - órgãos, sistemas - organismo - conceitos básicos.
 - células: vegetais x animais - caracterizações.
- 1.4. Classificação geral dos seres vivos.
- 1.5. Vegetais e o Ecossistema:

- 1.5.1. Vegetais: diversidade - principais grupos - características gerais - relações com o meio e o homem.
- 1.5.2. Vegetais superiores:
 - a) órgãos vegetativos: raiz, caule e folha.
 - a.1. relações entre "estrutura" e função - relações com o meio e o homem.
 - b) órgãos de reprodução: flor, fruto e semente.
 - b.1 relações entre "estrutura" e função - relações com o meio e o homem.
- 1.5.3. Cultivo do solo: relações com o homem e o meio.
- 1.6. Animais e o ecossistema:
 - 1.6.1. Animais: diversidade - grandes grupos: vertebrados e invertebrados.
 - a) vertebrados: "características básicas" - relações com o meio e o homem.
 - b) invertebrados: "características básicas" - relações com o meio e o homem.
- 1.7. Cadeia e teia alimentar: seres produtores, consumidores, decompositores.

III - SAÚDE: MELHORIA DA QUALIDADE DE VIDA

1. Efeito das radiações.
 - efeito estufa
 - camada de ozônio
2. Vegetais e a saúde.
 - 2.1. Plantas medicinais e tóxicas.
 - 2.2. Empobrecimento do solo:
 - queimadas, uso irracional.
 - adubagem.
 - uso de agrotóxicos.
 - desmatamento
 - 2.3. Preservação da flora.
3. Animais e saúde:
 - animais peçonhentos.
 - animais parasitas.
 - animais em extinção.
 - preservação da fauna.

4ª SÉRIE

I - NOÇÕES DE ASTRONOMIA

1. Sol: fonte primária de energia.
 - 1.1. Tipos e transformação de energia.
 - infra-vermelho
 - ultra-violeta
 - influência sobre a biosfera
 2. Sistema Solar
 - 2.1. Posição da terra e demais planetas.
 - 2.2. Movimentos de rotação e translação - gravidade.
 - 2.3. Lua - fases
 - eclipses
 - influência sobre a biosfera.

II - TRANSFORMAÇÃO E INTERAÇÃO DE MATÉRIA E ENERGIA

1. Biosfera - relações de interdependência (sol, água, solo, ar, seres vivos - homem).
- 1.2. Ecossistema - condições básicas de vida.
 - 1.2.1. Funções de conservação do organismo.
 - 1.2.1.1. Alimentação:
 - alimentos: origem - fotossíntese - cadeia alimentar - transformação de energia, produção de alimento, célula, conceito - tipos, funções.
 - conservação dos alimentos.
 - alimentos naturais x industrializados - consumo.
 - Nutrição:
 - necessidades nutricionais.
 - hábitos alimentares (tabus).
 - 1.2.1.2. Digestão: transformação e aproveitamento dos alimentos.
 - estrutura e funcionamento do sistema - conceitos básicos.
 - 1.2.1.3. Respiração: transformação energética dos alimentos.
 - estrutura e funcionamento do sistema - conceitos básicos.
 - 1.2.1.4. Circulação: meio de transporte.
 - estrutura e funcionamento do sistema - conceitos básicos.
 - 1.2.1.5. Excreção: eliminação de resíduos.
 - estrutura e funcionamento do sistema - conceitos básicos.
 - 1.2.1.6. Sustentação e locomoção:
 - estrutura e funcionamento do sistema ósseo - conceitos básicos.
 - 1.2.1.7. Proteção: imunização.
 - estrutura e funcionamento do sistema - conceitos básicos.
 - 1.2.1.8. Coordenação - integração e percepção:
 - estrutura e funcionamento do sistema nervoso e endócrino - conceitos básicos.
 - estrutura e funcionamento dos órgãos dos sentidos - conceitos básicos.
 - 1.3. Função de perpetuação da espécie.
 - 1.3.1. Reprodução:
 - estrutura e funcionamento do sistema - conceitos básicos.

III - SAÚDE: MELHORIA DA QUALIDADE DE VIDA

1. Sol: produção de vitamina D.
2. Higiene dos alimentos.
 - 2.1. Aditivos alimentares.
 - 2.2. Aleitamento materno
 - 2.3. Desidratação.
 - 2.4. Órgãos responsáveis pela fiscalização (SUNAB, CODEC, Instituto de Pesos e Medidas, Secretaria da Saúde Pública...).
3. Higiene bucal: escovação, cáries dentárias.
 - 3.1. Saneamento básico - destino dos dejetos humanos.

4. Poluição e contaminação do ar.
 - asfixia, afogamento, tabagismo...
5. Hemorragias, anemia, "doenças cardíacas"...
6. Postura, desvios da coluna vertebral, fraturas...
7. Imunização natural, vacinas, soros, remédios...
8. Agressões do mundo moderno - stress
 - poluição sonora, defeitos visuais.
9. Educação sexual.
 - higiene dos órgãos genitais.
 - doenças sexualmente transmissíveis.

5ª SÉRIE

I - NOÇÕES DE ASTRONOMIA

1. Astronomia: aspectos históricos.
2. Matéria e Energia: elementos básicos do universo - considerações gerais.
3. Sistema solar
 - Sol: fonte de luz e calor
 - Planetas e satélites: considerações básicas.
- 3.1. Influência do sol e da lua sobre o meio físico e os seres vivos.
- 3.2. Movimento de translação.
 - Diferenças nas trajetórias do sol (movimento aparente) e da lua dependendo do local e da época do ano.
 - Diferenças de duração dos dias e das noites dependendo da época do ano e do local.
4. Galáxias.
5. Constelações.

II - TRANSFORMAÇÕES E INTERAÇÃO DE MATÉRIA E ENERGIA

1. Biosfera - relações de interdependência (sol, água, solo, ar, seres-vivos-homem).
 - 1.1. Matéria no Ecossistema.
 - 1.1.1. Meio físico: água, solo, ar.
 - composição básica e propriedades.
 - 1.1.2. Meio biológico: seres vivos - características gerais
 - diferenças entre matéria viva e não viva.
 - 1.1.3. Matéria - estrutura
 - substâncias químicas, moléculas e átomos conceitos básicos
 - célula:
 - conceito.
 - partes fundamentais.
 - composição química básica.
 - diferenças entre células animais e vegetais.
 - 1.1.4. Matéria: estados físicos - propriedades
 - misturas - conceito, tipos e fracionamentos
 - relações com o homem.
 - 1.2. Energia no Ecossistema
 - transformações químicas e biológicas.

- 1.2.1. Mudanças de estado físico: influência da temperatura (calor) e pressão.
 - importância e relações com o homem (clima).
- 1.2.2. Fotossíntese: conversão de energia luminosa em energia química (alimentos) - cadeia alimentar.
 - importância.
- 1.2.3. Transformação de matéria em energia.
 - combustão: importância e relações com o homem.
 - respiração: liberação de energia às funções vitais.
 - fermentação: caracterização, importância e relações com o homem.
- 1.2.4. Energia - trabalho.
- 1.2.5. Formas de energia.
- 1.2.6. Relação - energia e trabalho.
 - aspectos históricos
 - transformações energéticas.
 - aproveitamento e implicações.
- 1.3. Homem - (Transformação da natureza).

III - SAÚDE: MELHORIA DA QUALIDADE DE VIDA

1. Aspectos políticos, sociais e econômicos.
 - 1.1. Influência da água, solo e ar na saúde do homem: poluição e contaminação - considerações gerais.
 - 1.2. Substâncias tóxicas:
 - conceito.
 - substância tóxica de uso caseiro (detergente, sabões, ceras, solventes, lustramóveis, tinta, gás de cozinha, etc.) - uso, prevenção de acidentes e primeiros socorros.
 - 1.3. Acidentes de trabalho - prevenção.
 - condições de trabalho: ambiente físico, normas de segurança, condições de uso de instrumentos de trabalho, equipamentos de proteção, órgãos de fiscalização da segurança do trabalho.

6ª SÉRIE

I - NOÇÕES DE ASTRONOMIA

1. Sistema solar:
 - abordagem básica e geral das condições físicas e químicas do sol, planetas e satélites para análise das possíveis transformações e interações da matéria e da energia.
 - Condições físico-químicas dos planetas do sistema solar permitindo ou não a existência dos seres vivos.

II - TRANSFORMAÇÃO E INTERAÇÃO DE MATÉRIA E ENERGIA

1. Biosfera - elementos e interdependência. (sol, água, solo, ar, seres vivos - homem).
- 1.2. Biosfera - divisões:
 - biociclo terrestre.
 - biociclo das águas salgadas.
 - biociclo das águas doces.
- 1.3. Seres vivos - classificação - características básicas.
 - Reinos: monera, protista, fungos, vegetais, animais.
- 1.4. Adaptação e relações dos seres vivos.
 - 1.4.1. Vegetais: adaptações morfológicas e fisiológicas.
 - raiz, caule e folha: absorção de água e sais minerais (osmose), condução de seiva, armazenamento, fotossíntese (cadeia alimentar) respiração, transpiração, gutação.
 - flor, fruto e semente:
 - reprodução e hereditariedade: polinização, fecundação, formação do fruto e semente - disseminação.
 - Ação de fitohormônios: naturais e sintéticos.
 - sementes - hibridação.
 - 1.4.2. Animais: adaptações morfológicas e fisiológicas.
 - Principais ramos dos animais: características básicas.
 - Morfologia e fisiologia comparada:
 - Alimentação - digestão cadeia alimentar.
 - Respiração.
 - Circulação.
 - Excreção
 - Locomoção.
 - Coordenação e relação com o meio ambiente: sistema nervoso e órgãos dos sentidos.
 - Reprodução e hereditariedade.
 - Hibridação, inseminações artificiais.
 - 1.4.3. Microorganismos.
 1. Diversidade - características básicas.
 2. Relações com o meio ambiente - cadeia alimentar.
 - 1.4.4. Vírus: diversidade e características.
- 1.5. Transformação da biosfera.

III - SAÚDE: MELHORIA DA QUALIDADE DE VIDA

Aspectos políticos, sociais e econômicos.

1. Plantas tóxicas e medicinais.
2. Agrotóxicos x agentes biológicos (inimigos naturais).
3. Adubação orgânica e inorgânica.
4. Preservação da flora.
5. Parasitoses - principais doenças regionais e nacionais: animais, fungos, bactérias e vírus.

6. Preservação da fauna.

7ª SÉRIE

I - NOÇÕES DE ASTRONOMIA

O planeta terra.

1. Posição da Terra no sistema solar.
 - aquecimento: radiações.
 - iluminação.
 - órbita.
2. Esferas inorgânicas:
 - 2.1. Hidrosfera: ciclo da água nos oceanos, mares, rios, pólos, geleiras, ar, solo e seres vivos.
 - 2.2. Litosfera:
 - camadas: características básicas e importância.
 - rochas e minerais: características básicas e importância.
 - 2.3. Atmosfera
camadas: características e importância.
3. Relação entre os movimentos da terra e da lua: marés.

II - TRANSFORMAÇÃO E INTERAÇÃO DE MATÉRIA E ENERGIA

1. Transformações físicas, químicas e biológicas na biosfera: (sol, água, solo, ar, seres vivos - homem).
 - 1.1. Água no ecossistema.
 - 1.1.1. Mudanças de estado físico da água - propriedades.
 - 1.1.2. Água: solvente universal.
 - salinidade.
 - soluções e misturas heterogêneas - dissolução.
 - solubilidade de gases em água - influência da temperatura e pressão.
 - ponto de ebulição e congelamento das soluções - solvente puro.
 - densidade da água, princípio de Arquimedes.
 - pH - conceito e importância.
 - osmose - adaptação dos seres vivos - água salgada, água doce e solo.
 - cadeia alimentar - habitat aquático.
 - Água - recurso energético.
 - 1.2. Solo no ecossistema.
 - 1.2.1. Composição do solo: inorgânico e orgânico.
 - 1.2.2. Agentes de transformação do solo. Água, ar, seres vivos, homem (agricultura - pecuária, recursos minerais e energéticos - regionais e nacionais).
 - 1.2.3. Tipos de solo e pH.
 - 1.2.4. Condições para manter a fertilidade do solo.
 - Combate à erosão: curvas de nível, faixas de retenção, terraceamento, cordões de contorno, rotação de cultura, microbacia.

- Adubação: tipos.
- 1.2.5. Horta doméstica.
- 1.3. Ar no ecossistema:
 - 1.3.1. Atmosfera: camadas e importância.
 - 1.3.2. Biosfera - ciclos biogeoquímicos:
 - carbono (CO₂)
 - oxigênio (O₂) - fotossíntese
 - respiração
 - combustão
 - nitrogênio - microorganismos
 - água (umidade do ar - chuva)
 - 1.3.3. Pressão atmosférica
 - pressão: e peso do ar
 - ar comprimido - rarefeito - importância e utilização.
 - bomba aspirante e premente.
 - ventos - formação e importância.
 - previsão do tempo.
 - 1.3.4. Eletricidade atmosférica.
 - 1.3.5. Recursos energéticos.
- 1.4. Homem: ação transformadora dos ecossistemas.

III - SAÚDE: MELHORIA DA QUALIDADE DE VIDA

Aspectos políticos, sociais e econômicos.

1. Água e a saúde do homem:
 - 1.1. contaminação por agentes biológicos.
 - 1.2. poluição:
 - agentes químicos e agrotóxicos: cadeia alimentar - homem.
 - 1.3. agentes físicos e químicos utilizados no tratamento da água.
 - 1.4. Desidratação.
 - 1.5. Primeiros socorros - afogamentos.
2. Solo e a saúde do homem:
 - contaminação por agentes biológicos.
 - Poluição:
 - agentes químicos, agrotóxicos - cadeia alimentar - homem.
 - agentes físicos: elementos radioativos.
 - lixo: destino e efeitos no ambiente e no homem; reciclagem do lixo.
 - Primeiros socorros.
3. Ar e a saúde do homem.
 - Contaminação por agentes biológicos.
 - Poluição - agentes químicos:
 - gases tóxicos, metais pesados, chuva ácida.
 - efeito estufa
 - camada de ozônio.

8ª SÉRIE

I - NOÇÕES DE ASTRONOMIA

1. Sol: fonte de calor e energia.
2. Desenvolvimento da astronáutica e suas aplicações:

- telecomunicações, satélites, exploração aerofotogramétrica.
- investigação do espaço sideral: foguetes, sondas espaciais, ônibus-espacial.
- relação de adaptação do homem às viagens espaciais.

II - TRANSFORMAÇÃO E INTERAÇÃO DE MATÉRIA E ENERGIA

1. Homem - relações biológicas e sociais na biosfera: (sol, água, solo, ar, seres vivos – homem).
 - 1.1. Níveis de organização do organismo humano.
 - organismo – sistema – órgãos – tecidos – células.
 - célula: aspectos morfo-fisiológicos básicos.
 - 1.2. Alimentação:
 - 1.2.1. Necessidade de substâncias químicas ao organismo.
 - substâncias minerais: sais minerais, bases, óxidos e ácidos – origem e propriedades.
 - substâncias orgânicas: proteínas, glicídios, lipídios, vitaminas – origem e propriedades – cadeia alimentar.
 - 1.2.2. Tipos e funções dos alimentos.
 - 1.2.3. Transformações físicas e químicas dos alimentos – digestão: aspectos morfo-fisiológicos básicos.
 - 1.3. Respiração:
 - 1.3.1. Necessidade de energia: respiração aeróbica e anaeróbica.
 - 1.3.2. Transformações físicas e químicas da respiração – aspectos morfo-fisiológicos básicos do sistema respiratório.
 - 1.4. Circulação:
 - 1.4.1. Necessidade do transporte de substância no organismo:
 - relação funcional dos sistema circulatório, digestivo e respiratório.
 - aspectos morfo-fisiológicos dos sistemas circulatório – princípio de bomba aspirante e premente.
 - sangue: pressão sangüínea, funções das células sangüíneas.
 - 1.5. Excreção:
 - 1.5.1. Necessidade da eliminação de resíduos celulares para fora do organismo.
 - relação funcional do sistema excretor com o sistema circulatório.
 - aspectos morfo-fisiológicos básicos do sistema excretor.
- 1.6. Coordenação – integração do organismo e relação com o meio:
 - 1.6.1. Relação funcional do sistema nervoso com os demais sistemas do organismo.
 - aspectos morfo-fisiológicos básicos do sistema nervoso.

- 1.6.2. Aspectos morfo-fisiológicos básicos do sistema endócrino – controle de funções orgânicas.
- 1.6.3. Necessidade de percepção e movimento para a relação com o meio:
 - Órgãos dos sentidos – aspectos morfo-fisiológicos básicos e relações com os principais agentes ambientais: luz, calor, som, químicos, radioativos, seres vivos, homem, etc.
 - Movimento: relação funcional do sistema ósseo-muscular com outros sistemas.
 - Aspectos morfo-fisiológicos básicos do sistema ósseo-muscular.
- 1.7. Reprodução e hereditariedade.
 - 1.7.1. Necessidade da continuidade da espécie – relação funcional com outros sistemas.
 - aspectos morfo-fisiológicos básicos do sistema reprodutor e mudanças do organismo durante o crescimento.
 - 1.7.2. Genética.
 - conceito, importância e evolução da genética (implicações sociais).
 - Conceitos básicos da genética:
 - cromossomos, DNA, gens.
 - determinação do sexo, gêmeos.
 - 1ª lei de Mendel: grupos sanguíneos, Fator RH, outras características.
 - Mutações: aberrações humanas.
- 1.8. Homem – Trabalho.

III – SAÚDE: MELHORIA DA QUALIDADE DE VIDA

Aspectos políticos, sociais e econômicos.

1. Efeito da radiação solar.
 - bronzeamento, insolação, queimaduras...
2. Alimentação
 - 2.1. Necessidade da alimentação balanceada – cesta básica.
 - 2.2. Aleitamento materno.
 - 2.3. Desnutrição – mortalidade infantil.
 - 2.4. Higiene dos alimentos: cuidados, preparação, conservação, parasitoses.
 - 2.5. Alimentos naturais e industrializados: aditivos alimentares e agrotóxicos.
 - 2.6. Higiene bucal - disfunções do sistema digestivo.
 - 2.7. Produção e abastecimento.
 - 2.8. Órgãos responsáveis pela fiscalização (SUNAB, CODEC, INSTITUTO DE PESOS E MEDIDAS, SECRETARIA DA SAÚDE PÚBLICA, EMATER, outros).
3. Respiração.
 - 3.1. Qualidade do ar respirado.
 - Poluição e intoxicação: ambiental e no trabalho, doenças – sistema respiratório, circulatório, visão, pele, aberrações genéticas.
 - Contaminação do ar – bacterioses e viroses.
 - Tabagismo

4. Circulação.
 - 4.1. Hemorragias – primeiros socorros.
5. Excreção.
 - 5.1. Disfunções do sistema excretor.
6. Coordenação.
 - 6.1. Drogas – efeito sobre o sistema nervoso e o organismo em geral: drogas propriamente dito, automedicação.
 - 6.2. Visão e audição – defeitos visuais, defeitos auditivos, causas e implicações.
 - 6.3. Queimaduras – câncer de pele.
 - 6.4. Fraturas – primeiros socorros.
7. Educação sexual.
 - Necessidade do conhecimento básico sobre a reprodução humana: fecundação, gravidez, parto.
 - Métodos anticoncepcionais: naturais e artificiais, aborto.
 - Doenças sexualmente transmissíveis, prevenção e profilaxia.
 - Agentes mutagênicos: físicos (radiações), químicos, no ambiente e trabalho.

4. AVALIAÇÃO

Ao se refletir sobre a avaliação é preciso ter como pressupostos:

- a) A definição explícita da **concepção de ensino e de escola** que sustenta a proposta curricular.
- b) A **concepção de ciência** * ¹³ que norteia a fundamentação teórica.

Assim, teremos subsídios para compreender a avaliação como sendo uma diagnose do processo de trabalho. Pois, ambos os pressupostos, devem levar o homem para a compreensão mais ampla da realidade social que inclui as relações homem-homem e homem-natureza.

Para maior clareza, faremos um paralelo, entre o processo de avaliação do ensino tradicional de ciências e o ensino que valoriza a construção do conhecimento científico, tendo por base os conteúdos.

Nesse sentido evidenciamos que, o conteúdo trabalhado numa perspectiva tradicional caracteriza-se pela aquisição do conhecimento científico, através de conteúdos isolados, no qual é repassado o conceito pronto, acabado.

Assim colocado o conteúdo, a avaliação se caracteriza apenas por cobrar conceitos já determinados, sem a preocupação de contextualizá-los e que devem ser incorporados por memorização. Isto se verifica, quando a avaliação é feita no sentido de exigir do aluno a devolução mecânica do conteúdo que lhe foi ensinado.

* Ciência, aqui, entendida no seu sentido mais amplo e não especificamente como Ciências Naturais.

O conteúdo, numa perspectiva interacionista, deve ser trabalhado e desenvolvido levando-se em conta sua realidade dinâmica, ou seja, seu caráter de processo.

Portanto, a avaliação se caracteriza como um **processo** que objetiva explicitar o grau de compreensão da realidade, emergentes na construção do conceito. Isto se dará através de confronto de textos, trabalhos em grupos, produção de textos, a partir de determinados conceitos, elaboração de quadro-mural, experimentações, etc.

O confronto de idéias ou conceitos construídos através das relações estabelecidas entre: Homem-Homem e Homem-Natureza e suas mediações, terá como objetivo fazer com que o aluno compreenda criticamente a realidade.

Considerando-se o que foi exposto, a avaliação deverá verificar a aprendizagem, a partir daquilo que é básico e essencial, isto é, deve estabelecer as relações e mediações entre Homem-Homem e Homem-Natureza. É fundamental que esta avaliação se processe de forma contínua. O trabalho pedagógico desenvolvido na escola tem como função relacionar o que é domínio do aluno, isto é, o que ele conhece, e o conhecimento histórico, produzido pela humanidade. Através da interação: professor – aluno, aluno-professor, aluno-aluno, se dará a apropriação e assimilação dos conceitos. O professor interage, participa do processo e direciona-o, a partir da reflexão e incorporação da Ciência da História.

NOTAS DE REFERÊNCIA

- ¹ BACON, F. **Novum organum**. São Paulo: Abril Cultural, 1984, p.
- ² BACON, F. p. 49
- ³ BACON, F. p.
- ⁴ BACON, F. p. 7
- ⁵ MORE, T. **A utopia**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984. p. 169. (Os pensadores).
- ⁶ BRECHT, B. **Teatro V vida de Galileu**. Lisboa: Portugalia, /s.d./. p. 15.
- ⁷ BACON, F. **Novum organum**. São Paulo: Abril Cultural, 1984. P. 97
- ⁸ FIGUEIRA, Fani Goldfarbe, in “O Trabalho como Primeira necessidade Humana”, Texto mimeografado – 1988.
- ⁹ BRECHT, B. **Teatro V vida de Galileu**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.p.
- ¹⁰ NAGEL, L.H. Avaliando as avaliações? **Escola Aberta**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. jul. 1988.
- ¹¹ MARX, K. **Conseqüências sociais do avanço tecnológico**. In: FUNDAMENTOS da crítica da crítica da economia política. Porto: Firmeza, 1973. p. 52.
- ¹² CAPRA, F. **Ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1982. p. 13.
- ¹³ MELLO, C. G. de. **Saúde oficial: medicina popular**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982. P. 32-35.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, G. L. **Da história à história da educação**. São Carlos: UFSC, 1981. Dissertação.
- ARISTÓFANES. **As nuvens**. In: CLÁSSICOS cultrix: teatro grego. São Paulo: Cultrix, /s.d./.
- BACON, F. **Novum organum**. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Os Pensadores)
- BONNARD, A. **A Civilização Grega**. São Paulo: M. Fontes, 1980.
- BRECHT, B. **Teatro V vida de Galileu**. Lisboa: Portugalia, /s.d./.
- BRUNO, G. **Sobre o infinito o universo e os mundos**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).
- CANIATO, R. **O céu**. São Paulo: Ática, 1990. (Coleção na Sala de Aula).
- CANIATO, R. **Consciência na educação**. Campinas: Papyrus, 1987.
- CANIATO, R. **As linguagens da física**. São Paulo: Ática, 1990. (Coleção na Sala de Aula).
- CANIATO, R. **O que é astronomia**. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos, 45).
- CANIATO, R. **A terra em que vivemos**. Campinas: Papyrus, 1985.
- CAPRA, F. **Ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1982.
- EM DISCUSSÃO: Currículo básico nas escolas municipais. **Escola Aberta**. Curitiba, v. 4, n. 9, p.3-32, ago. 1987.
- DURRELL, G., DURRELL, L. **O naturalista amador**. São Paulo: M. Fontes, 1984.
- FUNDAMENTOS da crítica da economia política. Porto: Firmeza, 1973.
- GIORDANI, M.C. **História da Grécia antiga**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GOLDEMBERG, J. **O que é energia nuclear**. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros Passos, 11).
- GONÇALVES, V.T.V. **O artifício do natural: ensaio sobre a naturalização do histórico nas teorias pedagógicas contemporâneas**. Santa Catarina: Universidade Federal de São Carlos, 1986. Tese.
- HAMBURGER, A.I., LIMA, E.C.A.S. **Pensamento e ação no ensino de ciências**. São Paulo: Instituto de Física, 1989.
- HAMBURGER, E.W. **O que é física**. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Coleção Primeiros Passos, 131).
- HEERS, J. **O trabalho na Idade Média**, /s.l./: Publicações Europa-América, /s.d./ (Coleção saber).
- HOGBEN, L. **O homem e a ciência**. São Paulo: Fundo de Cultura Geral, /s.d./.
- KRASILCHIK, M. O professor e o currículo das ciências. São Paulo: EPU/USP, 1987.
- KURT, K. **O que é medicina preventiva**. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Coleção Primeiros Passos, 118).
- LAGO, A., PÁDUA, J. A. **O que é ecologia**. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros Passos, 116).
- LIVRO didático: a favor ou contra? **Escola Aberta**, Curitiba, v. 5, n. 10, p. 3-24, fev. 1988.
- MARX, K. **Contribuição para a crítica da economia política**. Lisboa: Estampa, 1973.
- MARX, K. **O 18 brumário e cartas a Kugelmann**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1977.
- MARX, K. **A ideologia alemã**. Lisboa: Presença, São Paulo: M. Fontes, /s.d./.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, /s.d./. vol. 1, 2 e 3.

- MELLO, C. G. **Saúde oficial**: medicina popular. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.
- MORE, T. **A utopia**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Os pensadores).
- MOURÃO, R. R. de F. **Da terra às galáxias**: (uma introdução à astrofísica). Petrópolis: Vozes, 1982.
- NAGEL, L.H. Avaliando as avaliações? **Escola Aberta**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. jul. 1988.
- NAGEL, L.H. **Justificativas para pesquisas em história da educação**. Maringá: UEM, 1990. Mimeografado.
- OLIVEIRA, E.R. de. **O que é medicina popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Coleção Primeiros Passos 125).
- PERLONGHER, N. **O que é AIDS**. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Coleção Primeiros Passos, 197).
- SAGAN, C. **Cosmos**. São Paulo: F. Alves, 1984.
- SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1987.
- SAVIANI, D. O ensino básico e o processo de democratização na sociedade brasileira. **Revista da ANDE**, São Paulo, v. 4, n. 7, p. 9 - 13, 1984.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (Minas Gerais). Superintendência Educacional. **Programa de ensino para o 1º grau**. Belo Horizonte, 1987.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (Paraná). **Avaliação, sociedade e escola**: fundamentos para reflexão. 2. ed. Curitiba, 1986.
- SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO (Curitiba). **Currículo básico**: uma contribuição para a escola pública brasileira. Curitiba, 1988.
- SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO (Rio de Janeiro). Proposta curricular: documento preliminar para discussão. **Diário oficial do Estado**. p. 42, 15 jun. 1988.
- SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO (São Paulo). Departamento de Planejamento e Orientação. Divisão Técnica. Ensino de 1º e 2º Graus. **Programa de 1º grau**. São Paulo, 1985.
- SILVA JÚNIOR, César. **Vocabulário etimológico de biologia**. São Paulo: Atual, /s.d./.
- VITHOULKAS, G. **Homeopatia ciência e cura**. São Paulo: Círculo do Livro, 1981.
- VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 1987.

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Carlos Alberto de Paula
Consuelo Alcioni Borba Duarte Schichta
Elmarina Samway
Rose Meri Trojan

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O trabalho de Reestruturação do Currículo do 1º Grau da Rede Estadual de Ensino, na área da Educação Artística, tem a pretensão de analisar o espaço da arte na escola, a partir de uma perspectiva histórica. Para isso, precisamos explicitar as relações da prática artística com a base econômica. Isto significa que o modo de composição como também o modo de percepção, são conseqüências do modo de produção da arte e variam com ela, sendo que em última instância, as relações sociais de produção determinam as representações, sistemas de idéias e imagens geradas na mesma sociedade.

Neste sentido, procuramos entender o processo histórico que levou a Educação Artística a se manter numa posição marginal dentro do sistema educacional e buscamos valores estéticos que possibilitem a democratização do saber artístico.

Tais reflexões procuram conciliar as aspirações sociais em relação à qualidade da escola pública, às expectativas dos professores e a viabilidade de execução de uma proposta pedagógica, visando criar no aluno uma percepção exigente, ativa, crítica em relação à realidade humano-social, proporcionando a aquisição dos instrumentos necessários para a compreensão desta realidade expressa na obra de arte, bem como a possibilidade de expressão na atividade artística.

A proposta de Educação Artística sistematizada no presente texto tem dupla função. De um lado, analisar o seu papel na formação da percepção e da sensibilidade do aluno através do trabalho criador, da apropriação do conhecimento artístico e do contato com a produção cultural existente. E, de outro lado, colher a significação da arte no processo de humanização do homem, visto que este, como ser criador, se transforma e transforma a natureza através do trabalho, produzindo assim, novas maneiras de ver e sentir.

Nesta dupla direção, estão inseridas nossas considerações norteadas pela concepção de arte como forma de trabalho criador. Deste modo, mais do que refletir ou representar o homem ou a natureza, a arte propõe novas formas de refletir sobre as relações sociais. Mais do que representar o real, a arte consiste numa apropriação da realidade essencial, possível, quando se coloca em estado humano, as figuras

reais, ou seja, através da humanização dos objetos e dos sentidos.

Assim, queremos crer que a análise sobre a função da arte possa permitir a clareza necessária para a reflexão e a prática dos professores que estejam envolvidos com o seu ensino, na escola. Deste modo, no esforço por estabelecer uma análise coerente sobre as concepções de arte, presentes no ensino da Educação Artística, apresentamos um estudo que deverá ser aprofundado pelo conjunto dos professores.

Entendemos que, tanto as concepções de arte quanto os princípios da Educação Artística trazem, em seu bojo, uma determinada visão da realidade, de homem e, conseqüentemente, da própria Arte e da Educação. O que nos interessa evidenciar agora são os fundamentos históricos que têm matizado o ensino da Arte e como os valores estéticos se refletiram na atividade escolar.

Inicialmente, faremos uma análise do ensino tradicional de Arte no Brasil. Este ensino está apoiado na cópia e na repetição de um modelo, perdendo de vista que a figura real, exterior, tem de ser superada para que a arte não seja mera figuração, porém transfiguração, pois transfigurar é colocar a figura em estado humano.

No que diz respeito a este ensino, necessitamos compreender que esta prática tem suas raízes históricas nos critérios neoclássicos, fundamentados no culto à Beleza Clássica. Este modelo é imposto, de um lado, pela Missão Francesa (1816) que origina o sistema de Belas Artes, e por outro, pelo ensinamento de artes e ofícios (1549 a 1780), nas áreas de escultura, pintura, canto e regência, desenvolvido pelos Jesuítas. As academias e conservatórios centravam-se então, nos exercícios de cópia e reprodução de obras antigas.

A arte clássica e de forma limitada a neoclássica, tomaram a obediência à perspectiva como critério regulador da correção pictórica. Um quadro pintado fora das leis da perspectiva geométrica, seria um quadro errado, isto é, o espaço deveria ser organizado em torno de um ponto de vista único, em contraste com o espaço pictórico medieval. Não se trata, no entanto, de uma mera inovação formal, mas de um novo modo de ver o espaço. O mundo já não é visto por um olho divino, mas por um olho humano que organiza as figuras e o fundo. Tanto no período medieval quanto no Renascimento, quem pinta é o homem; mas em um período o faz como servo de Deus, ao passo que no outro, como centro e eixo do universo.

No Brasil, a relação de modelo estético clássico com a concepção de harmonia social-burguesa, encontra no neoclassicismo uma de suas expressões favoritas.

Temos então, como pano de fundo, os critérios normativos e de estilo da estética clássica, e a compreensão do trabalho artístico

como limitado à destreza do aprendiz na reprodução dos padrões clássicos de beleza. Desta forma, cabe ao mestre ou professor, no ensino tradicional da arte, trabalhar com as normas, concepções e técnicas pré-estabelecidas e, ao aprendiz ou aluno, a tarefa de copiar ou reproduzir modelos.

Ora, com relação à possibilidade de uma análise crítica, é evidente, em primeiro lugar, que a obra de arte é o objeto no qual o homem se expressa, se exterioriza e conhece a si mesmo. Em segundo lugar, é necessário não perder de vista que a percepção se dá historicamente e que o ato do conhecimento não é contemplação. A percepção, tanto quanto o conhecimento, são tão humanos como o pensamento, sendo que esta humanidade é conquistada na atividade prática, na qual o homem constrói e se constrói no interior das relações sociais.

A atividade, enquanto inserção do sujeito como ser histórico-social capaz de transformar a natureza e criar um mundo humano a sua medida, é também o pressuposto de sua relação estética com o mundo. Assim, antes de mais nada, a estética clássica estabeleceu uma dicotomia entre arte e sociedade, idealizando a realidade e perdendo de vista a arte como esfera essencial da vida humana e a obra de arte como produto do homem.

No ensino tradicional, o conhecimento é tomado de forma fragmentada, fazendo da representação das coisas um fim em si mesmo. No entanto, a arte, assim entendida, não é uma forma de conhecer a realidade, mas uma tentativa de apresentá-la de novo, como a cópia ou a imitação apresenta o original.

Arte é conhecimento na medida em que é apropriação da realidade humano-social, e neste sentido não tem porque mistificar a realidade e nem se reduz ao domínio de um certo número de regras que levam à cópia e à reprodução de um modelo, como no padrão neoclássico. Este padrão se aproxima das formas e figuras ou se distancia delas, transformando as coisas para que reflitam uma realidade humana embelezada, sem arestas, caindo-se assim num irrealismo ou idealismo.

Ainda que o objeto artístico tenha cumprido, ao longo da história, as mais diversas funções (ideológica, cognoscitiva, social, decorativa, etc.), somente pode cumprir estas funções como objeto criado pelo homem. Assim, qualquer que seja a referência de uma obra de arte a uma realidade exterior ou interior, a obra artística é, antes de mais nada, uma criação do homem. Neste sentido, a função essencial da arte é ampliar e enriquecer, com as suas criações, a realidade já humanizada pelo trabalho humano.

Segundo a estética clássica, o conhecimento é o reflexo do objeto sobre a percepção do sujeito. Assim, o reflexo (que é mera contemplação) é a cópia do objeto. Nesta

concepção, as diferenças entre o que é visto pelos diferentes sujeitos reduzem-se à diferenças individuais, à genialidade, ao dom, à inspiração.

Tal perspectiva encobre o fato de que, embora a arte seja produção social, a sua apropriação não se dá por igual entre as classes sociais, e que tanto a atividade artística quanto os critérios estéticos são produtos de origem cultural.

Em síntese, pretendemos deixar claro que os critérios estéticos neoclássicos fazem parte de um conjunto de procedimentos, construídos na própria produção artística ao longo da história, e que o modelo clássico é um entre outros procedimentos ou conhecimentos artísticos sistematizados historicamente.

Até agora analisamos a problemática do ensino tradicional da arte, no entanto, julgamos necessário analisar a prática que, em contraposição a esta, é fundamentada na livre expressão de formas, na genialidade individual. Não se espera mais do artista uma exatidão literal, mas uma criação original e expressiva; não uma cópia, mas uma obra pessoal.

Na defesa de resgatar a arte de padrões estéticos superados, a estética moderna privilegia a inspiração e a sensibilidade, acentuando a subjetividade e a individualidade.

É justamente neste ponto que aparece muito clara a diferença entre a concepção presente e precedente. O ensino da arte, desenvolvido sob a base da estética clássica, subordina a imaginação à observação na busca do domínio das leis que regem a forma. E, o ensino regido sob a base da estética moderna, subordina o conhecimento técnico e a artesanaria à criatividade e à expressão, fundamentando-se na crença de que a arte não se ensina, se expressa.

Este ensino, no Brasil, sofre a influência dos movimentos modernistas da década de 20, que têm a Semana de Arte Moderna (1922) como um marco importante. Neste momento, se busca na arte brasileira, características próprias tanto na temática quanto no domínio das leis que regem a forma, no intuito de romper com a transposição mecanicista dos padrões estéticos europeus e com a visão da arte pela arte.

O que nos interessa deixar claro agora é que o estético não é uma essência de certos objetos, mas sim um modo de relação dos homens com os objetos cujas características variam segundo as relações sociais de produção. Assim, se o gosto pela arte, é por certo tipo de arte, é porque este gosto é produzido socialmente. Portanto, a estética deve partir da análise crítica das condições sociais em que se produz o artístico.

Só assim se pode entender a necessidade que a intelectualidade brasileira sentiu de corresponder às exigências dos novos tempos. Renegar modelos arcaicos, libertando nossa criação artística dos padrões europeus, mais do que inovação estilística e busca de uma temática

brasileira, foi consequência de mudanças político-econômicas na sociedade brasileira.

Dentro deste contexto é que se coloca o Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil, fundada em 1948, por Augusto Rodrigues. Estas escolinhas de arte, organizadas sob a forma de ateliês-livres e orientadas principalmente por artistas plásticos, tinham como objetivo o desenvolvimento da criatividade e o incentivo à expressão individual. Este desenvolvimento seria estimulado pela diversidade dos materiais e pela não interferência do adulto.

De um lado, a ruptura com os padrões de beleza ideal da estética clássica no meio artístico, e de outro, os princípios da pedagogia da Escola Nova e a ênfase no desenvolvimento psicológico infantil que matizam a prática pedagógica, substituem, a nosso ver, os exercícios de cópia pela prática da livre expressão.

Desta forma, o ensino da arte deixa de ser tomado a partir do conhecimento técnico (que, embora parcelarizado, havia na escola tradicional) e centra-se na expressão individual do aluno. Neste sentido, atribui-se nobreza ao fazer sem reflexão, sem conhecimento sistematizado.

Conseqüentemente, a Escola Nova, a partir de procedimentos espontaneístas, é muito mais autoritária que a Escola Tradicional, pois nega o acesso ao conhecimento, na medida em que este é tomado como expressão espontânea e imediata do universo individual interior.

Para se compreender a expressão, enquanto dimensão essencial da arte é preciso compreender primeiramente que ela é, ao mesmo tempo, acontecimento emocional e cultural.

É preciso compreender que a expressão, de imediato, é uma possibilidade e que a sensibilidade estética é construída no processo de afirmação do homem e de formação dos sentidos humanos. Ainda que os sentidos humanos exijam necessariamente os órgãos sensoriais, estes não surgiram como resultado de um desenvolvimento natural. Surgiram, antes de mais nada, como fruto do desenvolvimento histórico-social do homem, da criação de um mundo humano, e da auto-criação do homem mediante o trabalho. Este processo é obra de toda a história universal anterior e, inseparável do processo de criação de objetos humanos.

Portanto, cabe à escola, através do conhecimento artístico sistematizado, possibilitar ao aluno, a partir da sua inserção social, as condições concretas para satisfação da necessidade humana de afirmação e interação com a realidade, na atividade artística.

Para concluir a análise das práticas do ensino da arte, faz-se necessário levar em consideração o momento em que ela se torna disciplina chamada Educação Artística.

Em que pese a importância temporal da Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, no sentido de que torna obrigatório o ensino da arte na escola, o trabalho artístico, na concepção tecnicista, ainda sob forte influência escolanovista, centra-se nas técnicas e habilidades e cabe então ao professor trabalhar com o aluno o domínio dos materiais que serão utilizados na expressão de sua individualidade.

É necessário esclarecer que o conhecimento técnico é uma operação ordenadora e necessária ao projeto e à construção da composição artística. A criação de certos padrões estilísticos, tais como, esquemas, cânones ou regras, constituem um universal técnico-artístico, construído ao longo da história das artes e são determinados pelo sistema produtivo.

Sabemos que, na Escola Tradicional, o conhecimento é tomado de forma fragmentada porque se trabalha com o conjunto de regras de um determinado modelo. No entanto, precisamos compreender que o domínio das regras ou códigos, além de um exercício artesanal, é a maneira pela qual objetivamos nossa expressão. Na Escola Nova, o trabalho é centrado na expressão individual, se esquecendo que graças ao domínio das técnicas apreendidas, a expressão é um processo ao mesmo tempo expressivo e artesanal. No caso da Pedagogia Tecnicista, embora o trabalho artístico se faça obrigatório na escola, contraditoriamente, é o momento em que há um maior barateamento do conhecimento técnico, pois, o exercício artesanal e a expressão são substituídos pela experimentação dos recursos e materiais, na atividade artística.

Frente as práticas pedagógicas, que assinalamos anteriormente, faz-se necessário investigar a natureza da relação estética sob uma perspectiva histórica, da qual destacamos a compreensão da concepção de arte como forma de conhecimento, expressão e trabalho criador. A criação artística, neste sentido, é expressão da realidade e a leitura da obra é uma possibilidade de compreensão da mesma, pois ensina uma maneira de ver e este ver é revelador, sobretudo porque é construtivo. A relação estética que se objetiva na produção ou na fruição do fato artístico, tem um caráter social, e se realiza através dos sentidos humanos, no processo de humanização da natureza e do homem.

Nesta perspectiva, a relação estética deve ser compreendida além do estudo das qualidades do objeto artístico ou dos procedimentos do sujeito que produz artisticamente, pois, o modo de representação, de composição, de figuração, como também o modo de percepção, são conseqüências do modo de produção, distribuição e consumo da arte e variam não só de acordo com esta mas também de acordo com o modo de produção da sociedade.

Ao fazer a análise das concepções que têm norteado a Educação Artística, percebemos que a Arte tem sido tomada, ora como conhecimento técnico, ora como expressão espontânea, perdendo-se de vista a sua totalidade. Recuperar a Arte como forma de conhecimento, trabalho e expressão, é buscar esta totalidade para dar conta da necessidade humana de expressão, afirmação e interação com a realidade através do trabalho artístico.

Conseqüentemente, ao analisar a arte enquanto uma atividade humana, cabe aqui enfatizar que esta atividade centra-se na imitação e na criação, que se sucedem e se alimentam uma da outra.

A prática reiterativa está apoiada em normas já conhecidas, se faz na repetição de conhecimentos selecionados a partir de leis e regras retiradas da produção existente. Esta prática tem como pressuposto a prática criadora, um modo de fazer que, ao mesmo tempo que inventa o modo de fazer, cria suas regras. Neste sentido, a reiteração se sustenta em uma criação já existente.

Nesta perspectiva, pretendemos explicitar a tarefa da Educação Artística, e para tal, devemos compreender que esta atividade não se faz desvinculada da forma de organização da nossa sociedade e da escola. Portanto, se reveste de fundamental importância o papel da escola ao trabalhar com os conhecimentos necessários ao aluno, para que este reconheça e interprete na obra de arte, a realidade humano-social.

Em síntese, o objeto artístico concretiza o olhar, a expressão do homem e enquanto forma específica de conhecimento da realidade, é fruto de seu fazer imitativo ou criador, portanto, também impõe o domínio de determinados procedimentos para construir, da realidade, sua transfiguração na representação artística.

Criar é ampliar, enriquecer, transformar o mundo e o homem. Neste sentido, o trabalho artístico resulta da ação conjunta do fazer, do olhar e do pensar, e assim, a partir de um sistema de regras, modos de fazer, se constitui o trabalho artístico.

Assim, consideramos também que o trabalho de Educação Artística deve ter como base a produção social já realizada. Nesta perspectiva, as linguagens artísticas possibilitarão a educação estética, que dará ao aluno as condições de traduzir a leitura da realidade, o conhecimento, a compreensão do mundo humano que se quer refletir e expressar.

2. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

A Educação Artística, instrumento para apreensão do saber estético, implica tanto na

formação dos sentidos humanos, quanto na compreensão mais efetiva da realidade humano-social. Isto significa que a distinção entre as obras de arte e os demais objetos e a especificação da atitude estética adequada para compreender o artístico, são resultados de convenções, cuja legitimidade é dada pelas necessidades do sistema de produção e pela reprodução das atitudes consagradas como estéticas.

Esta nova postura frente a análise da obra de arte, implica, de um lado, em uma abordagem do valor estético do produto artístico, a partir das relações entre os modos de compor e as relações sociais de produção. De outro lado, implica em superar esta padronização imposta pela classe dominante, no sentido de perceber que nenhum modo de compor pode ser considerado absoluto, e que o conjunto de conhecimentos técnicos sistematizados, por cada um destes modos, servem de base para toda a criação artística.

Deste modo, é fundamental considerar as determinações econômicas e sociais que interferem nas relações entre os homens, os objetos e os outros homens, para compreender a relatividade do valor estético e as diversas funções que a Arte tem cumprido historicamente e que se relacionam com o modo de organização da sociedade.

Nas sociedades teocráticas e nas feudais, a Arte serve predominantemente como instrumento da religião, traduzindo simbolicamente a relação do homem com o sobrenatural. Isto se dá, através de signos estéticos, reveladores da aspiração por uma vivência puramente espiritual, em contraposição radical, ao naturalismo e aos valores sociais, morais e políticos romanos. Estes aspectos permeiam também a música que neste momento é denominada música modal.

No Renascimento e na época das Revoluções Burguesas dos séculos XVII e XVIII, a arte foi uma arma na luta da burguesia contra os valores arcaicos do mundo feudal. Apresenta uma mudança de temas que determina uma nova hierarquia de valores, desqualificando o pomposo e transcendente, expressando a atitude do homem burguês que aspira conhecer a natureza para dominá-la e que se coloca, não mais como servo de Deus, mas como centro do universo. Não sem razão, neste momento a música tonal, na medida em que enfatiza a harmonia e o equilíbrio é expressão da burguesia emergente.

Esta relativa harmonia da arte, com os ideais burgueses, perdura enquanto não se revelam as contradições entre os interesses da nova classe social que assume o poder e os interesses do proletariado.

O Neoclassicismo, transformado em arte oficial, busca servir aos ideais da burguesia, apresentando uma realidade idealizada e embelezada, tentando prolongar o escamoteamento das contradições.

O Romantismo, no rompimento com o academicismo neoclássico, expressa uma atitude de desencanto com a realidade, negando o presente através do refúgio no passado ou da projeção no futuro, e se apresenta como uma atitude antiburguesa.

Isto significa que, com o capitalismo, há uma ruptura entre os artistas e a realidade social, na medida em que se conscientizam que os valores econômicos sufocam os valores estéticos e que a vida burguesa não merece ser exaltada.

Desde o romantismo, passando pela teoria da **arte pela arte** e pelos movimentos modernistas, há uma valorização do subjetivo, em contraposição ao objetivo, exterior, determinando a consolidação da idéia do estético como uma questão independente da realidade social. Deste modo, a forma de arte adequada aos interesses burgueses é o classicismo, que se converte contemporaneamente, em um academicismo, algumas vezes idealizando a realidade e, outras, refletindo-a com tal exatidão de detalhes que escamoteia tanto a própria realidade, quanto a presença do homem.

A fragmentação efetuada pelo capitalismo, levou, por exemplo, os espetáculos teatrais da praça pública, no período medieval, para espaços fechados, onde a arquitetura renascentista separa rigorosamente a platéia do palco. No romantismo, a atenção se afasta da platéia que se põe passiva frente a ação dramática que se torna irreal.

O jogral, o bobo, foram substituídos no feudalismo, pelo ator cortesão e no teatro burguês, pelos galãs e estrelas. O teatro, enquanto atividade popular, não chegaria às salas a italiana, ao teatro rococó ou neoclássico.

Assim, pois, concluímos que as transformações da sociedade determinam condições para uma nova atitude estética e esta nova sensibilidade estética não surge espontaneamente. Neste sentido a música contemporânea reflete a reelaboração na música modal e tonal nos seus novos modos de compor, ou seja, ela se urbaniza e se eletrônica. A produção artística, portanto, não só apresenta objetos para atender determinada necessidade humana mas, cria também novos modos de fruição, e igualmente, um público capaz de assimilar estes novos valores.

Consideramos que a análise dos modos de compor, tendo como pressuposto as relações sociais de produção, é a perspectiva pela qual o professor deve desenvolver o seu trabalho, seja na apreciação das obras de arte, seja no ensino da Educação Artística.

Neste sentido, educar esteticamente é ensinar a ver, a ouvir criticamente, a interpretar a realidade, a fim de ampliar as possibilidades de fruição e expressão artística.

Para explicitar o encaminhamento necessário para essa educação estética, tentaremos desenvolver três aspectos, que

deverão ser abordados simultaneamente, e que constituem como base para a ação pedagógica: a humanização dos objetos e dos sentidos, a familiarização cultural e o saber estético, e também o trabalho artístico.

Humanização dos Objetos e dos Sentidos

Ao se tratar das linguagens artísticas é fundamental o apelo à invenção, à imaginação e aos sentidos humanos. Estes, aliados ao domínio dos elementos formais, possibilitam ao aluno, na atividade artística, expressar a realidade humano-social.

Embora os órgãos sensoriais, por sua estrutura e funcionamento, constituam o fundamento natural dos sentidos humanos, estes se distinguem por seu caráter social, sendo que este processo de formação dos sentidos humanos se dá juntamente com o processo de formação ou criação de objetos humanos.

Isto torna claro que, a criatividade, a imaginação, a emoção e os sentidos humanos são frutos do desenvolvimento histórico-social do homem e são resultado de toda a história. Assim, somente o ouvido musical e o olho capaz de captar a beleza podem extrair de um objeto toda a sua riqueza humana, ou seja, apenas para os sentidos humanos o objeto tem uma significação humana e se converte em objeto social-humano.

São justamente estes pressupostos que fundamentam a Educação Artística. Portanto, devemos incluir no ensino da arte, o conhecimento artístico que, aliado a leitura da realidade permitem a superação da sua aparência imediata para compreender seu significado humano.

Neste sentido, as qualidades dos objetos são percebidas como qualidades estéticas justamente quando são captadas sem uma significação utilitária direta, ou seja, como expressão de um determinado conteúdo humano. Estes objetos estéticos são criados pelo homem, que ao estruturar de certo modo uma matéria dada, dota-os de uma expressividade humana que em si só não possuem.

Do mesmo modo, o homem pode humanizar também a natureza, pois, esta em si, não tem valor estético. Assim, o belo só existe na sua relação com o homem e a natureza. Só adquire valor estético quando adquire uma significação social, humana, isto é, quando é humanizada.

Outro aspecto fundamental no ensino da arte é compreender que, o modo peculiar de apropriar-se esteticamente de um objeto, depende de dois termos: o objeto humanizado e o sentido através do qual se capta seu significado humano. Isto quer dizer que as diversas formas de arte, requerem diferentes sentidos porque tem diferentes objetos.

Vemos, por exemplo, que tanto no ensino da música, quanto nas demais linguagens, temos como pressuposto a formação dos sentidos humanos. Musicalizar portanto, é ensinar a ouvir o universo sonoro através do estudo do som como matéria prima a ser organizada. Esta organização se faz a partir dos seus elementos caracterizadores que são: altura, timbre, intensidade, duração e densidade. Para ouvir e expressar musicalmente o universo sonoro, usamos o ouvido, a voz e instrumentos sonoros. O trabalho com estes sentidos deve estar vinculado ao trabalho com o movimento corporal e com a dança.

Assim, no caso da Música, é preciso trabalhar com o aluno, com vistas ao conhecimento do som, enquanto um objeto a ser estudado e compreendido não somente através dos seus elementos caracterizadores, mas, também através do sentido social do som.

O estudo do som, do seu significado histórico, do modo de composição sonora e da intencionalidade, levará o aluno a compreender a estrutura sonora na sua totalidade, percebendo que o objeto sonoro apresenta certas qualidades porque foi produzido em um determinado contexto histórico.

O som da música de protesto, por exemplo, ouvido pela juventude do final dos anos 60, no Brasil e que fazia quase uma tradução da realidade face à repressão familiar e à repressão da ditadura militar, é ouvido hoje sem a mesma emoção daquela época. Hoje, cantamos os nossos problemas tais como a crise ecológica e o preconceito racial.

No entanto, se analisarmos o som do movimento da Jovem Guarda, na perspectiva do movimento dos músicos de protesto, vamos entender porque que, no momento da repressão militar, os músicos como Chico Buarque de Holanda e Caetano Veloso foram obrigados a deixar o país, enquanto a maioria dos jovens eram embalados com músicas adocicadas e superficiais, no ritmo de "Quero que você me aqueça nesse inverno e que tudo mais vá pro inferno".

Para que se possa interpretar o universo sonoro de maneira crítica, é fundamental o ensino do som sem se perder de vista o vínculo existente entre a organização da matéria sonora e as convenções culturais determinadas historicamente.

Assim, o processo de humanização dos sons, dos objetos e dos sentidos requer portanto, que se ultrapasse a imediatividade do estreito utilitarismo, quer dos sons, quer dos objetos, pois isto impede ao sujeito situar-se frente a estes numa atitude de fruição requerida pela relação estética.

Desta forma, a atitude de fruição dos objetos, da natureza, como também dos objetos artísticos, deve ser na Educação Artística

orientada pelo conhecimento artístico sistematizado historicamente. Esta atitude estética, também deve ser desenvolvida a partir da análise dos elementos formais e de como estes se organizam, sem perder de vista que o significado humano-social dos objetos e dos sons é determinado historicamente na sua relação com os homens.

Familiarização Cultural e Saber Estético

Na medida em que sublinhamos o caráter histórico dos sentidos humanos, admitimos a necessidade da aprendizagem dos modos de organização dos elementos formais que sustentam o processo de construção da linguagem artística.

Além do domínio dos elementos formais, é fundamental ao aluno compreender que as normas que estabelecem quais objetos reúnem qualidades estéticas ou não, são determinadas pelo sistema produtivo.

Nesta perspectiva, tanto o homem, quanto os objetos, estão determinados por um sistema de convenções, regulado pelas necessidades sociais, fixando os atributos de instrumentalidade e os estéticos. É fundamental, agora, deixar claro que a distinção entre as obras de arte e os demais objetos e a especificação da atitude estética para se apropriar do artístico, são o resultado de convenções e modos de organização das linguagens artísticas, construídos historicamente e consagrados como estéticos. Sendo então estético um modo de relação dos homens com os objetos, não podemos tomar qualquer critério estético como único ou absoluto, porém situá-lo historicamente.

No decorrer da sua existência, o homem vem se ocupando da organização da matéria sonora, não só para apreendê-la mas também para colocá-la a seu serviço. É preciso então, levar o aluno a perceber que grande parte das manifestações sonoras estão sob controle das relações sociais de produção: comunicação, som para acompanhamento de cerimônias, estímulos comportamentais através de tecnologia instrumental, indústria armamentista, medicina, etc. Para que o aluno possa compreender a produção sonora historicamente ele precisa compreender as estruturas sonoras a partir do contexto sonoro no qual se inserem. O aluno precisa compreender que não somente a estrutura sonora, mas também, cada um dos seus elementos são produzidos socialmente.

Quando estudamos a altura do som sob esta perspectiva, compreendemos que as convenções sociais estipularam que os sons altos estão intimamente ligados às experiências celestiais, enquanto que os sons graves às experiências infernais. Não podemos esquecer que a produção destas alturas sonoras, também está ligada ao desenvolvimento tecnológico,

portanto, um violão produz alturas sonoras diferentes dos sons de uma guitarra elétrica.

Do mesmo modo, a duração do som está vinculada a padrões sociais. Neste sentido uma estrutura sonora simétrica produz efeitos associados ao padrão clássico, bem como as estruturas sonoras assimétricas produzem efeitos que podem ser associados aos padrões primitivos.

Os elementos geradores do som são também responsáveis pelo seu timbre. Sendo assim, se pegamos como exemplo a Flauta de Pan, podemos compreender que a cultura da qual é proveniente e a qual representa é a grega ou a latino-americana exatamente pelas características culturais do som.

A intensidade é provocada por fontes sonoras intencionais e é representada de acordo com o contexto onde está localizada, portanto, num berçário, a intensidade sonora é mínima, ao contrário da intensidade sonora que encontramos em uma danceteria. Por último, ao trabalhar com a densidade é preciso compreender que uma orquestra, tem importância tanto pela produção coletiva, quanto pelo enriquecimento da qualidade da manifestação sonora através dos agrupamentos sonoros.

Discorreremos detalhadamente sobre os elementos constitutivos do som, para que o professor perceba que tanto a compreensão da historicidade quanto o domínio destes elementos são necessários ao trabalho de educação estética. Da mesma forma, os elementos visuais como: volume, forma, linha, cor, textura, etc. e o modo como historicamente esses elementos têm se organizado na obra de arte, fazem parte do saber estético, e que tal saber é fundamental ao aluno.

Deste modo, uma das tarefas principais da Educação Artística deve ser, por um lado, o exercício sistemático com estes conhecimentos, no sentido de possibilitar o seu domínio e por outro, a apropriação do conjunto da história social da arte, dos elementos formais, nos diferentes modos de produção.

Retomando a questão da formação dos sentidos humanos e da criação de objetos humanizados, enquanto uma questão histórica, concluímos que, ao não possibilitarmos a apropriação do conhecimento acumulado, que possibilitou e possibilita a produção artística, permitimos que se mantenham as desigualdades decorrentes do maior ou menor acesso ao consumo dos bens culturais em geral e, em particular, dos artísticos.

Deixemos claro, porém, que este trabalho de familiarização com os elementos constitutivos das diferentes linguagens, através do conhecimento artístico, não se constitui na finalidade da educação estética. A familiarização cultural, deve ser um instrumento para a interpretação da realidade humano-social através da obra e para expressão desta realidade na obra.

Assim, o contato regular com as diferentes formas de expressão artística constitui-se em um meio, importante e indispensável, para levar ao aluno o conhecimento dos processos de criação artística. Também possibilita o aprofundamento de sua relação estética com os objetos humanos, sendo que o domínio dos conhecimentos técnico-artísticos e o contato sistemático com as obras de arte faz parte do processo de educação estética.

Trabalho Artístico: da Prática Imitativa à Prática Criadora

A atividade criadora é uma necessidade humana, porque só criando, transformando o mundo, o homem faz um mundo humano e se faz a si mesmo. Uma obra de arte é, antes de mais nada, uma criação do homem, que sublinha a presença do humano e se constitui precisamente, como forma peculiar de trabalho criador. Nesta perspectiva, a função essencial da arte é ampliar e enriquecer com suas criações, a realidade já humanizada pelo trabalho.

A prática é uma dimensão do homem como ser criador e, por isso, fundamento de sua relação estética com a realidade. Neste sentido, arte e trabalho se assemelham, mediante sua comum ligação com a essência humana, isto é, por ser atividade criadora através da qual o homem produz objetos que o expressam.

A criação de um mundo humano e de objetos humanos é resultado de um longo processo histórico que resultou em um conjunto de conhecimentos elaborados e sistematizados pelo homem.

Assim considerada, a atividade artística na escola, não deve ser imitativa, porém uma assimilação criadora que é feita através da apropriação e da reelaboração do conhecimento artístico. Este trabalho tem como objetivo instrumentalizar o aluno, uma vez que, toda expressão se condena a estagnação, quando não há o exercício sistemático de interpretação da realidade através da expressão artística, que é um exercício sistemático, e também da leitura das obras artísticas.

Em relação a música, o trabalho se efetivará através da organização dos sons e dos movimentos corporais, a partir da improvisação sonora e gestual. Este trabalho de improvisação usará a voz e o instrumento sendo vinculado também, ao movimento corporal e a dança.

Por improvisação entendemos toda e qualquer manifestação sonora ou gestual, momentânea, estruturada ou não e produzida por um grupo ou individualmente. Essa estruturação sonora ou gestual momentânea, constitui-se hoje, num recurso de grande valia na construção do conhecimento sonoro e gestual pelo homem. A improvisação também possibilita ao aluno ultrapassar a prática imitativa e a reprodução, bem como, avançar em direção da prática criadora, na

medida em que ele inventa e cria seus próprios modelos sonoros ou gestuais.

A metodologia do trabalho com a improvisação é ampla. Enfocaremos a título de clarificação a improvisação livre e a dirigida.

Entendemos que na improvisação livre trabalhamos com o conhecimento já de domínio do aluno e na improvisação dirigida trabalhamos com estímulos, ordens ou regras dadas pelo professor.

Cabe ressaltar que, do conhecimento de quem direciona este processo, depende o envolvimento e a participação do aluno neste trabalho. A improvisação dirigida, que pressupõe o conhecimento, tem por função desencadear, orientar e colocar consciência no processo improvisatório.

Finalmente, é importante lembrar que não é possível trabalhar com a educação estética tomando os três aspectos do encaminhamento metodológico como etapas isoladas. Ao mesmo tempo em que os sentidos humanos se formam e atuam e que, estes se informam do saber estético que lhe corresponde, é indispensável a prática artística. Consequentemente não se deve tomar os três aspectos do encaminhamento metodológico separadamente, pois seu trabalho conjunto é condição básica para uma efetiva educação estética.

3. CONTEÚDOS

3.1. PLÁSTICA

PRÉ-ESCOLA

A. LEITURA DAS QUALIDADES PLÁSTICAS DOS OBJETOS E DA REALIDADE

1. Análise histórica do modo de relação dos homens com os objetos e a realidade:
Características da Forma e do Espaço em relação à:
Posição:
-horizontal,
-vertical.
Proporção - tamanho.
Movimento - repetição.
2. Análise dos Modos de Compor:
Leitura da Composição Plástica:
- ilustrações,
- cartazes,
- placas,
- obras de arte...

B. SABER ESTÉTICO

3. Elementos Visuais:
- forma,
- linha (contorno),
- cor,
- textura.

4. Composição:
Bidimensional: (2 dimensões)
- desenho,
- pintura,
- colagem, ...
Tridimensional: (3 dimensões)
- modelagem,
- maquete,
- dobradura...

C. TRABALHO ARTÍSTICO

Expressar a leitura dos objetos e da realidade através da linguagem plástica.

CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO

(1ª e 2ª séries)

A. LEITURA DAS QUALIDADES PLÁSTICAS DOS OBJETOS E DA REALIDADE

1. Análise do modo de relação dos homens com os objetos e a realidade.
Características da Forma e do Espaço em relação à:
Posição:
- horizontal,
- vertical,
- diagonal.
Proporção:
- tamanho,
- peso.
Movimentação:
- repetição,
- alternância.
2. Análise dos Modos de Compor:
Leitura da Composição Plástica:
- ilustrações,
- cartazes,
- placas,
- obras de arte...

B. SABER ESTÉTICO

1. Elementos Visuais:
- forma,
- linha (contorno)
- plano (superfície),
- volume,
- textura,
- cor (primária, secundária).
2. Composição:
Bidimensional (2 dimensões):
- desenho,
- pintura,
- colagem...
Tridimensional (3 dimensões):
- modelagem,
- maquete,
- dobradura...

C. TRABALHO ARTÍSTICO

Expressar a leitura dos objetos e da realidade através da Linguagem Plástica.

3ª SÉRIE

A. LEITURA DAS QUALIDADES PLÁSTICAS DOS OBJETOS E DA REALIDADE

1. Análise do modo de relação dos homens com os objetos e a realidade.
Qualidades plásticas da Forma e do Espaço em relação à:
Posição:
 - longe, perto,
 - em cima, embaixo,
 - central, lateral.Proporção:
 - tamanho,
 - peso.Movimento (direção):
 - esquerda, direita,
 - para frente, para trás,
 - para cima, para baixo.Pontos de vista:
 - frontal,
 - de topo,
 - de perfil.
2. Análise dos Modos de Compor:
Apreciação estética da Composição:
 - Compreensão da realidade expressa na obra.

B. SABER ESTÉTICO

1. Elementos Visuais:
 - linha,
 - plano,
 - volume,
 - textura,
 - cor (monocromia, policromia).
2. Qualidades plásticas:
 - equilíbrio,
 - harmonia,
 - dinâmica.
3. Composição:
Bidimensional (2 dimensões):
 - desenho,
 - pintura,
 - colagem,
 - gravura...Tridimensional (3 dimensões):
 - modelagem,
 - maquete,
 - dobradura,
 - móbile,
 - escultura...

C. TRABALHO ARTÍSTICO

Expressar as qualidades estéticas dos objetos e da realidade através da Linguagem Plástica.

4ª SÉRIE

A. LEITURA DAS QUALIDADES PLÁSTICAS DOS OBJETOS E DA REALIDADE

1. Análise do modo de relação dos homens com os objetos e a realidade.
Qualidades plásticas da Forma e do Espaço em relação à:
Posição - sobreposição, justaposição.
Proporção - peso.
Movimento - ascendente, descendente.
Pontos de vista:
 - frontal,
 - de topo,
 - de perfil.
2. Análise dos Modos de Compor:
Apreciação estética da Composição:
 - compreensão da realidade expressa na obra.

B. SABER ESTÉTICO

1. Elementos Visuais:
 - linha,
 - plano (altura, largura),
 - volume (altura, largura, profundidade),
 - textura (impressão, criação),
 - cor (quente, fria, neutra).
2. Qualidades Plásticas:
 - equilíbrio,
 - harmonia,
 - dinâmica.
3. Composição:
Bidimensional (2 dimensões):
 - desenho,
 - pintura,
 - colagem,
 - gravura,
 - história em quadrinhos...Tridimensional (3 dimensões):
 - modelagem,
 - escultura,
 - dobradura,
 - maquete,
 - móbile...

C. TRABALHO ARTÍSTICO

Expressar as qualidades estéticas dos objetos e da realidade através da Linguagem Plástica.

5ª SÉRIE

A. LEITURA DAS QUALIDADES PLÁSTICAS DOS OBJETOS E DA REALIDADE

1. Análise do modo de relação dos homens com os objetos e a realidade.
Qualidades plásticas da Forma e do Espaço em relação a:
Posição:
 - anterior, posterior,
 - interior, exterior.Proporção:
 - relação das partes com o todo.Movimento:
 - tensão.Pontos de vista:
 - frontal,
 - de topo,
 - de perfil.
2. Análise da Arte na consolidação da Sociedade Brasileira:
Apreciação estética da Composição:
 - compreensão da realidade expressa na obra.Modos de Compor:
A missão francesa e a importação de modelos estéticos europeus.
A Semana da Arte Moderna de 1922.
Movimentos Modernistas.

B. SABER ESTÉTICO

1. Elementos Visuais:
 - ponto,
 - linha,
 - plano (superfície),
 - volume,
 - luz (valor),
 - cor (escalas cromáticas),
 - textura (própria, produzida).
2. Qualidades Plásticas:
 - equilíbrio,
 - harmonia,
 - dinâmica.
3. Composição:
Bidimensional (2 dimensões):
 - desenho,
 - pintura,
 - mural,
 - mosaico,
 - vitral,
 - gravura...Tridimensional (3 dimensões):
 - modelagem,
 - escultura,
 - maquete,
 - móbile,
 - estábile...

C. TRABALHO ARTÍSTICO

Expressar as qualidades estéticas dos objetos e da realidade através da Linguagem Plástica.

6ª SÉRIE

A. LEITURA DAS QUALIDADES PLÁSTICAS DOS OBJETOS E DA REALIDADE

1. Análise do modo de relação dos homens com os objetos e a realidade.
Qualidades plásticas da Forma e do Espaço em relação a:
Posição:
 - anterior, posterior,
 - interior, exterior.Proporção:
 - relação das partes com o todo.Movimento:
 - tensão.
 - peso.Pontos de Vista:
 - frontal,
 - de topo,
 - de perfil.
2. Análise da Arte nas Sociedades Primitivas à Arte nas Sociedades Antigas:
Apreciação estética da Composição:
 - compreensão da realidade expressa na obra.Modos de Compor:
 - Arte Rupestre,
 - Arte Egípcia,
 - Arte Grega,
 - Arte Romana.

B. SABER ESTÉTICO

1. Elementos Visuais:
 - ponto,
 - linha,
 - plano,
 - volume,
 - luz (contraste),
 - cor (escalas cromáticas),
 - textura (própria, produzida).
2. Qualidades Plásticas:
 - equilíbrio,
 - harmonia,
 - dinâmica.
3. Composição:
Bidimensional (2 dimensões):
 - desenho,
 - pintura,
 - mural,
 - mosaico,
 - vitral,
 - gravura...Tridimensional (3 dimensões):
 - escultura,

- modelagem,
- maquete,
- módulos,
- estrutura de encaixe...

C. TRABALHO ARTÍSTICO

Expressar as qualidades estéticas dos objetos e da realidade através da Linguagem Plástica.

7ª SÉRIE

A. LEITURA DAS QUALIDADES PLÁSTICAS DOS OBJETOS E DA REALIDADE.

1. Análise do modo de relação dos homens com os objetos e a realidade.
Qualidades Plásticas da Forma e do Espaço em relação a:
Posição:
- 1º plano, 2º plano, 3º plano...
Proporção:
- relação das partes com o todo.
- escalas.
Movimento:
- tensão.
- Peso.
Pontos de Vista:
- um ponto de vista,
- vários pontos de vista.
2. Análise da Arte na Sociedade Feudal à Arte na Sociedade de transição do feudalismo para o capitalismo:
Apreciação estética da Composição:
- compreensão da realidade expressa na obra.
Modos de Compor:
- Arte Cristã Primitiva,
- Bizantina,
- Românica,
- Gótica,
- Renascentista.

B. SABER ESTÉTICO

1. Elementos Visuais:
- ponto (densidade, localização),
- linha (direção, extensão),
- plano (limites, dimensões),
- volume (desdobramento),
- luz (claro, escuro),
- cor (tonalidades, nuances),
- textura.
2. Qualidades Plásticas:
- equilíbrio,
- harmonia,
- dinâmica.
3. Composição:
Bidimensional (2 dimensões):
- retrato,
- paisagem,
- natureza morta,

- propaganda,
 - fotografia,
 - desenho,
 - pintura...
- Tridimensional (3 dimensões):
- módulos,
 - estrutura de encaixe,
 - escultura,
 - maquete...

C. TRABALHO ARTÍSTICO

Expressar as qualidades estéticas dos objetos e da realidade através da Linguagem Plástica.

8ª SÉRIE

A. LEITURA DAS QUALIDADES PLÁSTICAS DOS OBJETOS E DA REALIDADE

1. Análise do modo de relação dos homens com os objetos e a realidade.
Qualidades Plásticas da Forma e do Espaço em relação a:
Posição:
- simetria,
- assimetria.
Proporção:
- escalas.
Movimento:
- ritmo,
- tensão.
- peso.
Pontos de Vista:
- um ponto de vista,
- vários pontos de vista.
2. Análise da Arte na Sociedade Capitalista:
Apreciação estética da Composição:
- compreensão da realidade expressa na obra.
Modos de Compor:
- Arte Neoclássica,
- Romântica,
- Movimentos Modernistas.

B. SABER ESTÉTICO

1. Elementos Visuais:
- ponto (representação),
- linha (criação de planos e volumes),
- plano (criação de volumes),
- volume (profundidade, deformação),
- luz (claro, escuro, sombra),
- cor (escalas, valores),
- textura (condensação, rarefação).
2. Qualidades Plásticas:
- equilíbrio,
- harmonia,
- dinâmica.
3. Composição:
Bidimensional (2 dimensões):
- desenho

- pintura,
 - propaganda,
 - paisagem...
- Tridimensional (3 dimensões):
- escultura,
 - módulos,
 - estrutura de encaixe...

C. TRABALHO ARTÍSTICO

Expressar as qualidades estéticas dos objetos e da realidade através da Linguagem Plástica.

3.2. TEATRO

PRÉ - ESCOLA

A. A RELAÇÃO DOS HOMENS COM A REALIDADE NA AÇÃO DRAMÁTICA

1. Organização da Ação Dramática a partir da:

História:

 - fatos vividos ou imaginados,
 - contos de fada,
 - histórias orais ou escritas,
 - literatura infantil ...

Personagem (caracterização):

 - fatos,
 - gestos,
 - maquiagem,
 - adereços...

Espaço cênico (caracterização):

 - elementos sonoros,
 - elementos visuais.

B. SABER ESTÉTICO

1. Elementos da Ação Dramática:
 - história
 - personagem,
 - espaço cênico.
2. A Ação Dramática:
 - faz-de-conta,
 - improvisação,
 - jogo dramático,
 - dramatização...

C. TRABALHO ARTÍSTICO

Expressar a leitura das relações do homem com os outros homens e com a realidade.

CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO

A. A RELAÇÃO DOS HOMENS COM A REALIDADE NA AÇÃO DRAMÁTICA

1. Organização da Ação Dramática a partir da:

História:

 - fatos vividos ou imaginados,

- contos de fada,
 - histórias orais ou escritas,
 - literatura infantil,
 - narrativas...
- Personagens (caracterização):
- falas,
 - gestos,
 - movimentos,
 - maquiagem,
 - adereços...
- Espaço cênico (caracterização):
- elementos sonoros,
 - elementos visuais.

B. SABER ESTÉTICO

1. Elementos da Ação Dramática:
 - história,
 - personagem,
 - espaço cênico.
2. A Ação Dramática:
 - faz-de-conta,
 - improvisação,
 - jogo dramático,
 - dramatização...

C. TRABALHO ARTÍSTICO.

Expressar a leitura das relações do homem com os outros homens e com a realidade.

3ª SÉRIE

A. RELAÇÃO DOS HOMENS COM A REALIDADE NA AÇÃO DRAMÁTICA

1. Organização da Ação Dramática a partir da:

História:

 - lendas,
 - fábulas,
 - textos literários,
 - narrativas,
 - dramaturgia nacional...

Personagem:

 - falas,
 - gestos,
 - movimentos,
 - maquiagem,
 - adereços,
 - figurinos...

Espaço cênico:

 - elementos sonoros,
 - elementos visuais.
2. Análise da Ação Dramática:

Apreciação estética:

 - compreensão da realidade expressa na obra.

B. SABER ESTÉTICO

1. Elementos da Ação Dramática:

História:

 - roteiro,

- enredo.
- Personagem:
- Expressão verbal:
 - dicção,
 - articulação,
 - projeção,
 - ressonância.
- Expressão gestual:
 - movimentos,
 - gestos.
- Espaço cênico:
 - cenário,
 - sonoplastia,
 - iluminação.

2. A Ação Dramática:
 - improvisação,
 - jogo dramático,
 - dramatização...

C. TRABALHO ARTÍSTICO

Expressar a leitura das relações do homem com os outros homens e com a realidade através da Ação Dramática.

4ª SÉRIE

A. A RELAÇÃO DOS HOMENS COM A REALIDADE NA AÇÃO DRAMÁTICA

1. Organização da Ação Dramática a partir da:
 - História:
 - lendas,
 - fábulas,
 - textos literários,
 - narrativas,
 - dramaturgia nacional e universal...
 - Personagem:
 - falas,
 - gestos,
 - movimentos,
 - maquiagem,
 - adereços,
 - figurinos...
 - Espaço cênico:
 - elementos sonoros,
 - elementos visuais.
2. Análise da Ação Dramática:
 - Apreciação estética:
 - compreensão da realidade expressa na obra.

B. SABER ESTÉTICO

1. Elementos da Ação Dramática:
 - História:
 - roteiro,
 - enredo.
 - Personagem:
 - Expressão verbal:
 - dicção,
 - articulação,

- projeção,
- ressonância.
- Expressão gestual:
 - movimentos,
 - gestos.
- Espaço cênico:
 - cenário,
 - sonoplastia,
 - iluminação.

2. A Ação Dramática:
 - improvisação,
 - jogo dramático,
 - dramatização,
 - mímica...

C. TRABALHO ARTÍSTICO

Expressar a leitura das relações do homem com os outros homens e com a realidade através da Ação Dramática.

5ª SÉRIE

A. A RELAÇÃO DOS HOMENS COM A REALIDADE NA AÇÃO DRAMÁTICA

1. Organização da Ação Dramática a partir da:
 - História:
 - textos da dramaturgia brasileira e universal,
 - temas do folclore nacional,
 - lendas brasileiras,
 - mitologia grega...
 - Personagem:
 - vocais,
 - corporais,
 - faciais,
 - Limitações:
 - deformações sociais,
 - estereótipos.
 - Espaço cênico:
 - elementos sonoros,
 - elementos visuais.
2. Análise da produção teatral na consolidação da Sociedade Brasileira :
 - Apreciação estética:
 - compreensão da realidade expressa na obra.
 - A produção teatral:
 - A Poética brechtiana,
 - Movimentos Modernistas (pós 1922),
 - Renovação nos métodos de encenação (Augusto Boal).

B. SABER ESTÉTICO

1. Elementos da Ação Dramática:
 - História:
 - roteiro,
 - enredo.
 - Personagem:
 - Expressão verbal:
 - dicção,
 - articulação,

- projeção,
 - ressonância.
- Expressão gestual:
- movimentos,
 - gestos.
- Espaço cênico:
- cenário,
 - sonoplastia,
 - iluminação.

2. A Ação Dramática:
 - improvisação,
 - jogo dramático,
 - dramatização,
 - mímica...
3. Técnicas de participação direta do espectador na Ação Dramática:
 - teatro imagem,
 - teatro simultâneo.

C. TRABALHO ARTÍSTICO

Expressar a leitura das relações do homem com os outros homens e com a realidade através da Ação Dramática.

6ª SÉRIE

A. A RELAÇÃO DOS HOMENS COM A REALIDADE NA AÇÃO DRAMÁTICA

1. Organização da Ação Dramática a partir da:

História:

 - temas de folclore,
 - lendas,
 - mitologia grega,
 - textos literários,
 - textos da dramaturgia brasileira e universal,
 - poesias,
 - músicas...

Personagem:

Características ou possibilidades:

 - vocais,
 - corporais,
 - faciais .

Limitações:

 - deformações sociais,
 - estereótipos.

Espaço cênico:

 - elementos sonoros,
 - elementos visuais.
2. Análise da Arte nas Sociedades Primitivas à Arte nas Sociedades Antigas:

Apreciação estética:

 - compreensão da realidade expressa na obra.

Modos de Representar:

 - a tragédia grega,
 - a poética de Aristóteles,
 - o teatro em Roma,
 - o drama litúrgico.

B. SABER ESTÉTICO

1. Elementos da Ação Dramática:

História:

 - roteiro,
 - enredo.

Personagem:

Expressão verbal:

 - dicção,
 - articulação,
 - projeção,
 - ressonância.

Expressão gestual:

 - movimentos,
 - gestos.

Espaço cênico:

 - cenário,
 - sonoplastia,
 - iluminação.
2. A Ação Dramática:
 - improvisação,
 - jogo dramático,
 - mímica,
 - dramatização...
3. Técnicas de participação direta do espectador na Ação Dramática:
 - teatro imagem,
 - teatro simultâneo.

C. TRABALHO ARTÍSTICO

Expressar a leitura das relações do homem com os outros homens e com a realidade através da Ação Dramática.

7ª SÉRIE

A. A RELAÇÃO DOS HOMENS COM A REALIDADE NA AÇÃO DRAMÁTICA

1. Organização da Ação Dramática a partir da:

História:

 - temas de folclore,
 - mitologia grega,
 - textos literários,
 - textos dramaturgicos,
 - poesias,
 - músicas...

Personagem:

Características ou possibilidades:

 - vocais,
 - corporais,
 - faciais.

Limitações:

 - deformações sociais,
 - estereótipos.

Espaço cênico:

 - elementos sonoros,
 - elementos visuais.

2. Análise da Arte na Sociedade Feudal à Arte na Sociedade de transição do Feudalismo para o Capitalismo:

Apreciação estética:

- compreensão da realidade expressa na obra.

Modos de Representar:

- teatro medieval,
- teatro bizantino,
- teatro renascentista,
- a commedia dell'arte.

B. SABER ESTÉTICO

1. Elementos da Ação Dramática:

História:

- roteiro,
- enredo.
- drama.

Personagem:

- expressão verbal,
- expressão gestual.

Espaço cênico:

- cenário,
- sonoplastia,
- iluminação.

2. A Ação Dramática:

- Improvisação,
- Jogo dramático,
- mímica,
- dramatização...

3. Técnicas de participação direta do espectador na Ação Dramática:

- teatro imagem,
- teatro simultâneo,
- teatro debate.

C. TRABALHO ARTÍSTICO

Expressar a leitura das relações do homem com os outros homens e com a realidade através da Ação Dramática.

8ª SÉRIE

A. A RELAÇÃO DOS HOMENS COM A REALIDADE NA AÇÃO DRAMÁTICA

1. Organização da Ação Dramática a partir da:

História:

- temas de folclore,
- mitologia grega,
- textos literários,
- textos dramáticos,
- poesias,
- músicas ...

Personagem:

Características ou possibilidades:

- vocais,
- corporais,
- faciais.

Limitações:

- deformações sociais,

- estereótipos.

Espaço cênico:

- elementos sonoros,
- elementos visuais.

2. Análise da Arte na Sociedade Capitalista:

Apreciação estética:

- compreensão da realidade de expressão.

Modos de Representar:

- teatro neoclássico,
- teatro romântico,
- teatro realista,
- teatro de arena,
- as vanguardas.

B. SABER ESTÉTICO

1. Elementos da Ação Dramática:

História:

- roteiro,
- enredo.
- drama.

Personagem:

- expressão verbal,
- expressão gestual.

Espaço cênico:

- cenário,
- sonoplastia,
- iluminação.

2. A Ação Dramática:

- improvisação,
- jogo dramático,
- mímica,
- dramatização.

3. Técnicas de participação direta do espectador na Ação Dramática:

- teatro imagem,
- teatro simultâneo,
- teatro debate.

C. TRABALHO ARTÍSTICO

Expressar a leitura das relações do homem com os outros homens e com a realidade através da Ação Dramática.

3.3. MÚSICA

PRÉ- ESCOLA

A. LEITURA DAS QUALIDADES SONORAS DA REALIDADE

1. Audição dos sons da realidade:

Sons produzidos por fontes:

- naturais,
- culturais.

Elementos que compõem os sons:

Altura:

- grave,
- agudo.

Duração:

- longo,
 - curto.
- Timbre:

- elementos geradores do som.

Intensidade:

- forte,
- fraco.

Densidade:

- um som,
- muitos sons.

2. Movimentos sonoros em relação à:

Altura:

- distribuição do som no espaço.

Duração:

- regulares,
- irregulares.

Intensidade:

- movimentos naturais,
- movimentos culturais.

Timbre:

- elementos geradores de som.

Densidade:

- movimento dos grupamentos sonoros.

B. SABER ESTÉTICO

1. Elementos sonoros:

- altura,
- duração,
- timbre,
- intensidade,
- densidade.

2. Movimentos corporais em relação à:

Espaço:

- direção,
- nível de altura,
- dimensão,
- distância.

Dinâmica (intensidade do movimento):

- leve,
- médio,
- forte.

Tempo (movimentos com velocidades variada):

- lento,
- médio,
- rápido.

3. Dança.

4. Canto.

C. TRABALHO ARTÍSTICO

1. Organização dos sons da realidade em estruturas sonoras através da :

Improvisação:

- livre,
- dirigida,
- registrada (gráficos livres),
- canto sonoro,
- coral sonoro,
- jogos musicais.

2. Representação dos movimentos sonoros corporalmente:

- livre,
- dirigida,
- coreografada,

3. Dança:

Músicas:

- folclóricas,
- populares.

Coreografia:

- improvisada,
- original .

4. Canto:

Músicas:

- folclóricas,
- populares.

CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO

A. LEITURA DAS QUALIDADES SONORAS DA REALIDADE

1. Audição dos sons da realidade:

Sons produzidos por fontes:

- naturais,
- culturais.

Elementos que compõem os sons:

Altura:

- grave,
- agudo.

Duração:

- longo,
- curto.

Timbre:

- elementos geradores de som.

Intensidade:

- forte,
- fraco.

Densidade:

- um som,
- muitos sons.

2. Movimentos sonoros em relação à:

Altura:

- distribuição do som no espaço.

Duração:

- regulares,
- irregulares.

Intensidade:

- movimentos naturais,
- movimentos culturais.

Timbre:

- elementos geradores de som.

Densidade:

- movimento dos grupamentos sonoros.

B. SABER ESTÉTICO

1. Elementos sonoros:

- altura,
- duração,
- timbre,
- intensidade,
- densidade.

2. Movimentos corporais em relação à:

Espaço:

- direção,
- nível de altura,
- dimensão,
- distância.

Dinâmica (intensidade do movimento):

- leve,
- médio,
- forte.

Tempo (movimentos com velocidade variada):

- lento,
- médio,
- rápido.

3. Dança.

4. Canto.

C. TRABALHO ARTÍSTICO

1. Organização dos sons da realidade em estruturas sonoras através da:

Improvisação:

- livre,
- dirigida,
- registrada (gráficos livres),
- canto sonoro,
- coral sonoro,
- jogos musicais.

2. Representação dos movimentos sonoros corporalmente:

- livre,
- dirigida,
- coreografada.

3. Dança:

Músicas:

- folclóricas,
- populares.

Coreografia:

- improvisada,
- original.

4. Canto:

Músicas:

- folclóricas,
- populares.

- danças,

- festas,
- propagandas...

Estética:

Sonoplastia:

- histórias,
- filmes,
- peças de teatro,
- sons do cotidiano...

Concerto:

- instrumental,
- vocal.

B. SABER ESTÉTICO

1. Elementos sonoros:

- altura,
- timbre,
- duração,
- intensidade,
- densidade.

2. Qualidades sonoras:

- melodia,
- harmonia,
- forma,
- estilo (gênero),
- ritmo.

3. Movimentos corporais em relação a:

Espaço:

- direção,
- nível de altura,
- dimensão,
- distância.

Dinâmica (intensidade do movimento):

- leve,
- médio,
- forte.

Tempo (movimentos com velocidade variada):

- lento,
- médio,
- rápido.

4. Dança.

5. Canto.

6. Instrumentos musicas de percussão.

7. Padrões sonoros:

- erudito,
- popular,
- folclórico.

3ª SÉRIE

A. LEITURA DAS QUALIDADES SONORAS DA REALIDADE

1. A função do Som:

Social:

Comunicação:

- telefone,
- telégrafo,
- campainha,
- rádio,
- sirenes,
- alarmes...

Prática Social:

- marcha,

C. TRABALHO ARTÍSTICO

1. Estruturação dos Sons a partir das suas funções através de:

Improvisação:

- livre,
- dirigida,
- registrada: (gráficos representação dos sons),
- com diálogos,
- vocal,
- instrumental,
- corporal,

Com acompanhamento:

- um som contínuo (bordun),
 - ostinato.
2. Audição de diferentes padrões sonoros:
 - livre,
 - dirigida,
 - comentada.
 3. Dança:

Músicas:

 - folclóricas,
 - populares.

Coreografia improvisada:

 - espaço,
 - nível de altura.

Coreografia original.
 4. Canto:

Músicas:

 - folclóricas,
 - populares.

Com acompanhamento:

 - um sonho contínuo (bordun),
 - ostinato.
 5. Construção dos instrumentos Musicais de Percussão:

Utilização:

 - melodia,
 - acompanhamento.

4ª SÉRIE

A. LEITURA DAS QUALIDADES SONORAS DA REALIDADE

1. Análise dos elementos que compõem os sons a partir da sua função social e estética:

Altura:

Localização dos sons:

 - grave,
 - médio,
 - agudo.

Duração:

Organização dos sons :

 - longo e curto,
 - simétrico e assimétrico.

Timbre:

 - elementos geradores de som.

Intensidade:

Planos sonoros:

 - forte,
 - fraco.

Densidade:

Texturas sonoras:

 - muitos sons,
 - pouco sons.
2. Compreensão dos elementos que compõem os sons a partir de objetos sonoros:
 - sucatas,
 - brinquedos,
 - instrumentos sonoros ...

B. SABER ESTÉTICO

1. Elementos sonoros:
 - altura,
 - duração,
 - timbre,
 - intensidade,
 - densidade.
2. Qualidades sonoras:
 - melodia,
 - harmonia,
 - forma,
 - estilo (gênero),
 - ritmo.
3. Movimentos corporais em relação a:

Espaço:

 - direção,
 - nível de altura,
 - dimensão,
 - distância.

Dinâmica (intensidade do movimento):

 - leve,
 - médio,
 - forte.

Tempo (movimentos com velocidade variada):

 - lento,
 - médio,
 - rápido.
4. Dança.
5. Canto.
6. Instrumentos musicais de:
 - sopro,
 - percussão,
7. Padrões sonoros :
 - erudito,
 - popular,
 - folclórico.

C. TRABALHO ARTÍSTICO

1. Estruturação dos elementos do Som (Altura, Duração, Intensidade, Timbre) com os objetos sonoros, através de:

Improvisação:

 - livre
 - dirigida,
 - registrada: (convenções de símbolos para representação do som),
 - com diálogos.

Com acompanhamento:

 - um som contínuo (bordun),
 - ostinato.
 - instrumental,
 - vocal,
 - corporal.
2. Audição de diferentes padrões sonoros:
 - livre,
 - dirigida,
 - comentada.
3. Dança:

Músicas:

 - folclóricas,

- populares.
- Coreografia improvisada:
 - espaço,
 - nível de altura,
 - dinâmica .
- Coreografia original:
 - postura,
 - qualidade dos movimentos,
 - face, (rosto).
- 4. Canto:
 - Músicas:
 - folclóricas,
 - populares.
 - Cânones:
 - Vocal:
 - um som contínuo (bordun),
 - ostinato.
 - Instrumental:
 - um som contínuo (bordun),
 - ostinato.
- 5. Construção dos instrumentos musicais de sopro, percussão:
 - Utilização:
 - melodia,
 - acompanhamento.

5ª SÉRIE

A. LEITURA DAS QUALIDADES SONORAS DA REALIDADE

1. Audição de diferentes padrões sonoros a partir da relação da história do homem com a história da música:
 - modal,
 - tonal,
 - contemporânea.

B. SABER ESTÉTICO

1. Análise dos elementos sonoros a partir dos diferentes padrões e das qualidades sonoras:
 - altura- movimentos melódicos,
 - duração - ritmo musical,
 - intensidade - planos sonoros,
 - timbre- instrumentos musicais,
 - densidade - texturas sonoras.
2. Movimentos corporais em relação à:
 - Espaço:
 - direção,
 - nível de altura,
 - dimensão,
 - distância.
 - Dinâmica (intensidade do movimento):
 - leve,
 - médio,
 - forte.
 - Tempo (movimentos com velocidade variada).
 - lento,
 - médio,

- rápido.
- 3. Dança.
- 4. Canto.
- 5. Instrumentos musicais:
 - sopro,
 - corda,
 - percussão.

C. TRABALHO ARTÍSTICO

1. Audição de diferentes sons:
 - Sons atuais:
 - carro de corrida,
 - máquina de costura elétrica,
 - trovão...
 - Sons em extinção:
 - calhambeque,
 - máquina de costura de pedal,
 - canto do galo...
2. Estruturação de diferentes sons (atuais, extinção) através de:
 - Improvisação:
 - livre,
 - dirigida,
 - registrada: (gráficos com melodia e acompanhamento),
 - com diálogos,
 - descritiva,
 - vocal,
 - instrumental,
 - corporal,
 - Com acompanhamento:
 - mais de um ostinato,
 - mais de um bordun.
3. Dança:
 - Músicas:
 - folclóricas,
 - populares.
 - Coreografia:
 - Improvisada:
 - espaço,
 - nível de altura,
 - dimensão,
 - dinâmica.
 - Original:
 - postura,
 - qualidade de movimento,
 - face (rosto).
4. Canto:
 - Músicas:
 - folclóricas,
 - populares.
 - Cânones:
 - Vocal:
 - mais de um bordun,
 - mais de um ostinato.
 - Instrumental:
 - mais de um bordun,
 - mais de um ostinato.

5. Construção dos instrumentos musicais de sopro, corda e percussão:

Utilização:

- melodia,
- acompanhamento.

6ª SÉRIE

A. LEITURA DAS QUALIDADES SONORAS DA REALIDADE

1. Audição de obras musicais:

Modal:

- canto gregoriano,
- música africana,
- música latino- americana,
- japonesa,
- chinesa,
- árabe...

Tonal:

- renascentista,
- barroca,
- romântica,
- clássica...

Contemporânea:

- minimal,
- concreta,
- eletrônica,
- serial...

2. Conhecimento das características das obras musicais a partir dos elementos de arranjos formais:

Leitura do momento da produção da obra:

- a relação entre o ritmo e a criação da obra,
- o conhecimento técnico presente na obra,
- a mensagem e o significado.

Leitura das qualidades sonoras:

Utilização dos elementos sonoros:

- altura,
- timbre,
- densidade,
- intensidade,
- duração.

B. SABER ESTÉTICO

1. Elementos sonoros:

- altura,
- duração,
- timbre,
- intensidade,
- densidade.

2. Qualidades sonoras:

- melodia,
- harmonia,
- forma,
- gênero (estilo),
- ritmo.

3. Movimentos corporais em relação à:

Espaço:

- direção,
- nível de altura,

- dimensão,

- distância.

Dinâmica (intensidade do movimento):

- leve,
- médio,
- forte.

Tempo (movimentos com velocidade variada):

- lento,
- médio,
- rápido.

4. Dança.

5. Canto.

6. Sonoplastia de:

- histórias,
- situações sociais,
- cotidiano...

7. Instrumentos musicais:

- corda,
- sopro,
- percussão.

C . TRABALHO ARTÍSTICO

1. Estruturação do Som a partir do conhecimento dos elementos de arranjos formais através de:

Improvisação:

- livre,
- dirigida,
- registrada: (gráficos com melodia e acompanhamento),
- com diálogos,
- descritiva,
- narrativa,
- vocal,
- instrumental,
- corporal.

Com acompanhamento:

- ostinato,
- borduns.

2. Dança:

Músicas:

- folclóricas,
- populares.

Coreografia:

Improvisada:

- espaço,
- nível de altura,
- dimensão,
- dinâmica.
- tempo.
- fluxo do movimento.

Original:

- postura,
- qualidade de movimento,
- face (rosto).

3. Canto:

Músicas:

- folclóricas,
- populares.

Com acompanhamento:

Instrumental:

- mais de um bordun,
 - mais de um ostinato.
- Vocal:
- mais de um bordun,
 - mais de um ostinato.
4. Sonoplastia:
Composição sonora de:
- histórias,
 - situações sociais,
 - cotidiano.
5. Instrumentos musicais:
Análise de diferentes instrumentos musicais:
- corda,
 - sopro,
 - percussão.
- Utilização e formas de agrupamento destes instrumentos.

- nível de altura,
 - dimensão,
 - distância.
- Dinâmica (intensidade do movimento):
- leve,
 - médio,
 - forte.
- Tempo (movimentos com velocidade variada):
- lento,
 - médio,
 - rápido.
4. Dança.
5. Canto.
6. Instrumentos musicais:
- corda,
 - sopro,
 - percussão.

7ª SÉRIE

A. LEITURA DAS QUALIDADES SONORAS DA REALIDADE

1. Conhecimento da estruturação do Som e seus elementos na Cultura:
 - tribal,
 - ocidental (antiga, moderna),
 - oriental.
2. Análise do modo de produção musical (modal, tonal, contemporânea) a partir da estruturação do som e seus elementos nas diferentes culturas:

Leitura do momento da produção da obra:

 - a relação entre o ritmo e a criação da obra,
 - o conhecimento técnico presente na obra,
 - a mensagem e o significado.

Leitura das qualidades sonoras:

Utilização dos elementos sonoros:

 - altura,
 - timbre,
 - densidade,
 - intensidade,
 - duração.

B. SABER ESTÉTICO

1. Elementos sonoros:
 - altura,
 - timbre,
 - duração,
 - intensidade,
 - densidade.
2. Qualidades sonoras:
 - melodia,
 - harmonia,
 - forma,
 - gênero (estilo),
 - ritmo.
3. Movimentos corporais em relação à:

Espaço:

 - direção,

C. TRABALHO ARTÍSTICO

1. Estruturação dos sons a partir das diferentes culturas através da:

Improvisação:

 - livre,
 - dirigida,
 - registrada: (diferentes formas de registro convencionadas),
 - vocal,
 - instrumental,
 - corporal,
 - com diálogos,
 - descritiva,
 - narrativa,

Com acompanhamento:

 - visual,
 - instrumental,
 - com mais de um bordun,
 - com mais de um ostinato.
2. Dança:

Músicas:

 - folclóricas,
 - populares,
 - diferentes culturas,

Coreografia:

 - Improvisada:
 - espaço,
 - nível de altura,
 - dimensão,
 - dinâmica,
 - tempo,
 - fluxo do movimento.
 - Original:
 - postura,
 - qualidade de movimento,
 - face (rosto).
3. Canto:

Músicas:

 - folclóricas,
 - populares,
 - diferentes culturas.

Com acompanhamento:

 - vocal,

- instrumental,
 - ostinatos,
 - borduns.
4. Instrumentos Musicais:
Conhecimento dos instrumentos musicais nas diferentes culturas.

8ª SÉRIE

A. LEITURA DAS QUALIDADES SONORAS DA REALIDADE

1. Análise dos elementos de arranjos formais de obras musicais atuais e de culturas diferentes (eruditas, populares):
Leitura do momento da produção da obra:
 - a relação entre o ritmo e a criação da obra,
 - o conhecimento técnico presente na obra,
 - a mensagem e o significado.
 Leitura das qualidades sonoras:
Utilização dos elementos sonoros:
 - altura,
 - timbre,
 - densidade,
 - intensidade,
 - duração.
2. Análise de textos escritos por críticos musicais a partir dos elementos de arranjos formais.

B. SABER ESTÉTICO

1. Elementos sonoros:
 - altura,
 - duração,
 - timbre,
 - intensidade,
 - densidade.
2. Qualidades Sonoras:
 - melodia,
 - harmonia,
 - forma,
 - gênero (estilo),
 - ritmo.
3. Movimentos corporais em relação à:

Espaço:

 - direção,
 - nível de altura,
 - dimensão,
 - distância.

Dinâmica (intensidade do movimento):

 - leve,
 - médio,
 - forte.

Tempo (movimento com velocidade variada):

 - lento,
 - médio,
 - rápido.
4. Dança.
5. Canto.
6. Instrumentos musicais:
Análise de formações instrumentais:

- atuais,
- diferentes culturas.

B. TRABALHO ARTÍSTICO

1. Estruturação dos sons a partir de arranjos formais através de:
Improvisação:
 - livre,
 - dirigida,
 - registrada,
 - descritiva,
 - com diálogos,
 - narrativa,
 - vocal,
 - instrumental,
 - corporal.
 Com acompanhamento:
 - vocal,
 - instrumental,
 - ostinatos,
 - borduns.
2. Produção de textos musicais a partir dos elementos formais.
3. Dança:
Músicas:
 - folclóricas,
 - populares,
 Coreografia:
 - improvisada,
 - original.
 Crítica:
 - à coreografia improvisada,
 - à coreografia original.
4. Canto:
Músicas:
 - folclóricas,
 - populares.
 Críticas:
Às canções folclóricas e populares:
 - atuais,
 - diferentes culturas.
5. Instrumentos Musicais:
 - atuais,
 - diferentes culturas.
 Crítica:
À formação instrumental para a execução das músicas:
 - atuais,
 - diferentes culturas.

4. AVALIAÇÃO

Sistematizar uma proposta curricular significa também abordar a questão da avaliação, na medida em que esta legitima a concepção de educação que norteia a prática pedagógica.

O tema da avaliação, especialmente a partir das duas últimas décadas, tem sido o núcleo de inúmeras discussões, por parte dos diversos

setores do ensino e não menos, na área da Educação Artística.

À medida que refletimos criticamente sobre as tendências que tem matizado o ensino de arte na escola, nos deparamos com a questão da avaliação e do modo como esta se coloca no processo ensino-aprendizagem.

As formas tradicionais, espontaneístas ou tecnicistas de ensino artístico, determinam em última instância as formas de avaliação que lhes correspondem. Neste sentido, a análise destas formas (de ensino e de avaliação) devem possibilitar o desvelamento das concepções de arte e de educação que lhes servem de direção.

No ensino tradicional, apoiado na cópia e na repetição mecânica de um modelo ideal, a avaliação se traduz na verificação de quanto o aluno conseguiu se aproximar deste modelo. Neste ensino o conhecimento técnico não é tomado como um conjunto de meios e procedimentos necessários para concretizar a expressão do aluno, mas a técnica em si é tomada como objeto. Salientamos aqui, não a negação do conhecimento técnico, mas a crítica à sua absolutização, evidenciada tanto nos métodos tradicionais de ensino quanto na avaliação.

A ruptura com os padrões clássicos de arte, bem como o ideário da Escola Nova que interferem na transformação da Educação Artística e consolidam a instauração dos "ateliers-livres", determinam uma mudança substancial na avaliação, talvez com mais força do que nas outras áreas do conhecimento.

O trabalho com a Educação Artística fundamentado na concepção de que arte não se ensina, se expressa, é centrado então no espontaneísmo e na liberação das emoções, sendo que a avaliação passa a ser considerada a partir de aspectos afetivos e psicomotores, tornando desnecessária a interferência do professor. Conseqüentemente se impõe a auto-avaliação como forma de avaliar aspectos que são subjetivos, individuais.

Ao deixar de lado o conhecimento técnico, embora parcelarizado no ensino tradicional, a prática espontaneísta torna-se mais autoritária do que aquela, pois nega o acesso ao conhecimento artístico, na medida em que este é tomado como expressão imediata do universo interior. Isto não significa a negação de que o aluno possui uma determinada leitura da realidade e o domínio de determinadas técnicas para se expressar. Contudo, ao negar a interferência do professor, o aluno se mantém no ponto de partida, sem possibilidade de ampliar e aprofundar sua expressão artística e formar os sentidos necessários à fruição dos objetos artísticos.

Ainda sob forte influência da livre expressão, a Educação Artística, ao se tornar obrigatória através da Lei 5692/71, sofre um novo golpe, agora decorrente do caráter tecnicista desta lei. Sem abandonar completamente a auto-

avaliação, se impõe a necessidade de avaliar as habilidades técnicas e o domínio dos materiais que serão utilizados pelo aluno na sua expressão. Neste sentido, há um barateamento ainda maior do conhecimento, que neste ensino, é reduzido a objetivos operacionais e mensuráveis (como por exemplo, recortar dentro dos limites). Cabe então, ao professor a tarefa de medir a produtividade dos alunos, assinalando se atingiram ou não tais objetivos. É evidente que não se pode descartar a necessidade de domínio destes procedimentos, mas este domínio não se dá independente da construção dos sentidos humanos, do saber estético e do trabalho artístico.

A partir dos pressupostos presentes nesta proposta devemos também buscar a superação das formas de avaliação arbitrárias, autoritárias que tem como objetivo a classificação dos alunos em talentosos ou incapazes, abandonando-os às suas próprias condições.

A avaliação, deste modo, exige um novo posicionamento: dar ao professor o suporte para controlar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, rever a prática pedagógica que possibilite ao aluno dirigir-se para a apropriação do conhecimento. Neste sentido, a avaliação assume um caráter dinâmico, contínuo e cooperativo, que acompanha toda a prática pedagógica e requer a participação de todos os envolvidos no processo educacional.

É a partir deste entendimento que propomos a explicitação das formas específicas de avaliação em Educação Artística.

O processo de avaliação, com o objetivo de reduzir ao máximo a arbitrariedade, torna necessário estabelecer critérios que sirvam de parâmetros, que balizem a ação pedagógica. Os critérios de avaliação em Educação Artística decorrem dos conteúdos, consistem em uma seleção de expectativas que evidenciem a apropriação destes conteúdos pelos alunos.

Os conteúdos, portanto, são o ponto de referência e os subsídios de onde serão extraídos os critérios objetivos para a avaliação.

Não propomos aqui avaliar a expressão, ou o trabalho do aluno, mas no seu trabalho avaliar o domínio que este vai adquirindo dos modos de organização destes conteúdos ou elementos formais na composição artística. Isto significa que há modos de organizar, de expressar as qualidades estéticas dos objetos, dos sons e da realidade, de forma que a resolução de uma proposta de representação artística tem por base o equilíbrio, a harmonia, a dinâmica, etc. Estes aspectos são o conhecimento que possibilitarão ao aluno:

- expressar sua leitura sobre a realidade humano - social no trabalho artístico;
- reconhecer e utilizar os diferentes sistemas de representação artística;
- fazer uma leitura da produção artística, a partir dos procedimentos que foram usados;

- ultrapassar a cópia, a imitação e os estereótipos de representação;
- superar os hábitos de percepção impostos socialmente, que tendem a ver os objetos somente sob seus aspectos prático-utilitários;
- construir, a partir da sensibilidade estética, da imaginação e do conhecimento técnico, o trabalho artístico, permitindo que este venha a ser partilhado com os outros.

Estas questões pretendem evidenciar que o conhecimento é o mediador da relação aluno-produção artística e a avaliação como parte deste processo, deve possibilitar ao professor perceber em que medida houve a apropriação do conteúdo proposto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOAL, A. **200 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.
- . **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. (Coleção Teatro Hoje, v.27).
- BOSI, A. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 1985.
- CANCLINI, N.G **A produção simbólica: teoria e metodologia em sociologia da arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- . **A socialização da arte: teoria e prática na América Latina**, 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1984.
- EDUCAÇÃO artística. **Escola Aberta**, Curitiba, n. 12, ago.1988
- FAZER arte ou fazer com arte? **Escola Aberta**, Curitiba, n.11, jul.1988.
- GAINZA, V.H. **La improvisacion musical**, Buenos Aires: Ricordi, 1983
- JOZZOLINO, L. A. **O que é arte: educação**. Curitiba: SEED, 1988. Mimeografado.
- DA LIVRE expressão ao conhecimento artístico. **Escola Aberta**, Curitiba, n.11,jul.1988.
- MED,B.Teoria da música. 2ª ed. Brasília: Thesaurus, 1980. (Série Pedagógica Musical).
- OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**, 4ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1987.
- PORCHER, Louis (org). **Educação Artística: luxo ou necessidade?** 2ª ed. São Paulo: Sumus, 1982.
- RECRIANDO a vida com arte. **Escola Aberta**, Curitiba, n.9, ago.1987.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Curitiba). **Currículo básico**. Curitiba, 1988.
- WISNIK, José Miguel. **O som e o Sentido**, São Paulo: Editora Schwarz, 1989.

EDUCAÇÃO FÍSICA

Valda M. Tolkmitt

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A Educação Física no Brasil está tentando ocupar o lugar que lhe cabe dentro das Ciências. O caminho não está sendo fácil, uma vez que, no Brasil, ela começou dentro de uma Escola Militar, servindo aos propósitos militaristas de adestramento e preparação para a defesa da Pátria, reforçando os sentimentos relacionados à eugenia da raça, reflexo da ideologia social dominante naquela sociedade.

A Carta Régia de 04.12.1810 criou a Escola Militar com o nome de Academia Real Militar, dois anos após a chegada, ao Brasil, da família real portuguesa. Nesta mesma academia, em 1860, foi introduzida a Ginástica Alemã, através da nomeação do alferes do Estado Maior, de segunda classe, Pedro Guilhermino Meyer (alemão), para a função de contra-mestre de Ginástica da Escola Militar.

"Podemos afirmar que a Ginástica, antigo nome da Educação Física, foi introduzida nos colégios brasileiros por volta de 1874. Alguns anos mais tarde, em 1882, o Parecer de Rui Barbosa no projeto 224, denominado "Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública" deu destaque especial à Educação Física como fator formador de jovens.

A organização social dominante neste período fazia e levava em conta a diferença entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, sendo o último atribuição dos escravos e o primeiro da elite dominante.

Apoiados nesta visão de homem e de mundo a classe dirigente da época ofereceu grande resistência à introdução da ginástica nas escolas, por esta assemelhar-se ao labor manual, isto é, por acharem-na desprovida de valores intelectuais, como a Matemática, o Cálculo Integral ou a Mecânica Racional. Apesar da forte resistência social, na época, contra os cursos de ginástica, este repúdio não foi suficiente para conseguir eliminar ou deixá-la fora dos currículos escolares.

A partir de então, a Educação Física, sempre atrelada a valores morais, médicos e militares em cada época, tornou-se obrigatória, primeiro nos cursos primários e secundários, e posteriormente em todos os níveis e graus de ensino...

Historicamente, o conhecimento veiculado pela Educação Física, nos diferentes níveis e graus de escolarização, não tem sido objeto de pesquisas e estudos radicais, no sentido da busca das raízes deste conhecimento. Predominam os

ensaios de cunho eminentemente técnico e metodológico"¹.

Nesta linha de raciocínio, verificamos que a Educação Física tem seguido por muito tempo paralela à educação e não como parte dela, servindo a outros objetivos e não aos relacionados dentro de uma visão histórico-social.

É necessário procurar entender a dialética de desenvolvimento e aperfeiçoamento do corpo na história e na sociedade brasileira, para que a Educação Física saia de sua condição passiva de coadjuvante do processo educacional, para ser parte integrante deste, buscando colocá-la em seu verdadeiro espaço: o de área do conhecimento.

Quando discutimos, hoje, a Educação Física dentro da tendência Histórico-Crítica, verificamos que em sua ação pedagógica, ela deve buscar elementos (chamados aqui de pressupostos do movimento) da Ciência da Motricidade Humana (conforme proposta do filósofo português: Prof. Manuel Sérgio). Esta ciência trata da compreensão e explicação do movimento humano e há dificuldade de compreender e apreender os elementos buscados nesta ciência, uma vez que as raízes históricas da Educação Física brasileira, estão postas dentro de um regime militar rígido e autoritário, visando fins elitistas e hegemônicos. Por outro lado, na dinâmica da sociedade capitalista, ela sempre esteve atrelada às relações capital x trabalho para dominação das classes trabalhadoras.

Neste sentido, para o modo-de-produção capitalista, quanto mais objetivo, simples e instrumental for o conhecimento, tanto melhor, porque para o capitalista, o que interessa não é o trabalhador, homem possuidor de conhecimentos e capacidade crítica e reflexiva, mas sim o seu trabalho e o produto dele. E da forma alienante como está organizado o trabalho, o conhecimento profundo, a capacidade de crítica, não são importantes, ou melhor, colocam em risco a ordem estabelecida. Daí a necessidade de formar cada vez mais indivíduos, com cada vez menos conhecimento. Quanto mais simples, objetivo e mecânico for o trabalho e conseqüentemente o conhecimento para realizá-lo, mais fácil será substituir e a desvalorizar esta mão de obra no mercado².

O ensino da Educação Física, paralelo ao processo educacional, mas efetivando-se dentro da instituição escolar, deve ser analisado hoje, conforme as tendências pedagógicas que a educação brasileira apresentou em sua história, todas elas marcadas por uma concepção positivista.

- Na Escola Tradicional, a Educação Física se apresentou como militarista e higienista. Visava a preparação do indivíduo para a defesa da Pátria, obtendo ele, através de aulas práticas, o vigor físico e a saúde - era a instrução física militar. O professor era o modelo que o aluno reproduzia

passivamente, pois este era **adestrado** e executor das prescrições do professor. Os conteúdos de Educação Física eram organizados em forma de métodos, como o alemão e o francês, métodos também utilizados na instituição militar. Os exercícios eram repetitivos, mecânicos, extraídos de um rol de receitas. A avaliação se dava pela reprodução de um modelo atleticamente bem configurado e/ou através de uma bateria de testes pré-determinados pelos poderes públicos.

- Na Escola Nova, a Educação Física surge como uma disciplina educativa por excelência, deixando-se os exercícios executados por obrigação, pelos exercícios executados por prazer. O professor atuava como **facilitador** e coordenava o desenvolvimento das atividades, encaminhando os alunos para as **descobertas**, em aulas, através de "atividades livres". Os conteúdos eram relacionados a partir dos interesses dos alunos com ênfase na sua postura física e psíquica. A Educação Física contribuía para ajudar o aluno em seus problemas psicológicos, afetivos, higiênicos. Era a Educação Física pedagógica. A avaliação se dava através da valorização dos aspectos afetivos, atitudes, frequência e higiene.

- Na Escola Tecnista ou Competitivista, temos o desporto como conteúdo na escola, indicando a subordinação da Educação Física aos códigos da instituição desportiva (federações, confederações). À escola é colocada a tarefa de fornecer a **base** no treinamento esportivo, para o desporto de alto nível. Na Escola Tecnista passou-se a visão do aluno-recruta e professor-instrutor, que se tinha na Escola Tradicional, para a visão do aluno-atleta e professor-técnico.

A conservação da divisão das turmas para as aulas de Educação Física por sexo (M e F) é também, em parte, um reflexo da divisão existente na instituição desportiva. São selecionados os melhores alunos para a formação de equipes de elite, dentro das escolas, privilegiando o **bem dotado**.

A avaliação era feita sobre os objetivos propostos: atingido — não atingido, ressaltando a rentabilidade esportiva do aluno.

Nossa proposta de trabalho hoje, embasa-se na tendência Histórico-Crítica da educação, tendência esta, assumida por alguns profissionais de Educação Física, como Educação Física Progressista, Revolucionária, Crítico-Revolucionária.

No entanto, devido a falta de domínio dos conteúdos, da clareza com o tipo de homem que pretendemos formar e da construção real do homem-concreto, muitos professores ainda entrelaçam sua prática com a tendência escolanovista, na qual as "atividades livres" tem prioridade.

Pretendemos que a Educação Física deva trabalhar com o corpo em movimento, à luz de uma visão histórico-crítica, rumo a uma sociedade

pretendida, fazendo parte da educação institucionalizada.

Como a Educação Física, enquanto ciência, tem no corpo em movimento e suas diferentes formas de manifestação o seu objeto de estudo, é necessário conceituar o movimento humano, para melhor esclarecer o papel da Educação Física na ação pedagógica. Entendemos que movimento humano é a expressão objetivada da consciência corporal, formada pelo conjunto das relações que compõem uma determinada sociedade e dos saberes sistematizados pela classe dominante sobre esta consciência corporal.

A sociedade em que vivemos tem uma concepção de corpo ainda enraizada na concepção que surgiu a partir do século XVII, época em que foram sistematizados os primeiros saberes sobre o corpo. Por este motivo, a síntese da história e do conjunto de saberes sistematizados sobre ela, nos trazem até o dia de hoje, numa trajetória histórica da sociedade onde o poder dominante impunha normas de condutas corporais para efetivar a dominação: que é corpo bonito, como se comportar em relação a um público, que exercícios devem ser feitos para melhorar e conservar a saúde, como ficar belo, quem tem o biotipo apropriado para determinados esportes, etc.

Esta consciência corporal é conceituada pelo Prof. Lino Castellani Filho como: "a compreensão a respeito dos **signos tatuados** em nosso corpo pelos aspectos sócio-culturais em momentos históricos determinados"³. Isto significa que sendo o corpo a imagem externa do próprio sujeito (genérico), ele traz as marcas sócio-culturais que aconteceram em determinados momentos históricos de cada sociedade. Em cada momento histórico a sociedade produziu no seu bojo um conjunto de saberes sobre o corpo. Este conjunto de saberes foi produzido no confronto entre classes sociais. Neste confronto um saber se torna hegemônico, que é o saber daquela classe que exerce o domínio político e econômico da sociedade, portanto, nossos corpos trazem as marcas dos saberes adquiridos na dinâmica própria de cada sociedade.

Portanto, é necessário tomar como ponto de partida a concepção de corpo que a sociedade tem produzido historicamente, levando os alunos a se situarem na contemporaneidade, dialogando com o passado e visando o conhecimento do seu corpo (consciência corporal). Deverá ser considerado o tipo de sociedade onde este saber foi produzido, proporcionando-se condições de análise e reflexão para reelaboração do seu saber e conseqüente reelaboração da consciência e da cultura corporal.

A Educação Física brasileira passa por um momento de fundamental importância em sua história, onde pretendemos questionar a visão de corpo-máquina e corpo-espécie humana, que é passível de adestramento, útil ao modo-de-

produção capitalista; conforme cita a Constituição Brasileira de 1937, em seu Art. 132:

"O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a **disciplina moral** e o **adestramento físico**, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a **economia** e da defesa da **Nação**"⁴.

e seguir em direção à visão do corpo em movimento numa perspectiva histórico-crítica.

2. CONTEÚDOS

A Educação Física tem por objeto próprio de estudo o corpo em movimento. No entanto, este corpo em movimento não é entendido como mera manifestação cinestésica, mas como um **corpo humano** em movimento. Neste sentido, encontra-se condicionado de forma contraditória pelo momento histórico e cultural da sociedade em que se insere.

Ora, cada sociedade é o que é em função das relações que o homem estabelece com a natureza através do trabalho, ou seja, das relações de produção.

O homem atuando sobre a natureza, retira dela os elementos necessários a sua sobrevivência, transformando-a para atender as suas necessidades básicas. Conseqüentemente surgem novas necessidades e, a partir das relações com o grupo (relações sociais), emerge a cultura própria de cada sociedade.

Sendo o corpo em movimento o objeto de estudo da Educação Física, devemos partir da análise deste movimento e das diversas expressões corporais do homem em suas relações sociais, para uma seleção de conteúdos historicamente colocados.

O homem exercitou seu corpo desde os primórdios da sociedade, como meio de garantir uma boa forma física, objetivando atender as suas mais prementes necessidades: a construção de bens materiais, de instrumentos que auxiliem na construção, na defesa e preservação da própria espécie e na destreza para a caça visando a sobrevivência.

Esta excitação do corpo veio a se chamar **ginástica** a partir da Grécia Antiga, quando o objetivo era preparar os homens fisicamente para a guerra.

Além da fala, o homem expressava-se por uma linguagem corporal através do movimento rítmico, cadenciado, traduzindo emoções, fantasias, idéias e sentimentos: a **dança**, considerada a mais antiga das artes criadas pelo homem. Ela exprime a "alma" do povo, as

características de sua formação étnica, seus hábitos, a tradição de seus costumes, um ritmo próprio expresso no compasso de suas músicas.

O jogo da caça que o adulto representa com o animal a ser caçado; o jogo da guerra, nas disputas entre os povos; a criança simboliza no que chamamos "brincadeiras" e, estes eventos históricos são trazidos até o dia de hoje, com ludicidade, pelas crianças. Através dos jogos a criança aprende a se conhecer, conhecer a natureza, os eventos sociais, a dinâmica interna e a estrutura de seu grupo, as relações entre as pessoas e os papéis que estas assumem através do jogo. É através do jogo também, que a criança consegue se relacionar com os objetos e explorar suas características físicas. A criança repete no jogo as impressões que vivencia no cotidiano; ela necessita do jogo para atuar sobre tudo que a rodeia, desenvolvendo assim o seu conhecimento.

"A criança começa com uma situação imaginária, que é uma reprodução da situação real, sendo a brincadeira muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu, do que uma situação imaginária nova. À medida que a brincadeira se desenvolve, observamos um movimento em direção à realização consciente do seu propósito. Finalmente surgem as regras que irão possibilitar a divisão de trabalho e o jogo na idade escolar".⁵

Portanto, a partir das relações sociais temos colocadas três maneiras do corpo em movimento se expressar: a **ginástica, a dança e os jogos**. E a Educação Física com seu objeto de estudo, que é o corpo em movimento, trabalhará a ginástica, a dança e os jogos numa perspectiva histórico-crítica que permitirá ao educando analisar e refletir sobre estas diferentes formas de manifestação cultural.

"A separação entre o que se considera como jogo e como esporte, ocorreu no século XVIII, quando os jogos de bola de equipes numerosas, passaram a exigir equipes permanentes. A sistematização, a regulamentação cada vez maior dos Esportes, implica na perda de suas características lúdicas mais puras.

Portanto, do que pudemos aprender do texto deste autor, o movimento humano, sob a forma de jogo, ou esporte sempre estiveram atrelados as formas de relações estabelecidas entre os homens de cada época... Ao diferenciarem o Esporte do jogo, diferenciaram também quem praticava um e outro, bem como seus objetivos sociais".⁶

O **esporte** é uma forma cultural do movimento humano e deverá ser tematizado pela Educação Física, numa perspectiva de trabalhar com sua origem, sua história, modelo de sociedade que o produziu e sua incorporação pela sociedade brasileira. Ele deve ser analisado,

criticado dentro do contexto social em que vivemos. Os esportes são heranças culturais transmitidas e transformadas de acordo com os objetivos de um movimento mais amplo, que envolve a sociedade em seu conjunto.

Os conteúdos de **ginástica, danças, jogos e esportes** nos currículos escolares deverão cumprir um papel verdadeiramente educativo. Para tanto sua organização deverá levar em consideração:

- sua origem: o que se produziu historicamente nas relações sociais de sociedades que criaram e adotaram formas culturais de movimento;

- o desenvolvimento da criança como ser social, não a conduzindo ao adestramento como um corpo-instrumento;

- a valorização da criança inserida num contexto social;

- evitar exercícios mecânicos, repetitivos, extraídos de um rol de receitas, evitando o reprodutivismo, sem o entendimento;

- sua história: que o desenvolvimento do corpo em movimento se dê através da **ginástica, danças, jogos, esportes** numa perspectiva histórico-crítica através da dinâmica própria de cada sociedade;

- que os educandos tenham a possibilidade de conhecer e mudar as regras a partir da análise da realidade brasileira, contribuindo na criação de novos jogos;

- sua finalidade;

- modelo de sociedade que os produziram;

- incorporação pela sociedade brasileira;

- influência dos esportes nos diferentes modelos de sociedade;

- o esporte enquanto fenômeno cultural;

- o esporte na sociedade capitalista;

- suas regras: análise-crítica;

- produção de novos conhecimentos;

- fundamentos: técnicas e táticas.

PRESSUPOSTOS DO MOVIMENTO

Desenvolver a motricidade não é apenas apresentar maior rendimento em determinadas habilidades bem mais do que isso significa questionar os pressupostos das relações sociais tais como estão postas.

1 – Condutas motoras de base ou formas básicas de movimento.

2 – Condutas neuro-motoras.

3 – Esquema corporal:

- postura

- atitude

- coordenação ampla

- óculo-manual

- coordenação fina

- óculo-pedal

- músculo facial

- coordenação visomotora

- equilíbrio

- respiração

- descontração

- lateralidade

- lateralização

- ritmo próprio do corpo

- organização e orientação espacial

- organização e orientação temporal

- estruturação espaço-temporal

- expressão corporal

- visuais

- táteis

- percepções auditivas

- gustativas

- olfativas

- habilidades perceptivo-motoras

4 – Ritmo

5 – Aprendizagem objeto-motora

1 – **Condutas motoras de base** são as formas mais elementares do movimento. Elas acompanham o desenvolvimento da criança como: quadrupelar, sentar e levantar, rolar, andar, lançar, apanhar, pegar, levantar e transportar objetos, subir e descer.

2 – **Condutas neuro-motoras**, condutas que evidenciam um desenvolvimento mental da criança, pois são realizadas como imitação, reproduzindo o movimento para melhor vivenciá-lo. Tais condutas caracterizam-se em formas secundárias de movimento, sendo continuidade das formas básicas: girar, galopar, correr, saltar, saltitar, pular em um só pé, com os dois pés juntos, etc. É preciso que a criança identifique e domine cada conduta que está realizando e o faça com habilidade e destreza.

É necessário, antes de mais nada, que a criança conheça o seu próprio corpo, suas partes, sua capacidade de movimentação, tudo isto é processado através do **esquema corporal**.

A **postura**, biologicamente o resultado de uma ordem ou de um movimento, é histórica e resulta também da visão de mundo que tem a sociedade em que se vive.

Uma das condições para que a criança tenha conhecimento de seu corpo, é a prática de exercícios de **coordenação ampla**, que são o conjunto de habilidades desempenhadas com o corpo todo, buscando a harmonia e controle de movimentos amplos.

O **equilíbrio**, sendo a noção de distribuição do peso do corpo em relação ao centro de gravidade, pode ser trabalhado estática e dinamicamente.

A **respiração**, que é a movimentação rítmica do ar para dentro (inspiração) e para fora (expiração), é um elemento para ser bem desenvolvido, fundamental na vida do ser humano.

Os exercícios que colocam em ação os pequenos grupos musculares (coordenação fina), englobam a **coordenação óculo-manual** (os movimentos das mãos sendo coordenado pela

visão), a **coordenação óculo-pedal** (os movimentos dos pés sendo coordenados pela visão) e a **coordenação músculo-facial** (movimentos dos pequenos músculos do rosto que dão expressão).

A **coordenação visomotora** não deve ser confundida com a coordenação óculo-manual, uma vez que a primeira trata da visão orientando a ação motora como um todo (ex.: tiro ao alvo) e não somente dos pequenos músculos das mãos como trata a segunda.

Quanto ao relaxamento, parte integrante em algumas aulas de Educação Física, propomos que se use em substituição, o termo **descontração**, buscando-se um relaxamento muscular mas paralelo a um trabalho de fantasia mental. Exemplo: a criança deita, relaxa e o professor conta uma história de um balão colorido viajando sobre a cidade, etc., para que sua mente não siga por outros caminhos.

O termo relaxamento é, normalmente, próprio da terapia; o terapeuta tem meios de trabalhar com o desatar interno, a introspecção e reprodução construtiva de antigas vivências. Estas respostas ao relaxamento exigem o tratamento de um profissional específico da área psicológica.

Para se trabalhar a **lateralidade**, que é a manifestação de um lado preferencial na ação, vinculado a um hemisfério cerebral, é necessário que não se discrimine a esquerda e a direita. Ambos os braços, mãos, pernas, pés, olhos, ouvidos devem ser desenvolvidos mas possibilitando-se ao aluno a habilidade maior em seu lado preferencial. É necessário também, que a **lateralização** esteja presente na ação pedagógica, uma vez que o aluno precisa se organizar e se orientar no espaço a ser percorrido em direção à direita e à esquerda.

A **organização e a orientação espacial**, o aluno deverá desenvolver a sua capacidade de situar-se, orientar-se e movimentar-se em qualquer espaço, tendo sempre como referência a sua própria pessoa.

O horizonte temporal, a representação mental de passado, presente e futuro; o antes, agora e depois; o próprio tempo da música e do corpo é desenvolvido através da **organização e orientação temporal**.

Quando andamos nosso corpo dança no espaço percorrido, por isso caracterizamos o trabalho com a criança com o **rítmo próprio** do seu corpo, para que ela tenha conhecimento do seu próprio ritmo e identifique seu movimento corporal com ou sem música.

Quando desenvolvemos a **estruturação espaço-temporal**, pretendemos que a criança se organize e se oriente em um determinado espaço, levando em consideração o seu ritmo próprio para se organizar e se orientar no tempo adequado a este espaço e vice-versa.

A **expressão corporal** é uma linguagem do corpo, através do qual o ser humano transmite

toda a sua maneira de ser; expressa sensações, emoções, sentimentos e pensamentos.

As **habilidades perceptivo-motoras** tem grande influência na organização e orientação espacial, uma vez que a criança deverá identificar formas, espaços, sons, tempo durante o movimento.

Quanto à manipulação ou ação direta com objetos, que é chamada **aprendizagem objeto-motora**, o objetivo é trabalhar o aluno com bolas de diferentes tamanhos, texturas, pesos, formas; com cordas, caixas, etc.

PRÉ-ESCOLA

Ginástica - dança - jogos

Ginástica de solo:

- rolamento (cambalhota)
- roda
- vela
- avião

Dança:

- brinquedos cantados
- cantigas de roda
- danças populares
- organização e orientação temporal (pressupostos do movimento)

Jogos de imitação:

- formas básicas de movimento pressupostos do movimento
- condutas neuro-motoras

Jogos de construção:

- coordenação fina
óculo manual
óculo pedal
- coordenação ampla
- coordenação visomotora
pressupostos do movimento
- equilíbrio
- lateralidade
- lateralização
- organização e orientação espacial

Jogos simbólicos:

- descontração
- coordenação fina: músculo facial
- organização e orientação temporal
- estruturação espaço-temporal
- percepções:
pressupostos do movimento
táteis
visuais
auditivas
olfativas
gustativas
- habilidades perceptivo-motoras
- dramatização

- Jogos rítmicos:
- o ritmo próprio do corpo
 - expressão corporal
 - postura
 - pressupostos do movimento
 - atitude
 - respiração

Obs.: Os jogos recreativos poderão ser acrescentados na medida em que haja necessidade de se intensificar o trabalho com os pressupostos do movimento.

Ciclo Básico de Alfabetização

Ginástica - dança - jogos

Ginástica de solo:

- rolamento
- roda
- vela
- avião

Dança:

- brinquedos cantados
- cantigas de roda

Jogos de imitação:

- formas básicas de movimento
- condutas neuro-motoras

Jogos de construção:

- coordenação fina
- coordenação ampla
- coordenação visomotora
- equilíbrio
- lateralidade
- lateralização
- organização e orientação espacial

Jogos simbólicos:

- descontração
- organização e orientação temporal
- estruturação espaço-temporal
- táteis
- visuais
- percepções auditivas
- olfativas
- gustativas
- habilidades perceptivo-motoras
- dramatização

Jogos rítmicos:

- o ritmo próprio do corpo
- expressão corporal
- postura
- atitude
- respiração

Obs.: Jogos recreativos poderão ser acrescentados na medida em que haja necessidade de se intensificar o trabalho com os pressupostos do movimento.

3ª e 4ª SÉRIE

Ginástica - dança - jogos

Ginástica de solo:

- rolamento
- roda
- vela
- avião
- parada de mão com ajuda
- parada de cabeça com ajuda

Dança:

- danças populares
- danças folclóricas
- ritmo
- relação histórico-social dos movimentos folclóricos e suas implicações na sociedade brasileira; análise crítica, origem, história das outras danças

Jogos motores:

- condutas neuro-motoras
- coordenação fina
- coordenação ampla
- coordenação visomotora
- equilíbrio
- lateralidade
- lateralização
- organização e orientação espacial
- organização e orientação temporal
- estruturação espaço-temporal e visual
- percepção tátil e auditiva
- habilidades perceptivo-motoras
- ritmo próprio do corpo
- aprendizagem objeto-motora
- expressão corporal
- análise crítica
- criação de novas regras

Jogos intelectivos:

- raciocínio
- concentração
- iniciativa
- regras
- técnicas
- táticas

Jogos dramáticos:

- dramatização
- expressão corporal
- análise das relações sociais
- análise do jogo através da história

Jogos sensoriais:

- visuais
- auditivas

- percepções táteis
- gustativas
- olfativas

Obs.: Os conteúdos desenvolvidos na 4ª série terão maior amplitude, complexidade e aprofundamento.

5ª e 6ª SÉRIE

Ginástica - dança - jogos - esportes

Ginástica de solo:

- rolamento para frente e para trás
- roda
- parada de mão sem ajuda
- parada de cabeça sem ajuda
- salto com rolamento

Ginástica aeróbica (baixo impacto):

- ritmo
- coordenação ampla
- análise sobre o modismo
- acessível a quem?

Dança:

- ritmo
- danças em geral
- danças folclóricas
- danças populares
- consciência corporal
- relação histórico-social dos movimentos folclóricos;
- análise crítica dos costumes
- história e cultura dos temas desenvolvidos.

Jogos dramáticos:

- dramatização
- expressão corporal
- análise das relações sociais

Jogos recreativos:

- proposta de desafios
- compreensão das regras e normas de convivência social
- análise, críticas e criação de novas regras

Jogos pré-desportivos:

- conhecimento dos fundamentos básicos dos esportes
- compreensão de regras e normas de convivência social
- análise crítica e criação de novas regras

Esportes:

- fundamentos técnicos
- regras
- táticas
- análise crítica das regras

- sua origem e sua história
- para que e a quem servem
- modelo de sociedade que os produziram
- incorporação pela sociedade brasileira
- influência nos esportes dos diferentes modelos de sociedade
- o esporte enquanto fenômeno cultural
- o esporte na sociedade capitalista

7ª e 8ª SÉRIE

Ginástica - dança - jogos - esporte

Ginástica de solo:

- rolamento para frente e para trás
- roda
- parada de mão sem ajuda
- parada de cabeça sem ajuda
- salto com rolamento

Ginástica aeróbica (baixo impacto):

- ritmo
- coordenação ampla
- análise sobre o modismo
- acessível a quem? análise crítica

Dança:

- ritmo
- danças em geral
- danças folclóricas
- danças populares
- consciência corporal
- relação histórico-social dos movimentos folclóricos
- análise crítica dos costumes
- história e cultura dos temas desenvolvidos

Jogos dramáticos:

- dramatização
- expressão corporal
- análise das relações sociais

Jogos recreativos:

- proposta de desafios
- compreensão das regras e normas de convivência social
- análise crítica e criação de novas regras

Jogos pré-desportivos:

- conhecimento dos fundamentos básicos dos esportes
- compreensão de regras e normas de convivência social
- análise crítica e criação de novas regras

Esporte:

- fundamentos técnicos
- regras
- táticas
- o jogo

- análise crítica das regras
- sua origem e história
- para que e a quem servem
- modelo de sociedade que os produziram
- incorporação pela sociedade brasileira
- influência nos esportes dos diferentes modelos de sociedade
- o esporte enquanto fenômeno-cultural
- o esporte na sociedade capitalista

Obs.: Os conteúdos desenvolvidos na 7ª e 8ª série terão maior amplitude, complexidade e aprofundamento.

A consciência corporal, o nível de análise crítica deverão estar numa fase de desenvolvimento mais elevada.

3. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

O conteúdo concreto e significativo não é apenas aquele que faz parte da realidade social do aluno, mas sim, aquele que é produzido historicamente.

Além de trabalhar com a criança os elementos que compõem seu meio social e cultural, é importante oportunizar-lhe condições para identificar o que existe, o que foi transformado, como, por quê e quais os fatos que ocasionaram as transformações. Esta reflexão e ação pode possibilitar a criança dar-se conta de estar num determinado tempo e espaço social, tomando consciência de seu corpo e suas relações.

"A ação pedagógica para o educador e para o educando passa necessariamente pela relação que cada um estabelece com o próprio conhecimento. Sem dúvida quando o professor ensina algo ele não está somente ensinando um conteúdo, mas ensina também a forma pela qual a criança entra em relação com este conteúdo pela própria maneira como ensina, como avalia o que considera como aprendizagem".⁷

(Algumas questões sobre o desenvolvimento do ser humano e a aquisição de conhecimentos na escola. Profª. Elvira Souza Lima)

O estudo do corpo em movimento na Educação Física, objetiva atingir a consciência e domínio corporal, trabalhada através dos pressupostos do movimento expressos na **Ginástica, Dança e Jogos** historicamente colocados.

Assim, a ação educacional, sob o ponto de vista biológico destes pressupostos, deve ser ultrapassada através de uma efetiva prática com significado histórico-crítico.

A educação do corpo em movimento deverá propiciar ao educando uma tomada de consciência e domínio de seu corpo e, a partir daí, contribuir

para o desenvolvimento de suas possibilidades de aprendizagem. Ela deverá permitir ao aluno a exploração motora, as descobertas em sua realização, vivendo através das atividades propostas, momentos que lhe dêem condições de criar novos caminhos a partir das experiências vivenciadas criando novas formas de movimento, podendo assim, atingir níveis mais elevados em seu conhecimento. Ex.: Quando se trabalha com uma atividade propondo um desafio a ser vencido, o aluno cria mecanismos de superação do problema, criando novas formas de movimento e apreendendo novos conhecimentos.

Para o desenvolvimento da consciência corporal no contexto de uma sociedade que precisa ser analisada e questionada, busca-se integrar as mais diversas expressões de movimento, através da ginástica, dança, jogos, esporte, resgatando as formas culturais das diferentes sociedades onde estão inseridas, alargando os referenciais de mundo do educando e possibilitando o desenvolvimento de suas habilidades ampliando-as no decorrer do processo educacional.

A Educação Física, enquanto ciência, tematiza o movimento humano o qual não pode ser avaliado ao nível exclusivo de suas propriedades físicas e bio-mecânicas, porque há nele toda a historicidade das sociedades.

O professor de Educação Física é aqui entendido como elemento chave para operacionalizar os valores e resgatar o trabalho responsável sobre o corpo, dentro de uma constante dialética do homem em relação com a natureza e com o próprio homem. Sua ação criadora e inovadora deverá dinamizar o trabalho em sua escola, contribuindo para a conscientização de seu grupo, para modificação e valorização da prática pedagógica e a flexibilidade de ações atreladas ao conteúdo numa constante reflexão crítica, o que enriquece o processo ensino-aprendizagem.

A ação educativa deve ser um instrumento que prepara o homem para reivindicar seu direito de opinar, discutir, criticar e alterar a ordem social e de ter acesso à cultura e à história de seu tempo.

A Educação Física consciente é aquela que contribui para a educação do indivíduo através do ato educativo, que é o resultado de um processo de ação dinâmica, onde os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem estão conscientes e exercitam sua criticidade durante todo o processo.

4. AVALIAÇÃO - 1ª A 4ª SÉRIE

Proceder a avaliação da aprendizagem, clara e consciente, é entendê-la como um processo contínuo e sistemático de obter

informações, de diagnosticar progressos, capacidades e habilidades dos alunos. Assim será possível orientá-los para a superação de suas dificuldades e para que façam uma apreciação crítica do seu próprio trabalho.

Levar-se-á em conta o processo de aquisição dos conteúdos pelo aluno para que se tenha clareza das atividades necessárias, bem como os procedimentos fundamentais que possibilitarão esta aquisição, para que ocorra uma avaliação coerente. Neste enfoque os conteúdos devem ser selecionados e sistematizados.

A partir dos conteúdos, serão extraídos os critérios de avaliação norteados nos objetivos estabelecidos para o progresso de aprendizagem. É preciso também, a cada etapa da avaliação diagnosticar as necessidades do educando, conseqüentemente realimentando os conteúdos e encaminhando-os a uma nova proposta de ação.

PROCEDIMENTOS

A avaliação nas primeiras aulas servirá para diagnosticar a condição em que o aluno se encontra e a adequação dos conteúdos a serem trabalhados.

Nesta primeira etapa, serão ministrados uma série de jogos que trabalharão os conteúdos propostos e darão ao professor uma visão dos saberes acumulados e das dificuldades de seus alunos. Uma vez identificados o grau de conhecimento e de dificuldades dos educandos, serão elaborados e sistematizados os conteúdos que serão aplicados no decorrer das aulas, contribuindo para uma consciência corporal baseada no conhecimento de si próprio e da sociedade onde estão inseridos.

As atividades propostas como meio para atingir os conteúdos, deverão apresentar dificuldades iniciais motivando a participação da criança na superação das mesmas. Isto significa que há elementos na atividade que precisam ser ultrapassados, pois estão um pouco além do desenvolvimento atual (desafio). São dificuldades que provocam um desequilíbrio momentâneo e que terão, como decorrência, reequilibrações para patamares superiores de conhecimento e desenvolvimento. Ou seja, o aluno é "puxado" para a zona de desenvolvimento proximal, conforme a descrição de Vygotsky*.

O professor saberá, observando as reações das crianças se a tarefa é ou não adequada, tendo sempre presente, que sua função na escola é transmitir o conhecimento, de maneira que as atividades apresentem um nível de dificuldade, que levem a criança a construir novos mecanismos para a superação dos problemas.

A avaliação da aprendizagem deve ser entendida como processo contínuo, claro, consciente e sistemático de obter informações, que proporciona um diagnóstico dos processos dos alunos, de seu desenvolvimento. Deve-se

produzir um referencial centrado nos conteúdos, com resultados igualmente claros, objetivos, e que se manifestarão através de uma ação desencadeada sobre estes conteúdos.

Obs.: Vygotsky cria um conceito para explicar o valor da experiência social no desenvolvimento cognitivo. Segundo ele, há uma "zona de desenvolvimento proximal", que se refere à distância entre o nível de desenvolvimento atual — determinado através da solução de problemas pela criança, sem ajuda de alguém mais experiente — e o nível potencial de desenvolvimento — medido através da solução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com crianças mais experientes.

Serão avaliados os pressupostos do movimento, uma vez que eles determinam a maneira com que o corpo se movimenta na ginástica, na dança e nos jogos.

As **formas básicas de movimento** (condutas motoras de base) serão avaliados desde as suas formas mais primárias como: andar, correr, saltar, rolar, quadrupedar, levantar e transportar, lançar e apanhar; como secundárias (**condutas neuro-motoras**) que são conseqüências do desenvolvimento das primeiras: saltitar, galopar, girar, pular em um só pé, com os dois pés, etc., como a criança identifica, domina e desenvolve cada etapa.

O **esquema corporal** que abrange: postura, atitude, coordenação ampla, coordenação fina, coordenação visomotora, equilíbrio, respiração, descontração, lateralidade, lateralização, ritmo próprio do corpo, organização e orientação espacial, organização e orientação temporal, estruturação espaço-temporal, expressão corporal, as percepções e as habilidades perceptivo-motoras, será avaliado no sentido de desenvolver gradativamente a criança e o alcance dela a patamares superiores atingindo a superação de si mesma e uma consciência corporal.

O **ritmo** será avaliado no sentido da criança diferenciar entre o ritmo próprio do corpo e o ritmo externo; se ela consegue acompanhar a música com movimentos corporais e identifica os diferentes ritmos.

Na **aprendizagem objeto-motora**, o aluno será avaliado quanto ao domínio na manipulação de objetos (bolas, cordas, tacos, tesouras, papéis, caixas, elásticos, etc.) em precisão, velocidade, agilidade e desenvoltura nos movimentos com estes objetos.

As relações histórico-sociais dos movimentos folclóricos; a análise crítica sobre a **ginástica** através da história na sociedade brasileira; os diferentes modelos de **danças**, seus modismos, costumes, sociedades que as produziram, relação com a sociedade brasileira, deverão ser avaliadas no sentido do avanço da compreensão do educando.

AValiação - 5ª A 8ª SÉRIE

Quanto aos **jogos**, eles serão avaliados durante o processo de desenvolvimento da análise crítica, reelaboração de novas formas de movimento, novas regras, novos jogos.

As dificuldades apresentadas serão analisadas pelo professor, que tendo presente as necessidades dos educandos para o alcance dos objetivos propostos, reelaborará seu planejamento através da realimentação dos conteúdos.

Entendemos que esta avaliação diagnóstica e sistemática possa ser registrada, para acompanhamento do progresso do educando no processo ensino-aprendizagem, tornando-se um processo de investigação, de pesquisa, que vise a transformação, perdendo a conotação de mensuração, de julgamento, que leva às classificações.

5ª A 8ª SÉRIE

A **ginástica** e a **dança** são práticas corporais que se apresentam em nossa sociedade e, por questões de ordem sócio-econômica, não são vivenciadas por aqueles que, em sua maioria, freqüentam a escola pública. Compete à Educação Física, no espaço escolar, trabalhar com elementos de cultura corporal relacionados à sociedade brasileira, buscando elevar o nível de consciência corporal do educando.

O **jogo** possibilita ao aluno a elaboração e o desenvolvimento do seu conhecimento. É através do conteúdo intencional no jogo, que o educando aprende a conhecer a si próprio, as pessoas e os papéis que estas assumem durante o desenrolar do próprio jogo.

A natureza, as relações sociais, a estrutura do seu grupo, como funcionam os objetos circundantes, seus próprios limites físicos, deverão ser compreendidos através da prática pedagógica do jogo, pelos alunos.

O jogo deve apresentar uma certa evolução, desafios a serem vencidos, para que o educando avance em seu conhecimento.

Os jogos envolvem conteúdos e ações pre-estabelecidas que regularão a atividade do grupo, contribuindo para a compreensão de como são estabelecidas as regras e normas de convivência social.

Os **esportes** são heranças culturais transmitidas e transformadas de acordo com os objetivos de um movimento mais amplo que envolve a sociedade em seu conjunto. É necessário, através da ação pedagógica, uma incursão na história para assimilar o conhecimento das formas que os esportes tomaram e tomam em sua expansão e incorporação pelos diversos segmentos da nossa sociedade.

A avaliação de 5ª a 8ª série será realizada de acordo com os pressupostos contidos no texto de avaliação de 1ª a 4ª série.

A partir da referência sobre a avaliação nas primeiras aulas que servirá de diagnóstico para o processo subsequente, o professor terá uma visão dos saberes acumulados e das dificuldades apresentadas pelos alunos e dos conteúdos apropriados por eles durante as séries anteriores. Uma vez detectado o grau de conhecimento e de dificuldades dos educandos, serão elaborados e sistematizados os conteúdos que serão aplicados no decorrer das aulas, mesmo que para isso, seja necessário retomar conteúdos anteriores.

Numa avaliação realizada desta maneira, é de extrema importância o domínio dos conteúdos pelo professor, para que haja uma avaliação consciente e comprometida com o processo educacional. É a partir deste primeiro momento de avaliação diagnóstica que desencadeará a avaliação dos conteúdos propostos de 5ª a 8ª série e que serão encaminhados da seguinte forma:

Na **ginástica de solo** o aluno será avaliado pelo seu grau de desenvolvimento em sua consciência corporal através de uma prática consciente e das relações que ele possa fazer quanto as diferentes sociedades que a praticam.

Na **ginástica aeróbica** através de aulas teórico-práticas, serão analisados e discutidos textos referentes ao assunto em pauta. Estes textos deverão ser analisados dentro de alguns pressupostos: quanto à origem da ginástica; significado do termo aeróbica e anaeróbica; sua história, esta ginástica vista como modismo; a que e a quem serve; modelo de sociedade que a produziu; como, quando e porque foi incorporada à sociedade brasileira; quais são as suas regras básicas, etc... Será avaliado se o aluno foi capaz de entender o que lhe foi proposto; os novos conceitos produzidos, sua participação efetiva na reelaboração do seu saber.

Na **dança** deverá ser levada em consideração a relação que o educando faz com o ritmo do seu próprio corpo e os vários ritmos externos, nos tipos de danças propostos e o grau de apropriação destes conhecimentos.

Será avaliado o nível de envolvimento do aluno na análise crítica das questões histórico-sociais sobre os movimentos folclóricos, danças populares e danças em geral.

Na **expressão corporal** o aluno será avaliado quanto ao grau de superação de suas dificuldades de expressão, sendo observado se o seu corpo está consciente para expressar idéias, emoções, sentimentos, etc., na sugestão de atividades que foram apresentadas como problemas a serem resolvidos. É preciso que o professor observe se está levando em consideração a sua própria imagem corporal e/ou

aquela que a sociedade coloca, para que não haja interferência negativa na expressão própria do aluno e sua liberação corporal.

Para a **dramatização** serão apresentados textos elaborados pelos próprios alunos, também histórias lidas, ouvidas; cenas do cotidiano e outras estratégias que levem a uma maneira agradável de trabalhar o próprio corpo. A avaliação será feita no sentido de verificar o grau de apropriação do conhecimento e sua atuação, enquanto corpo em movimento na representação.

Os **jogos recreativos**, onde estarão implícitos os conteúdos que se deseja trabalhar, visarão o desenvolvimento da criança, através de sua evolução e desafios a serem vencidos. O aluno será avaliado de acordo com sua participação e envolvimento no processo educacional, a partir de ações planejadas que possam contribuir para a compreensão das regras e normas de convivência social. Haverá também análise e discussões sobre as regras dos jogos, com textos de apoio avaliando-se o papel assumido pelo aluno em relação às regras e seu envolvimento na criação de novas regras ou novos jogos que tenham os mesmos conteúdos propostos.

Nos **jogos pré-desportivos** a avaliação será através dos mesmos procedimentos realizados nos jogos recreativos, levando-se em consideração que aqui **não** estão sendo avaliados os gestos técnicos específicos de cada modalidade esportiva.

Nos **esportes** os alunos aprenderão gradativamente as diversas modalidades existentes em nossa sociedade e serão avaliados de acordo com o grau de apreensão, envolvimento e participação na ação educativa. Serão colocados também textos, livros, revistas, artigos, que serão discutidos em conjunto. O esporte será analisado quanto a sua origem, sua história, sua finalidade, modelo de sociedade que o produziu, como foi incorporado à sociedade brasileira, sua influência em nossa sociedade capitalista, suas regras, suas instituições, sua ludicidade, seus fundamentos, suas técnicas e táticas, etc.

A avaliação se dará através da compreensão do aluno sobre o que foi proposto e seu conceito produzido a partir das discussões desde as primeiras aulas.

O aluno terá o direito de aprender as diversas modalidades esportivas, só **não** será avaliado por padrões técnicos considerados na formação de atletas.

Consultores:

Leozi Mara Lascoski - SME
Ronaldo V. Schwantes - SME
Rosa Osaki - SEED

NOTAS DE REFERÊNCIA

¹ CARMO, A. do. Educação física e a nova Lei de Diretrizes e Bases: subsídios para a discussão. **Revista da Fundação de Esporte e Turismo**, Curitiba, v.2, n.1, p.8, 1990.

² CARMO, p.10.

³ CASTELLANI FILHO, L. **Diretrizes gerais para o ensino de 2º grau: núcleo-educação física.** / S.n.t./ Apostila.

⁴ ALMEIDA, H. et al. **Constituições do Brasil.** São Paulo: Saraiva, 1967.

⁵ VYGOTSKY, L.S. **La enseñanza el desarrollo.** Moscou: Progreso, 1984. p. 118.

⁶ CARMO, A. do. Educação física e a nova Lei de Diretrizes e Bases: subsídios para a discussão. **Revista da Fundação de Esporte e Turismo**, Curitiba, v.2, n.1, p.11, 1990.

⁷ LIMA, E.C. de A .S. O jogo e a criança: a escolarização do processo de construção de conhecimento. / S.1., s.ed./, 1989. P. 52.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRACHT, V. Educação física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Fundação de Esporte e Turismo**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 12-19, 1989.

BRUHNS, E.T. (org.). **Conversando sobre o corpo.** Campinas: Papirus, 1986.

CARMO A. do Educação física e a nova Lei de Diretrizes e Bases: subsídios para discussão. **Revista da Fundação de Esporte e Turismo**, Curitiba, v.2, n.1, p.6-15, 1990.

CASTELLANI FILHO, L. **Diretrizes gerais para o ensino de 2º grau: núcleo comum - educação física.** /S.n.t./ Apostila.

GAIARSA,J.A. **O que é o corpo.** São Paulo: Brasiliense, /s.d./.

GUIARDELLI JÚNIOR, P. **Educação física progressista.** São Paulo: Loyola, 1988.

INVESTIGACIONES psicológicas escogidas. In. VYGOSTKY, L.S. **La enseñanza el desarrollo.** Moscou: Progreso, 1984.

LIMA, E.C. de A.S. **O jogo e a criança a escolarização do processo de construção de conhecimento.** /S.1., s. ed./, 1989.

LE BOUCH, J. **A educação pelo movimento; a psicocinética na idade escolar.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

LE BOUCH, J. **Rumo a uma ciência do movimento humano.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MEDINA, J.P.S. **O brasileiro e seu corpo.** Campinas: Papirus, 1987.

NEGRINE, A. **A coordenação psicomotora e suas implicações.** Porto Alegre: /s. ed./, 1987.

NEGRINE, A. **Educação psicomotora lateralidade e orientação espacial.** Porto Alegre, Pallotti, 1986.

OLIVEIRA, V.M. **O que é educação física.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO CURITIBA. **Currículo básico: uma contribuição para a escola pública brasileira.** Curitiba.

VIEIRA E CUNHA, M.S. **Educação física ou ciência da motricidade humana.** Campinas: Papirus, 1988.

VIEIRA E CUNHA, M.S. A investigação epistemológica na ciência da motricidade humana. *Revista do CBCE.*

VYGOTSKY, L.S. **La enseñanza el desarrollo.** Moscou: Progreso, 1984.

LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

Beatriz Maria Moro Zétola Bez
Lúcia Cherem

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Pensar o ensino da Língua Estrangeira no 1º grau exige uma reflexão ampla sobre alguns problemas que enfrenta o ensino público hoje. Em muitas disciplinas, como é o caso de Língua Portuguesa, estão sendo elaboradas, no Estado do Paraná, sérias reformulações curriculares que levam em consideração do universo do aluno de escola pública, sua maneira de se expressar, suas referências culturais. Para este aluno, sabemos que a **língua padrão**, a ser ensinada na escola, constitui quase uma língua estrangeira: o discurso falado pelo aluno está distante daquele que ele aprende na escola e além disso, ele raramente entra em contato com a língua escrita antes de ser alfabetizado.

Nesse contexto, como fica, então, a posição dos professores de língua estrangeira no ensino público? É preciso admitir que essa área tem recebido pouca atenção.

É bastante comum ouvir comentários como esse: “Na escola pública, as crianças mal conseguem aprender a língua materna, para quê, então perder tempo ensinando uma língua estrangeira?” Argumentos como esse tendem a agravar a situação do ensino público, correndo-se o risco de ver a língua estrangeira excluída da sua grande curricular (1º grau).

Por mais falho que seja o estudo da língua estrangeira em uma escola privada, sabe-se que o aluno poderá compensar essa lacuna inscrevendo-se em escolas especializadas.

Se concordarmos que o fracasso do ensino da língua estrangeira não é **privilégio** da escola pública, mas também da escola particular, somos levados a nos perguntar: o que acontece, então, com a escola em geral, no que diz respeito ao ensino de um outro idioma?

É preciso ser revisto o modo como se está ensinando esta outra língua.

Em geral, nas escolas públicas, adota-se um dos livros propostos pela FAE, sem uma reflexão sobre os resultados de aprendizagem. Não se leva em consideração que esses métodos se preocupam prioritariamente com a expressão oral e que esse tipo de trabalho em classes numerosas, sem recursos, são pouco eficazes. O resultado é que os alunos não chegam a expressar na língua estrangeira; no máximo, aprendem frases descontextualizadas que são repetidas de ano para ano. Raras são as oportunidades de um trabalho sério com a língua escrita, através principalmente da leitura de textos, o que poderia enriquecer o universo do aluno.

Esse fenômeno ocorre tanto na escola pública quanto na escola particular.

Mesmo que o professor opte conscientemente por dar conta da abordagem comunicativa¹, ele raramente consegue desenvolver esse trabalho: faltam-lhe condições mínimas, como fitas cassetes com diálogos variados, gravações de programas de rádio e televisão, etc. Nesse momento, mais uma vez, a realidade do nosso país, e portanto, das nossas escolas e dos nossos professores interfere no dia-a-dia da sala de aula, reduzindo a prática pedagógica a uma prática fictícia. O discurso pedagógico ensinado coincide muito pouco com o conjunto daquelas variedades que compõem a língua estrangeira. Em geral, com os livros didáticos, o professor trabalha em sala de aula com um discurso criado pelo próprio sistema educacional, válido, portanto somente dentro dos seus limites. Esse discurso pedagógico se mostra ineficiente em situações reais do uso da língua estrangeira, não só por não dar conta do universo cultural da média dos falantes nativos, mas também e principalmente por que ele não surgiu da necessidade real de aprender e expressar um mundo dado, complexamente constituído.

1 – A noção de abordagem comunicativa a que nos referimos aqui foi esboçada num trabalho realizado a partir de 1971 por um grupo de estudiosos do Conselho de Cooperação Cultural Europeu, intitulado UM NIVEAU SEUIL, que centra o ensino da língua estrangeira no aluno e nos objetivos que ele tem para aprender essa língua. Logo, nesse inventário da comunicação, leva-se em consideração o indivíduo que está aprendendo – sua classe social suas relações sociais. Além disso, nessa abordagem, examina-se o papel da linguagem nas transações e interações sociais de forma profunda para que se possa apresentar aos alunos situações de comunicação próximas da realidade. Por isso, os autores preocuparam-se em trabalhar com atos de fala e não com conteúdo gramatical. (UM NIVEAU SEUIL – Ed. Hatier).

No entanto, o professor poderá privilegiar o texto escrito. Não é impossível conseguir textos de revistas, jornais ou livros estrangeiros. Os pressupostos básicos da abordagem comunicativa continuam valendo, mas ao invés de insistir em apresentar a seus alunos diferentes situações de comunicação oral, o professor poderá lhes apresentar diferentes “situações de comunicação escrita”.

Nessa tentativa de verificar as razões pelas quais o ensino da língua estrangeira não avança em nossas salas de aula — estamos sempre começando, a cada ano, a ensinar o idioma, sem uma continuidade que permita um real aproveitamento por parte do aluno — somos

obrigados a nos perguntar sobre que mudanças seriam necessárias.

A nosso ver, essas mudanças implicam em encarar a língua, não só a estrangeira, mas também e sobretudo a língua materna, como um elemento básico da vida social, sem a qual nenhum tipo de organização seria possível, sem a qual não haveria transmissão e acúmulo de conhecimento.

Ao contrário do que prescreve a gramática tradicional, do que desejam muitos educadores e vários setores conservadores da sociedade a língua não é um conjunto abstrato de signos, a ser preservado como relíquia de museu; ela escapa a qualquer tentativa de cristalização num momento dado. A língua está permanentemente em evolução, ela precisa respirar, viver, se transformar, se multifacetar. É por isso que não temos, segundo Bakhtin, uma língua a ensinar, mas sim as várias formas de discurso que a compõem dentro de uma sociedade — o discurso publicitário, o jurídico, o político, a fala comum de todo dia, etc. Fazer o aluno tomar consciência dessa realidade, que ele vive ao entrar em contato com vários discursos, deveria ser um dos nossos objetivos. Durante o aprendizado da língua estrangeira, o aluno pode perceber que esse fato não só é válido para sua língua, mas também para a língua do outro, do estrangeiro, desde que o professor apresente vários tipos de textos em língua estrangeira, não só se restringindo ao discurso “pedagógico”, sistemático, ou livro didático utilizado.

Nessa proposta, tentaremos colocar os pontos que nos parece essenciais no ensino de uma língua estrangeira para que ela possa se tornar uma base real de conhecimento para o aluno e não uma prática inútil de algumas frases num outro idioma.

Gostaríamos ainda de acrescentar que este trabalho será norteado por um pensamento maior: acreditamos que a língua estrangeira tem uma importância crucial na formação do aluno, sobretudo do aluno de ensino público, por ter menos noção do seu lugar no mundo, por ter menos acesso à informação. Acreditamos que através do confronto com o novo, com a língua do outro, e vale dizer, com a cultura do outro, esse aluno terá mais facilidade em se posicionar, reconhecendo a situação geográfica, econômica e cultural de seu próprio país ao enxergar e respeitar as diferenças entre duas culturas.

LÍNGUA: DISCURSOS ARTICULADOS NUM DETERMINADO CONTEXTO SOCIAL

A língua portuguesa, que é ensinada nas salas de aula, em nosso país, raramente é a língua viva que se pratica fora dos meios de educação. A pedagogia criou sua própria linguagem, bem representada já nas cartilhas de alfabetização.

Compreender a língua enquanto signo ideológico, e que “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”¹ significa apontar a artificialidade dessa variedade pedagógica, tão cara ao sistema educacional. Artificialidade que consiste em excluir da sala de aula os diferentes modos de discursos — não só exteriores, mais facilmente apreensíveis, mas também os interiores —, que constituem o que Bakhtin chama de “**psicologia do corpo social**”.

Tenta-se modificar essa realidade em muitas escolas, públicas e particulares reciclando os professores, fazendo com que tomem consciência de que não é suficiente para o aluno ter à disposição só um tipo de discurso, o “discurso pedagógico”, o “discurso do livro didático”, quando, na realidade, fora da escola, ele entra em contato diário com a complexidade da língua.

Se pensamos no ensino da língua estrangeira, o problema é ainda mais acentuado: o aluno está completamente distanciado da realidade viva da língua a ser ensinada, o que não acontece com a língua materna, que ele possui e utiliza no seu dia-a-dia.

Ao contrário do que, em geral, se faz na escola, o ensino de uma língua não pode descartar a pluralidade de discursos. Ainda segundo BAKHTIN, a língua é o conjunto vivo de discursos se fazendo e se cruzando no tecido social. Nenhum deles existe isoladamente e não se pode querer dominar apenas um, esquecendo a existência dos outros: há o discurso oral da televisão, da escola, o discurso do dia-a-dia, que varia conforme o meio social em que é produzido; há o discurso escrito multifacetado; o texto científico, o texto jornalístico, o texto de propaganda política e assim por diante.²

Segundo o pensador russo, é empobrecedor apresentar ao aluno somente o discurso que tenta explicar o funcionamento da língua, o discurso didático, as regras formais de gramática, as frases criadas para exemplificar. Raramente outros textos representativos de outros setores da sociedade entram nas salas de aula, como se houvesse uma separação entre a vida lá fora e a vida da escola.

É preciso compreender não só que a língua constituída desse conjunto heterogêneo de discursos, permeia e interliga todos os extratos sociais, mas também que ela é “o indicador mais sensível de todas as transformações sociais”³. E que, portanto, ao trabalhar única e exclusivamente com a variedade pedagógica, a escola está apresentando ao aluno uma realidade lingüística que não corresponde àquela em que ele está inserido, ou da qual ele deseja tomar conhecimento.

No ensino da língua estrangeira, os problemas existentes são ainda maiores: a única possibilidade de trabalho está no livro didático, já

que os professores enfrentaram dificuldades na sua própria formação: poucos anos de estudo da língua, falta de material adequado, falta de contato com falantes estrangeiros e com a literatura dos países em que se fala a língua, etc. Além disso, a dificuldade dos alunos é imensa: trata-se de enfrentar um sistema complexo, articulado, sem as armas necessárias. Em geral, esses alunos jamais tiveram contato com outra língua e mal tem notícias das várias culturas veiculadas pela língua ensinada. O único elo entre essa língua que ele vai estudar e sua realidade é o professor munido de um livro didático tradicional, com sua linguagem própria, sem levar em consideração a língua como um todo.

O professor poderia trazer material variado, informações sobre os países onde se fala a língua, mas em geral, em sua sala de aula, ele está encurralado com o livro didático, tentando fazer com que o aluno aprenda alguns enunciados, o que resulta numa grande frustração: essas frases isoladas, desligadas de um contexto, não fazem sentido algum para o aluno que as repete sem interesse, esquecendo-as no ano seguinte. Assim, o professor está sempre recomeçando a ensinar: “Bom dia”, “Como vai você”, “Qual o seu nome”? e o ensino da língua estrangeira se reduz a um punhado de enunciados vazios que serão retomados nos exercícios estruturais na continuidade da lição, uma vez que os diálogos foram trabalhados pela classe, quase sem, pré numerosa. A língua apresentada aos alunos está desvinculada da realidade cotidiana, cultural dos países que vivenciaram essa mesma língua.

Para que essas afirmações fiquem mais evidentes, encontra-se uma análise detalhada do material didático disponível no mercado num documento à parte destinado aos professores de língua estrangeira do 1º grau.

2. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO E CONTEÚDOS

TRABALHO COM TEXTO: QUESTÃO DE PRIORIDADE

Analisando a situação do ensino da língua estrangeira nas escolas públicas, sabe-se que o aluno carrega pouca bagagem quando termina seus estudos, seja para enfrentar uma prova de vestibular, seja para entrar em contato com estrangeiros ou ainda para ler textos em língua estrangeira.

A tendência atual da abordagem comunicativa pode dar ótimos resultados quando se têm reunidos alguns fatores: professor com boa formação, material atualizado e variado disponível mas é preciso estar consciente de que muitas vezes o tipo de trabalho que se acaba fazendo em nossas escolas é bem diferente: exercícios de

tradução, exercícios de gramática ou exercícios estruturais, encontrados nos livros didáticos propostos pela FAE. De que adianta, então, propor toda uma metodologia, baseada em abordagem comunicativa, se dificilmente os professores poderão aplicar recursos que permitam o desenvolvimento da prática oral, levando em consideração as várias situações de comunicação, o meio social dos falantes, as relações que eles têm entre si na sua própria cultura, os diferentes registros de língua e as variedades fonéticas encontradas? É bom lembrar que nem todas as universidades brasileiras estão aparelhadas para um ensino nesse sentido. É por isso que propomos um trabalho mais demorado, com o TEXTO em língua estrangeira, para que, ao menos, o aluno saiba enfrentar uma situação de leitura com algum sucesso, sabendo reconhecer, por exemplo, as informações essenciais de um artigo curto de jornal, de uma publicidade, de uma página de instrução de um produto importado, etc. Para isso, é fundamental que o aluno tenha diante de si diferentes textos; mesmo que o professor utilize o livro proposto pela FAE, é preciso ter um material paralelo, recortado em jornais, revistas, prospectos, na língua ensinada, para propor aos alunos. Esse trabalho com textos não deve ser encarado como uma atividade complementar para enriquecer as aulas ou estimular os alunos, mas sim como um trabalho prioritário, efetivo, de leitura e compreensão de textos autênticos. Não basta cantar uma canção americana ou executar uma receita francesa sem entrar na questão da língua em si; é preciso aprender a reconhecer a natureza do texto estudado, trabalhar sua estrutura, sua coesão interna e fazer exercícios de língua, para fixar certas construções. Num segundo momento, o professor pode propor a elaboração de novos textos a partir de modelos apresentados. No início, um slogan publicitário, uma manchete de jornal; para depois tentar um parágrafo, uma notícia curta, etc. Assim, o aluno estará tentando entrar realmente num sistema complexo, desconhecido até então para ele.

A PRÁTICA DE TRABALHO COM TEXTOS

Em geral, a atitude do professor em relação ao texto não foge desses três exemplos;

– em muitos casos, ele apresenta o texto, pede uma leitura em voz alta por um dos alunos e, em seguida, esclarece as dúvidas de vocabulário apresentadas pela classe.

– em outras situações, após a leitura, o professor faz perguntas bem diretas cujas respostas não pedem nenhum raciocínio: basta localizar mais ou menos o que se pede e copia-se exatamente como está ali.

– há ainda os textos que funcionam como verdadeiras vítimas com este objetivo.

Essas abordagens não chegam a proporcionar ao aluno um contato com um todo coeso, pleno de significado; essas práticas não permitem que o aluno avance em termos de língua, pois o estudo de um texto deve responder a objetivos mais amplos do que simples estudo de palavras (léxico) ou de expressões desconhecidas. Ao contrário, os textos devem ser lidos e compreendidos na sua totalidade significativa.

Sabe-se que o trabalho com textos é opção em voga nas escolas brasileiras, tanto no ensino de língua materna, como no ensino da língua estrangeira. O problema é que, muitas vezes, utiliza-se o texto sem que a concepção de língua do professor tenha sido repensada; a frase isolada do contexto, a língua importa dos livros didáticos.

Queremos propor aqui um trabalho prático com textos, mas para isso, gostaríamos antes, de lembrar o que nos diz HALLIDAY a respeito: “um texto não é o produto de uma justaposição de elementos lingüísticos sem referência entre si”⁴. Ainda, segundo o lingüista inglês, “quando se reconhece uma determinada manifestação verbal como sendo constitutiva de um texto, está implícita a idéia de que existem nexos, nós, ligas entre seus componentes que, lhes conferem uma mútua dependência de significação.”⁵

Tentaremos exemplificar a teoria exposta até aqui, trabalhando um texto em língua inglesa e um texto em língua francesa.

Durante o trabalho prático, os alunos aprenderão a analisar o material que têm em mãos: é fundamental que eles percebam se o texto possui unidade temática (se trata do mesmo assunto do início ao fim) e unidade estrutural (se as partes estão bem costuradas entre si)⁶. Em seguida serão propostos exercícios de língua, sínteses e redação de novos textos.

Tipo de texto: Informativo

Título: “Jacques Cousteau em Amazonie”

Fonte: Método de Francês “Mon ami Thomas I”, p. 82

En 1982, Jacques Cousteau est allé en Amérique du Sud pour un grand défi: découvrir et explorer l’ Amazonie.

Pendant douze mois, le fameux océanographe a parcouru le plus grand bassin fluvial du globe. Il a commencé son voyage au Brésil, mais il a franchi aussi les frontières du Pérou, de la Colombie et du Venezuela.

L’ explorateur n’ est pas parti tout seul: 42 personnes étaient à bord du Calypso, un bateau spécialement équipé pour ce genre d’ expédition.

Le voyage a été fascinant selon le propre Cousteau qui a affirmé:

“Là-bas on a 20% des réserves d’ eau douce du monde entier et le nombre d’ espèces de poissons qu’ on y trouve dépasse celui de tout l’ Océan Atlantique”.

O trabalho pode ser realizado em pequenos grupos.

1. Lecture globale avec des consignes:
 - Recopie les paroles de Jacques Cousteau
 - Comment sais-tu que c’est lui qui a prononcé cette phrase ?
 - Pourquoi le voyage en Amazonie a été important pour lui?
2. Discussion entre les élèves (petits groupes)
3. Discussion générale
4. Etude du texte

A – Etude des idées du texte unité thématique – “L’expédition de J. Cousteau en Amazonie”

B – unité structurale:

1 – étude des paragraphes

1er paragraphe: introduction au sujet

- date et lieu du voyage
- but: “ découvrir et explorer l’ Amazonie”

2e paragraphe:

- temps du voyage (12 mois) et pays visités

3e paragraphe:

- l’ équipe de Jacques Cousteau son bateau

4e paragraphe:

- Cousteau parle de son voyage

2 – cohésion textuelle

JACQUES COUSTEAU EN AMAZONIE

Jacques Cousteau le fameux océanographe	Amérique du Sud le plus grand bassin fluvial Du globe	défi découvrir et explorer a parcouru
il son (voyage)	Brésil, mais aussi Pérou Colombie Vénézuéla	a commencé a franchi
’en 1982 l’explorateur et 41 personnes	Expédition (ce genre, en Amazonie)	à bord du Calypso voyage fascinant
* pendant 12 mois le propre Cousteau qui (a affirmé)	là-bas 20% des réserves d’ eau douce grand nombre d’ espèces de poissons 'y (remplace Amazonie) celui (remplace le nombre)	il a franchi

Essas palavras ou expressões são importantes para a organização geral do texto. As outras palavras estavam ligadas diretamente ao assunto do texto e, por causa disso, estão ligadas internamente (coesão interna). É importante que o aluno perceba essa diferença no momento de construir um novo texto; essas mesmas palavras que servem para organizar todo o texto poderão ser utilizadas para falar da visita de outra personalidade ao Brasil.

5. Résumé – synthèse du texte en quelques mots:

Jacques Cousteau est venu en Amérique Latine en 1982 explorer l'Amazonie. Il a parcouru le bassin fluvial à partir du Brésil dans son bateau, avec 41 personnes. L'océanographe a pu voir les réserves d'eau douce (20% du monde entier) et la variété de poissons.

6. Exercices de langue

Jacques Cousteau a **commencé** son voyage au Brésil, **mais il a franchi** aussi les frontières du Pérou, de la Colombie et du Venezuela (testar em outros contextos essa mesma estrutura de frase).

1 – Vous connaissez Carmen Miranda, l'actrice brésilienne?

- Carmen Miranda (commencer) sa carrière d'actrice au Brésil.
- Carmen Miranda (jouer) aux États Unis.
- Carmen Miranda a commencé sa carrière d'actrice au Brésil mais elle a joué aussi aux États Unis.

2 – Vous connaissez Miró, le peintre espagnol?

- Joan Miró (peindre) beaucoup de tableaux.
- Joan Miró (faire) des sculptures. Joan Miró a peint beaucoup de tableaux, mais il a fait aussi beaucoup de sculptures.

3 – Et l'écrivain brésilien, Clarice Lispector?

- Clarice Lispector (écrire) beaucoup de romans.
- Clarice Lispector (inventer) des histoires pour enfants.
- Clarice Lispector a écrit beaucoup de romans, mais elle a inventé aussi des histoires pour enfants. (Esse exercício pode iniciar um trabalho com "passe corporal" – os alunos não precisam saber tudo (formação, participios, etc). Ao contrário, eles poderão se familiarizar com esses exemplos de verbos regulares para poder reconhecer, na leitura de outros textos, outros exemplos de "passe composé").

7. Production d'un nouveau texte

On peut demander aux élèves de penser à une personnalité qui a visité récemment le pays ou de trouver une nouvelle dans un journal ou dans une revue à propos de la visite. Après, on pourra construire un autre texte avec la même structure du texte travaillé.

- Présentation de textes en portugais: extraits de "VEJA" (Seção Gente) sur Jean-Pierre Rampal et Roman Polanski.

– Avec ces textes, distribués aux élèves, poser les questions suivantes:

– Avec des textes, distribués aux élèves, poser les questions suivantes:

QUI?

QUAND?

POUR COMBIEN DE TEMPS?

OÙ?

POUR QUOI FAIRE?

IMPRESSIONS

Les réponses à ces questions devront être soulignées dans le texte pour que l'élève ait les éléments de base pour écrire son texte, cette fois-ci en français.

Exemples:

RAMPAL

"En 1982, au mois de juin, Jean Pierre Rampal, le plus grand joueur de flûte de l'actualité, est venu au Brésil. Il a joué à Curitiba, São Paulo et Rio de Janeiro. Il a enchanté les Brésiliens avec des œuvres baroques, classiques et romantiques. Il ne s'intéresse pas au football brésilien, mais il sait apprécier les "caipirinhas".

POLANSKI

"En 1988, au mois de septembre, Roman Polanski et Emmanuelle Seigner, sa femme, sont venus au Brésil pour diffuser le dernier film du cinéaste, Frantic. Ils sont allés à São Paulo et à Brasília. Le jour du film, les deux ont irrité le public de Brasília: ils étaient très simplement habillés. Ce qui a choqué les spectateurs qui avaient gaspillé beaucoup de temps à se préparer.

SEÇÃO: GENTE

Por onde passaram na semana passada, em seu périplo pelo Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília, o cineasta polonês Roman Polanski, 55 anos, e sua mulher a atriz Emmanuelle Seigner, de 22 chamaram a atenção. Polanski veio ao Brasil para divulgar seu último filme, Busca Frenética, que tem Emmanuelle como atriz principal. Foi em Brasília que os artistas causaram maior furor — e conseguiram irritar os diplomatas que servem no Itamaraty. Convidados a participar de uma sessão especial do filme, Polanski e Emmanuelle destoaram dos espectadores com sua simplicidade no vestir. O cineasta exibiu um terno amarrotado, e sua mulher, dentro de um vestido de malha colado ao corpo e com o rosto lavado, sem maquiagem, deixou escandalizadas as mulheres que passaram horas em cabeleireiros elegantes de Brasília se preparando para uma noite. "É um absurdo eles se apresentarem dessa forma. A moça estava um horror", reclamava um diplomata à saída da sessão. "Todos esperavam uma estrela e encontraram uma mochila comum, sem cuidado no vestir", afirmou o cabeleireiro Luiz Antônio. "Meu estilo é assim mesmo, bem vulgar.

Não me importo com as críticas”, rebateu Emanuelle.

(Veja, 21 de setembro de 1988)

SEÇÃO: GENTE

Considerando o maior flautista da atualidade, o francês Jean-Pierre Rampal, 60 anos, arrancou justos aplausos nas três capitais – Curitiba, São Paulo e Rio de Janeiro – em que se apresentou na semana passada. Em cena ele deslumbrou os brasileiros ao executar autores barrocos, clássicos e românticos ao som de sua flauta de ouro, avaliada em 25.000 dólares (4,2 milhões de cruzeiros). Fora do palco, porém, ele irrigou sua legião de acompanhantes pela total indiferença ao clima que todo o Brasil vive com a Copa do Mundo. Desconhece nomes como Zico, Falcão e Sócrates. Nunca vê futebol nem sequer se interessou pelo resultado do jogo entre seu país, a França e o Kuwait, disputado na segunda – feira passada. Em todo caso, compensa o desprezo pelo futebol com a adesão a outra grande paixão nacional: a caipirinha. Num único dia em Curitiba, tomou seis, ou, quatro no almoço e duas no jantar. “Minha paixão pela caipirinha é coisa antiga”, explicou.

(VEJA, 30 de junho de 1982.)

LÍNGUA: Inglês

TIPO DE TEXTOS: Informativo

TÍTULO: “Resurrection on the Amazon”

TÍTULO DO TEXTO EM PORTUGUÊS: “Reabertura do Teatro de Manaus”

RESURRECTION ON THE AMAZON

The curtain goes up again at Manaus’ magnificent opera house

It first awed the public in 1986, the extravagant cultural bauble of Brazilian rubber barons. When the rubber boom ended, the opera house in Manaus, 1.000 miles from the mouth of the Amazon River, fell into stagnation; no grand opera was heard there for 80 years. Last week, after a three – year, \$ 10 million restoration, the belle époque *Teatro Amazonas* again resounded with music as the Rio de Janeiro Ballet performed to Villa- Lobos’ **A Floresta Amazônica**.

More than 400 workers preserved or replaced the original Venetian mirrors and Murano crystal chandeliers. Director Fernando Bicudo has scheduled 13 operas for this year and is planning a March 1991 world premiere of an unperformed Mozart opera titled **II REGNO DELLE AMAZZONO**.

(TIME, April 2, 1990)

SEÇÃO: MÚSICA

CANTANDO NA SELVA

Com uma chuva de atrações internacionais, o Teatro Amazonas reabre e planta a ópera na floresta.

Espetada no coração da Floresta AMAZÔNICA, A CIDADE DE Manaus se prepara para relançar, em plena seiva, a semente de uma árvore que tem enfrentado grandes dificuldades na adaptação ao clima e ao solo brasileiro: a ópera. Depois de um longo e impecável trabalho de restauração que consoma três anos e 10 milhões de dólares – cerca de 75 milhões de cruzados novos, no câmbio paralelo – o belo e lendário Teatro Amazonas volta a funcionar próximo sábado dia 17, 80 anos depois que os últimos trinados do canto lírico foram entoados em seu palco. Quando forem reabertas as portas do prédio de estilo neoclássico, uma pequena jóia plantada na selva pelo dinheiro farto dos barões da borracha no fim do século passado, estará detonada uma programação de estréia que promete ter como ponto culminante a apresentação de um dos maiores e mais venerados tenores da atualidade: o espanhol Plácido Domingo, que veste a pele do Don José da ópera **Carmen** no próximo dia 29.

A noite de gala da estréia, só com nomes brasileiros, reunirá atrações tão distintas como o pianista Nelson Freire, o maior artista do país em sua especialidade, executado uma peça de Villa-Lobos, e a Orquestra Sinfônica de Brasília, que tocará **Os Estatutos do Homem**, de Cláudio Santoro, baseada nos versos de Thiago de Mello, apelidado de “o poeta do blecaute” por seu livro **Faz Escuro Mas Eu Canto**. No dia seguinte, o soviético Wladimir Karakulev, primeiro bailarino do Bolshoi, fará uma participação especial como o visitante branco no balé **A Floresta Amazônica**.

(Veja, 14 de março de 1990).

Seção: Cultura

1. Leitura global dos textos

1.1. Apresentação aos alunos de dois textos sobre o mesmo assunto:

– “Cantando na Selva” (Revista **VEJA**)

– “Resurrection on the Amazon” (Revista **Time**)

Os alunos recebem os textos em português e inglês ao mesmo tempo, e tentam encontrar pontos em comum em ambos, analisando:

a) seção da revista onde aparece o texto

b) data da publicação

c) nome das revistas

d) títulos e subtítulos

e) ilustração e respectivas legendas

Exemplo:

Texto em Inglês

- a) music
- b) April 2, 1990
- c) TIME
- d) Resurrection on the Amazon.
The curtain goes up again at Manaus' magnificent opera house

Texto em Português

- cultura
- 14 de março, 1990
- VEJA
- Cantando na Selva
Com uma chuva de atrações internacionais, o Teatro Amazonas reabre e planta a ópera na floresta.

2. Leitura detalhada do **texto brasileiro**, sobre o seu conteúdo:

- 2.1. Qual a informação essencial contida no texto?
- 2.2. Quanto tempo o teatro ficou fechado?
- 2.3. Qual o custo e duração da restauração?
- 2.4. Qual o estilo arquitetônico do teatro?
- 2.5. Como se explica a existência de um teatro de tal porte em plena floresta amazônica?
- 2.6. Qual a programação de estréia?
- 2.7. Quando será a estréia?

3. Estudo do texto em Inglês.

Now let's study the English text:

3.1. Compare the dates of both articles:

April, 2, 1990/14 março, 1990

3.2. Try to find some words in the English text that show the event in the past.

Example:

awed, ended, fell, was heard, resounded, performed, replaced, has scheduled, last week.

The Structure of the text

3.3. read the 1st paragraph and then find the answers to these questions:

- 1. When was the 1st performance? a) yes, it did (3)
- 2. Was the audience Brazilian rubber barons or American ones? b) The audience was Brazilian rubber barons (2)
- 3. Did the opera house fall into stagnation? c) It was with no grand opera for 80 years (4)
- 4. How long was the opera house with no grand opera? d) The first performance was 1986. (1)
e) Yes, they were. (-)

3.4. Are the following sentences true or false?

- 1. The opening of the opera house after the restoration was in March, 1990. (T)
- 2. The restoration cost \$ 10 millions (T)
- 3. The workers started the restoration last week (F)
- 4. The music for the opening was from Villa Lobos' music (T)

3.5. Read the second paragraph and then substitute the underlined words by another one from the text.

- 1. 400 workers **preserved** the original style

2. Director Bicudo **has planned** 13 operas

3. The Mozart opera is **called** "Il Regri delle Amazoni".

3.6. Complete the sentences. Choose **a, b, or c.**

1. The curtain _____ again at Manaus opera house.

- a) raises
- b) drops
- c) tears

2. The rubber boom _____ some years ago.

- a) topped
- b) started
- c) reduced

3. The resurrection of the opera house was _____

- a) last year
- b) yesterday
- c) last week

4. The Manaus' opera house is _____

- a) extravagant
- b) wonderful
- c) magnificent

5. The "Teatro Amazonas" has opera

- a) twice
- b) one more time
- c) at first time

4. Language STUDY

When?

Last week	In the morning	at night	after 3 years
Last year	In the afternoon	at noon	before 2 days
Last month	In the evening	at midnight	

4.1. Now complete the sentences using these time phrases. Give real information.

I went to school yesterday.

I went to the cinema _____

The opera concerts are usually _____

I study _____

I watched TV _____

4.2. Choose the correct verb in the past:

Fall – Performed – Scheduled

What happened in the past?

The rubber boom ended.

The opera house _____ into stagnation.

The RJ ballet _____ to Villa Lobos' music.

The Director _____ 13 operas.

4.3. Now complete the sentences with the same verbs.

The actor _____ his show yesterday.

The classes were _____ for one year.

The girl _____ in love with the boy.

4.4. Which word does not belong to the group:

ended – heard – resounded – **opera house**

- 1) Brazilian – American – Theater – Cinema – Church
- 2) Opera house – Theater – Cinema – Church
- 3) Extravagant – Magnificent – Original – Director
- 4) Opera – Concert – Movie – Soccer

4.5. Now try to put the sentences in the right order:

- An old cinema was closed in Curitiba.
- It's name was Palace.
- After 4 years of restoration it was open again.
- They spend Cr\$170.000 for the restoration.
- The first movie shown was "My Fair Lady".
- The Director of the film was not American.
- There were more than 500 people in the cinema.
- I was there again after a long time.

CHOQUE DE CULTURAS: UMA ABERTURA PARA UMA NOVA VISÃO DE MUNDO

Ensinar uma língua estrangeira é permitir uma abertura para o mundo desconhecido. O ensino da língua pela língua fica sem sentido, se pensarmos que língua e cultura são indissociáveis. A língua vem carregada de uma forma de agir, pensar, relacionar-se, peculiar a cada cultura. Por isso, fica fácil perceber que uma mesma língua, como o inglês, pode veicular várias "culturas", resultando isso na diferença que encontramos no inglês falado no Canadá, na Inglaterra e nos Estados Unidos. Nas antigas colônias inglesas na África, por exemplo, a língua de cada nação influencia a língua imposta, seja no sistema fonético, seja no vocabulário ou até mesmo na própria estrutura.

É interessante discutir com os alunos sobre as relações entre um país e suas colônias, nas quais a língua sempre funcionou como instrumento de poder. Pode-se também alertar para o fato de poder. Pode-se também alertar para o fato de aprendermos, no Brasil, principalmente, inglês ou, mais raramente francês, nas escolas, por serem as línguas de prestígio internacional. Essa imposição se fez como consequência da política econômica de países como a Inglaterra e a França, no passado, ou os Estados Unidos, atualmente. Pode-se discutir também a questão da opção da língua estrangeira na escola. Quanto mais um país é independente econômica e culturalmente, mais opções ele oferecerá a seus estudantes. Estudar espanhol, italiano ou alemão nas escolas públicas brasileiras é privilégio de alguns estados onde professores dessas línguas se uniram criando os centros de língua. Ninguém discute a importância do conhecimento da língua inglesa em várias áreas como a informática, a física ou a lingüística. Porém, o ensino da língua estrangeira não deve ter somente um caráter

utilitário, mas fazer parte da formação geral do aluno. Como vem sendo feito nos CELEM do Paraná, outras línguas são propostas para que o aluno possa escolher um outro idioma que não o inglês. No entanto, seria fundamental que todas as escolas pudessem oferecer, pelo menos mais de uma língua, pois os centros não atendem a maioria das escolas.

É essencial que o aluno entre em contato com o mundo cultural rico que a língua pode oferecer, tentando criar a expectativa de uma relação imediatista com o seu aprendizado. Várias podem ser as razões para querer se aprender uma língua: o interesse pela literatura em geral (científica ou não), pelo cinema, pela música, pelo povo que se expressa naquela língua. O professor poderá, então propor imagens, fotos, anúncios publicitários dos países onde se fala o idioma.

Patrick CHARADEAU, no seu texto, Language, Culture et Formation, fala do choque cultural que acontece quando se apresenta uma imagem cultural de um país estrangeiro aos alunos; ele acredita que o contraste entre as duas culturas (a estrangeira e a do aluno) ajuda a perceber como funciona a interação das mentalidades das duas partes em jogo.⁷ Um material vindo de país estrangeiro pode provocar reações interessantes, sobretudo pelas diferenças encontradas; é pela diferença que se acaba percebendo o outro e se percebendo.

UM TIPO DE TEXTO: O TEXTO PUBLICITÁRIO

O ideal seria poder apresentar material variado como foi dito anteriormente. Como foi dito anteriormente. Como temos consciência da falta de material desse tipo em nossas escolas, propomos um trabalho com o texto publicitário, mais fácil de ser encontrado.

Em geral, os anúncios estão cheios de idéias prontas, de estereótipos. Isso porque não tentam de forma alguma ir de encontro ao sistema social já estabelecido. Ao contrário, encaixam-se nele para seduzir consumidores com argumentos frágeis e superficiais. Essa estratégia dos anúncios pode ser trabalhada em sala, sempre tendo em vista o que é específico àquela sociedade para qual o anúncio é endereçado. Ela terá certamente características especiais para atingir aquele público.

Há ainda as publicidades estrangeiras que vendem produtos brasileiros nesse tipo de anúncio, pode-se ter uma idéia da visão que o estrangeiro tem da nossa cultura. Isso permite conhecer os estereótipos que a cultura estrangeira carrega em relação a nós. Com isso, o aluno acorda para outros pontos de vista e aprende que se pode ver o mundo sob outras perspectivas. Finalmente, há as publicidades brasileiras que passam imagens do país estrangeiro, carregadas

da visão que os brasileiros têm dele. Às vezes, encontramos frases inteiras em francês, inglês ou italiano. (V. exemplos).

O choque de culturas, para CHARAUDEAU, evidencia a mentalidade própria do país o confronto permite a comparação e com a comparação toma-se consciência da realidade que se vive. Daí a importância do ensino da língua estrangeira na escola, não só para a descoberta de uma outra realidade, mas sim para levar o aluno a se enxergar. “Procurar definir sua própria identidade não seria partir para a descoberta daquilo que nos diferencia dos outros?”⁸

CHARAUDEAU ainda se pergunta: “Como é que, para uma comunidade sócio-cultural determinada, o fato de dar uma apresentação sobre uma outra comunidade sócio-cultural, pode ser revelador da sua própria mentalidade?”⁹

Cabe, então, ao professor verificar as reações de seus alunos diante de imagens culturais novas para eles. Assim, através do tipo de comentário ou de descoberta que eles fizerem, o professor poderá explicitar tudo aquilo que for revelador da realidade brasileira.

Toda essa discussão nos parece fundamental. No entanto, quando se tem um anúncio em mãos deve-se sempre trabalhar a língua (slogan, texto publicitário), pois o aprendizado só se realiza efetivamente no momento em que essa nova língua está sendo apresentada e trabalhada, de forma viva, significativa e na sua totalidade.

Seguem exemplos de trabalho com publicidade, em língua francesa e em outra língua inglesa.

Exemplo de trabalho com uma publicidade francesa: BATIDA DE CÔCO

Descrição da imagem;

cores vivas
festa, dança, boite
mulheres sensuais, fantasiadas, maquiadas
copos com uma bebida branca se salientam.

(Mesmo que os alunos façam a descrição na língua materna, é fundamental que o professor forneça os elementos na língua estrangeira).

Produto vendido:

- Qual o produto anunciado? A batida de côco.
- O que se lê no rótulo da garrafa? “Recette du Brésil”, etc.

Slogan da publicidade:

- “lê cocktail blanc comme lê nuits de Rio”

Trabalho com a língua

COMME indica uma comparação – cocktail blanc = nuits de Rio.

(As noites do Rio seriam “brancas” como a batida de côco: nessa cidade a festa é

permanente, não se trabalha e não é preciso dormir: passa-se a noite dançando.)

A partir dessas considerações, pode-se perceber a imagem estereotipada que veicula essa publicidade.

Proposta de criação de um novo texto: os alunos poderiam escolher um produto típico da França, uma bebida, por exemplo (vinho ou champagne) um perfume. Em seguida, tentariam encontrar recortes ou fazer desenhos para montar uma nova publicidade, colocando a imagem que eles próprios têm da França. Finalmente, criariam um slogan para a publicidade.

LE BORDEAUX – lê vin rouge **comme** lê couer de Français.

HERMÈS – le parfum libéré **comme** la femme française.

LE FROMAGE BLEU- **comme** le ciel de l’Auvergne.

DISCUSSÃO FINAL:

Essa publicidade é especialmente interessante para a discussão da visão estereotipada que um povo pode ler em relação a outro. O professor de língua estrangeira seria a pessoa mais indicada para discutir esses clichês, permitindo que o aluno enxergue a outra cultura com olhos mais avisados.

Exemplo de trabalho com publicidade em Língua Inglesa: Kellogg’s

1) Descrição da Imagem (apresentar a gravura de um café da manhã com Kellogg’s)

- Refeição da manhã
- componentes /cores: café leite, suco de laranja, sucrilhos.
- Balança
- louças /talheres/caixa

(Mesmo que os alunos façam a descrição na língua materna é fundamental que o professor forneça os elementos na língua estrangeira).

2) Produto Vendido:

- Qual o produto anunciado? (Kellogg’s)
- O que se lê na caixa?(Kellogg’s Special High Protein Cereal)
- Qual a relação do produto com a balança?
- A quem este produto estaria endereçado especificamente?
- Você pode comprar este e produto no Brasil?
- É um produto caro ou barato?
- Sua família tem o hábito de usá-lo na refeição da manhã?
- Como é o seu café da manhã?

3) Slogan da Publicidade. “Less than 240 calories. 99% fat-free. 100 % delicious”.

A pessoa que comprar o produto pretende ficar como? (menos gorda, comer menos calorias e comer bem). Quais os opostos de:
 mais que – ≠ _____
 magro – ≠ _____
 ruim – ≠ _____

4) Texto

4.1. Leia o texto abaixo:

(apresentar outra publicidade da Kellogg's com este texto)
THE SPECIAL K BREAKFAST
 4 ounces orange or tomato juice
 1 ½ cups (1 ounce) Special K with
 1 teaspoon sugar and
 4 ounces skim milk
 Black coffee or tea
 Less than 240 calories

- Está em forma de receita
- Associe as palavras aos componentes da gravura.
- Quais elementos habituais estariam faltando nesta refeição: pão, manteiga, queijo, etc.

4.2. Leia o texto de cima:

- Acrescentar outras refeições, além de "breakfast"
- Sentido oposto destas ações:
 Scale down - ≠ _____
 Get back - ≠ _____

4.3. Circule as palavras que não estão relacionadas entre si.

Breakfast / Lunch / Dinner / Control
 Calories / Weight / Scale / Milk
 Coffee / Milk / Orange Juice / Plate
 Good / Delicious / Fat / is

5) Proposta de criar um novo texto.

Compare os "Breakfasts" de duas gravuras diferentes (1 e 2).

Tente descrevê-los usando as expressões aprendidas.

6) Gravura 3: (Outra publicidade de cereal Kellogg's)

- Qual o produto anunciado? (Kellogg's)
- Qual o "slogan"? (The little gold Box)
- Qual a relação de "gold" com a imagem do produto?
- Qual a relação deste "Slogan" com a gravura 1?
- "How it helps you balance your diet every day without a single chart"

6.1. Leia o texto.

THE LITTLE GOLD BOX **How it helps you balance your diet every day** **without a single chart**

If you have been working too hard and not eating right –

If you are cutting down on calories –
 If you want to get back to the simple essentials of good nourishment –

Then by all means join the thousands who are keeping on the safe side with the unique kind of cereal that can help balance your diet every day.

These crisp, golden flakes bring you the greatest concentration of protein, vitamins and minerals ever.

The time to start is tomorrow morning. See if you don't feel a lot better for it.

Get the little gold box
 of Concentrate
 in your grocer's cereal section
Kellogg's of Battle Creek

6.2. Tente encontrar as palavras já conhecidas.

6.3. O texto apresenta três situações hipotéticas:

"if" = se condicional.

Qual delas não está relacionada com o 1º texto.

Coloque nas colunas as palavras que você aprendeu que estão associadas a:

DIET	FOOD	QUALIFICATIONS
scale	cereal	good
calories	coffee	delicious
fat free	milk	little
balance	orange juice	golden
weight	tea	single
control	tomato juice	simple
	crisp	unique
	protein	
	vitamins	
	minerals	

7. Discussão Final:

O contraste entre as culturas pode ser mais explorado: comparando o café da manhã no Brasil com o dos Estados Unidos ou Inglaterra, ou até de outras culturas. Entender a discussão à comparação das outras refeições, e as comidas típicas dos três países. Pode-se refletir sobre a falta de comida para muitos brasileiros, num país altamente agrícola. (Averiguar em qual disciplina curricular isto foi ou será discutido para assim usar a língua estrangeira na função interdisciplinar).

ABORDAGEM DO TEXTO LITERÁRIO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Decidimos isolar a discussão sobre o texto literário por acreditarmos que ele mereça um tratamento especial, diferente daquele dado ao texto informativo ou publicitário.

Acreditamos que se há interesse pela leitura do texto literário por parte do aluno, isso já é suficiente. Pensamos que a imposição de exercícios gramaticais para um texto desse tipo possa prejudicar a curiosidade do aluno. Porém, como se trata de ensino de língua estrangeira, pode-se propor um trabalho de descoberta do texto e não um estudo sistemático de estruturas ou fatos da língua. Esse tipo de abordagem fica reservado para os textos não literários.

Na abordagem do texto literário, tentamos evitar atividades formais como perguntas sobre as idéias do texto ou exercícios de língua.

Um roteiro para a leitura do texto pode ser elaborado. Em seguida, uma atividade extra poderá ser proposta, como a leitura do texto integral, a procura de dados sobre o autor, a leitura de outros textos traduzidos de um autor já estudado, a criação de um novo texto pelo aluno.

Se os textos literários forem valorizados e trabalhados num clima aberto, de discussão e sensibilidade, certamente eles poderão cativar o estudante. É fundamental que fique claro, tanto para o professor como para o aluno, que o trabalho árduo com a língua é realizado com outro tipo e texto e que a literatura deve permitir uma espécie de vôo, um outro contato com a língua estrangeira, sem a exigência do domínio, do exercício, do aprendizado sistemático. Isso porque os textos literários possuem outras intenções, distintas da intenção de ensinar, informar ou persuadir, características dos textos informativos e dissertativos. O texto literário não precisa justificar a sua existência; ele existe para ser lido, apreciado ou não, discutido ou não. O leitor é livre para decidir o que fazer com ele.

A seguir, damos alguns exemplos de trabalhos com textos literários:

Texto: LE CHAT – Guillaume Apollinaire

Le Chat

Je souhaite dans maison
Une femme ayant sa raison,
Un chat passant parmi les livres,
Des amis en toute saison
Sans lesquels je ne peux pas vivre.

Um roteiro para leitura:

O poeta nos revela nesses versos o que gostaria de ter em sua casa. Procure a palavra

SOUHATIER no dicionário. Você pode substituir por outras?

Je souhaite=Je veux = Je désire

- O que o poeta quer em sua casa?

Dans ma Maison: une femme
un chat
des amis

• Esses companheiros são importantes para o poeta. Como ele imagina cada um deles em sua casa? (O estudo dessa parte será feito em grupo com a ajuda do professor).

1. FEMME – ayant sa raison (pour Donner du calme à la vie du poète)

2. CHAT-passant parmi les livres

3. Amis –il ne peut pas vivre sans ses amis.

Atividades:

1. Agora, tente reescrever o mesmo texto falando da vida do poeta:

Il souhaite dans...Maison:
Une femme ayant sa raison,
Un chat passant parmi les livres
Des amis en toute saison
Sans lesquels... ne... pas vivre.

2. Como você imagina a vida do poeta em sua casa?

3. O que é importante para ele (mulher, gato, livros, amigos) é também essencial para você?

4. Imagine agora sua casa quando você for um adulto. Pense em como você quer viver nela. Faça uma lista daquilo que você acha essencial, respondendo às perguntas:

- un homme?
- une femme?
- un animal (si oui, lequel?)
- des livres?
- des disques?
- des tableaux?
- des dessins?
- des enfants?
- des plantes?
- des photos?
- des fleurs?
- des amis?

5. Agora é hora de você escrever seu poema:

Exemplos:

Le chien et les autres
Je souhaite dans ma maison
Un homme ayant sa poésie
Un chien passant parmi les plantes
Un enfant parmi ses dessins
Des photos sur les murs
Et des amis de temps en temps.

La nature
 Je souhite dans ma maison
 Un chien, un chat, un lion.
 Je vais habitter parmi les plantes
 près de la rivière
 tout seul
 avec les arbres
 sans lesquelles je ne peux pas vivre.

**EXEMPLO DE TRABALHO COM TEXTO
 LITERÁRIO EM INGLÊS:**

“Where has my love gone?”

Well I woke up this morning it was Christmas
 day
 And the birds were singing the night away
 I saw my stocking lying on the chair
 Looked right to the bottom but you weren't
 there
 There was
 apples
 oranges
 chocolates
 ...aftershave
 – but no you.
 So I went downstairs and the dinner was fine
 There was pudding and turkey and lots of
 wine
 And pulled those crackers with a laughing
 face
 'Till I saw there was no one in your place
 there was
 mincepies
 brandy
 nuts and raisins
 ...mashed potato
 – but no you.

(Charlette Mew)

1. Look at the picture carefully. Describe the people and the atmosphere. (Obs.: Apresentar uma gravura de jantar de Natal).

2. Which of the words below do we normally associate with Christmas?

	Yes	No
night	X	
dinner	X	
apples and oranges	x	
unhappiness		X
nuts and raisins	X	
gifts	x	
stockings	x	
Santa Claus	X	
loneliness		X

brandy	X	
laughing	X	
wine	X	

Which of the words above do you think will be in the following poem about Christmas?
 Do you think the poem will be a happy one?

3. Now read the poem and try to fill in the missing word. Then compare it with your ideas about Christmas in no. 2.

Well I woke up this morning it was
 C_____ day
 And the birds were singing the n_____ away
 I saw my s_____ lying on the chair
 Looked right to the bottom by you weren't
 there

There was
 a _____
 o _____
 chocolates
 ...aftershave

– but no you
 So I went downstairs and the d _____
 was fine

There was pudding and turkey and lot of
 w _____

And I pulled those crackers with a
 l _____ face

'Till I saw there was no one in your place

There was
 pies
 b _____
 n _____ and r _____
 mashed potato

– but no you.

4. Look at the people again. Find the words associated with Christmas and put them into the columns below;

FOOD	DRINK	OTHERS

5. Discuss the questions below:

- Who is "I" ? (The poet)
- Who is "you"? ((his girlfriend or ex-girlfriend)
- Where is " You"? (we do not know)
- Is "I" happy? (no)
- What has happened? (his girlfriend has left him)

6. Get more information about Christmas.

Christmas is the year's happiest feast. It is the celebration of the birth of Jesus Christ, the son of God. The exact day of Christ's birth is not known, but about A.D. 350, the Bishop of Rome set December 25 as Christ's birth date.

All over the world Christmas is celebrated not only as a religious holiday, but also as a time for families and friends to get together, feast, and exchange gifts.

At midnight on Christmas Eve many American Christians attend church services in honor of the birth of Jesus Christ. Children stay up late and listen to groups of people who go from house to house, singing traditional Christmas songs.

Early in the morning, the children get up early to find the gifts that Santa Claus, the patron of children, left for them. Homes are beautifully decorated with evergreen plants, lights bright in color and a large Christmas tree, the center of holiday activities. Christmas is truly a special time. Neighbors visit with one another, old friends get in touch and exchange greetings. Despite the day's commercialization, the message that stays in people's heart is "peace on earth, goodwill toward men".

7. Write a paragraph about an important festival in your country or about Easter.

A EXPRESSÃO ORAL COMO FICA?

Nossa intenção, na proposta, é realmente enfatizar o trabalho com a expressão escrita – a leitura e a compreensão de textos.

Essa opção foi radical por acreditarmos que uma proposta deve levar em consideração as condições do nosso ensino em escolas públicas, fator já discutido em capítulos anteriores.

Essa opção pelo texto não significa que esquecemos o trabalho com a expressão oral: é justamente o contrário que nos ocorreu. A expressão oral nos preocupa muito, por isso reservamos esse capítulo para discutir a questão, pois parece ser esse o problema mais delicado a ser colocado.

Antes de discutir o trabalho com a expressão oral, gostaríamos e fazer algumas observações sobre o assunto.

Em primeiro lugar, sabemos que o aluno que começa a aprender uma língua estrangeira espera poder um dia falar essa nova língua e que pode ser extremamente frustrante um ensino que não leve em consideração esse fato.

Pensamos, também, que sendo o professor um falante da língua que ensina, nada mais óbvio que ele queira tornar o falantes seus alunos e que esse seja um de seus objetivos, além do trabalho com a expressão escrita.

Aí cabe explicar por que demos tanta ênfase ao **texto**: temos quase certeza que o professor com boa formação em língua estrangeira tem condições de desenvolver a prática da **expressão oral**, desde que utilize o material adequado: por isso, acreditamos que, somente quando a maioria dos professores do ensino público dominar a língua estrangeira, sendo capaz de apresentar

diálogos aos alunos, variar as situações de comunicação e fazer com que esses alunos reproduzam e cheguem a criar seus próprios diálogos, teremos um trabalho efetivo com a expressão oral.

Verificamos também que há muito mais livros que abordam a expressão oral (diálogos, exercícios estruturais, canções) do livros que se ocupam do texto. Em geral, há um questionário para explorar o texto lido, sem que haja um trabalho mais demorado, com sua estrutura, seja desenvolvido.

Entendemos que o ensino de uma língua estrangeira não é preciso fazer essa separação entre a oralidade e a escrita: se o professor está trabalhando um texto (uma publicidade, um poema), pode fazer perguntas ou comentários na língua que está ensinando, sem dar explicações em português, desde que os alunos tenham trabalhado efetivamente a expressão oral: escutando diálogos, reproduzindo-os e tentando construir novos enunciados a partir dos textos estudados. Esse trabalho, em geral, é feito nos institutos de língua ou em escolas particulares, mas raramente em escolas públicas.

Temos, porém, uma experiência com crianças de CELEM de Curitiba, onde as explicações, nas aulas de francês, eram dadas todas na língua estrangeira; em seguida, o professor as repetia em português. Os alunos iam se habituando a escutar o idioma e, depois de alguns meses, eram capazes de entender as explicações na língua ensinada.

Estamos colocando essas questões por acreditarmos que não se deve privilegiar esses ou aquele aspecto da língua., mas sim, tentar trabalhá-la no seu todo: a fala, a leitura, e a escrita. Se insistimos no aspecto do texto é porque acreditamos num tipo de trabalho que pode ser realizado no caso de as escolas não apresentarem boas condições de ensino para a prática da expressão oral, que seriam: um número limitado de alunos por classe, um material mínimo, como gravador, fitas- cassete, jornais e revistas estrangeiros, cartazes, e bons livros com propostas de diálogos ricos e representativos de vários registros de língua.

Ao nosso ver, quando essas condições não existem, o professor pode optar por um trabalho mais demorado com a escrita, o que pode resultar numa competência, por parte do aluno, na leitura de textos, na continuidade da vida de estudante, essa língua poderá ser útil para a compreensão de textos científicos, por exemplo. Dessa forma, o ensino da língua não mais se resume a um punhado de frases feitas.

É contra esse ensino que não avança que gostaríamos de poder lutar. Mas, então, como fazer isto?

Aí entra a questão delicada da progressão gramatical. O que se pode fazer para que o ensino da língua estrangeira não se torne um caos, com a

apresentação de um texto diferente a cada dia ao aluno, sem noção de onde se quer chegar? Por isso, propomos que o professor tenha em mente duas progressões paralelas: uma para expressão oral e outra para a expressão escrita.

A proposta de reestruturação do ensino de língua estrangeira para o 1º grau no Paraná teve início com um amplo processo de discussões entre professores de diversos núcleos de ensino do Estado. As questões contempladas variaram desde concepções filosóficas de educação, histórico do ensino da língua no Brasil, além da breve análise de alguns livros didáticos, até desembocarem numa proposta de conteúdos essenciais mínimos. Dentre os 10 núcleos de ensino que efetivamente encaminharam os resultados de suas discussões, podemos observar que apesar de muitos professores buscarem levantar conteúdos mínimos de acordo com os princípios de abordagem comunicativa, procurando distribuí-los em séries de 5ª a 8ª, a preocupação recai quase que exclusivamente sobre a expressão oral.

A questão do trabalho com textos como um dos procedimentos metodológicos ser adotado foi tocada rapidamente e somente pela minoria das propostas.

Vale lembrar, também, que houve propostas de conteúdos baseados apenas na progressão tradicional dos conteúdos gramaticais.

Alguns núcleos enviaram relatórios dos encontros em vez de propostas de conteúdos essenciais. Outros se detiveram em, questões de ordem mais estrutural, curricular e administrativa, como a necessidade de carga horária semanal mínima de duas horas, como a necessidade de cursos de reciclagem de língua estrangeira para os professores do Estado, além de material de apoio mínimo para trabalhar, pois consideram esses fatores imprescindíveis.

Acreditamos que os professores possam decidir como queiram trabalhar no 1º grau, desde que se reúnam, em sua escola, para tentar estabelecer as linhas gerais de uma progressão.

No que se refere à progressão da expressão oral, os professores poderão escolher o que desejam desenvolver com os alunos, tornando como base os atos da fala a serem desenvolvidos em cada série. Esses atos de fala seriam apresentados através de diálogos já existentes no livro do aluno ou em outros livros que o professor queira utilizar como complemento.

CONTEÚDOS MÍNIMOS PARA O 1º GRAU (DE 5ª A 8ª)

5ª SÉRIE:

- Apresentar-se, apresentar o outro e perguntar sobre a vida do outro (nome, idade, nacionalidade, etc)

- Descrever uma pessoa (aspecto físico e características psicológicas (cabelo, olhos, estatura, vestuário, sua profissão, sua classe social, antipatia, simpatia, gentileza)
- Comprar objetos (no início, objetos encontrados na classe: em seguida pode-se simular um bazar ou um “dia de troca” para que cada um descreva e tente vender ou trocar seu objeto)
- Expressar vontades (querer objetos, fazer planos, programar uma festa de aniversário, etc.)
- Localizar objetos no espaço, descrevendo peças de cãs em recortes de revistas, fotos de um quarto, desenhos feitos pelo próprio aluno.
- Perguntar sobre o que o outro possui (ter ou não objetos, ter ou não vontades, ter ou não amigos) e expressar a posse.
- Perguntar sobre as preferências do outro (sobre animais, esportes, cinema, livros, jogos , etc.)
- Localizar-se numa cidade ou numa estrada de um país estrangeiro (trabalhar com mapas, guias turísticos (fazer perguntas para ir a tal ou tal lugar.

6ª SÉRIE:

- Passar alimentos durante uma refeição, servir outra pessoa, solicitar que seja servido.
- Pedir um favor, uma ajuda.
- Dar ordens (diretas ou não).
- Pedir permissão sobre um país estrangeiro e sua população.
- Pedir a opinião de alguém sobre o país, sua população ou outro assunto estudado.
- Pedir perdão.
- Fazer um convite (para uma festa, um almoço, para um fim de semana).
- Aceitar ou rejeitar um convite e explicar o porquê.
- Fazer perguntas no passado (recente)
- Sobre: férias, passeios, festas, exames na escola, o que se fez ontem.
- Expressar opiniões sobre fatos (como férias, passeios, ida ao cinema, exames na escola, etc.).

7ª SÉRIE:

- Fazer entrevistas (perguntas para pesquisar assuntos variados: leitura, cinema, lazer, etc.). Esse ato de fala prevê a elaboração de questionários em grupos; dessa forma, o oral e a escrita serão trabalhados.
- Fazer planos para o futuro (estudos, profissão , vida afetiva, etc.).
- Comprar alimentos ou outros objetos nos vários estabelecimentos levando em consideração a cultura do país em questão

- padaria, açougue, mercearia, banca de jornais, confeitaria, etc.). Esse ato de fala deve completar o que foi visto na 5ª série, de forma mais simples.
- Narrar fatos num passado mais remoto (quando eu era pequeno, etc.).
- Expressar a noção de hipótese (presente e futuro).
- Expressar a proibição e o dever (é proibido, é preciso, etc.).

8ª Série:

- Narrar fatos no passado usando ao mesmo tempo imperfeito e pretérito.
- Contar a vida dos avós, a história das imigrações (italianos, poloneses, alemães, japoneses, etc.) – Quando chegaram, Curitiba era..., eles foram para..., havia...”
- Desenvolver a noção de hipótese (passado e condicional)
- Falar ao telefone: – pedir informações sobre o cinema, teatro, horário de trem e ônibus ou avião).
- Contatar um amigo para pedir ajuda (lição, receita ou empréstimo) – Você poderia, eu esqueci...
- Persuadir um amigo a fazer algo (ir ao cinema, viajar, etc.)
- Defender um ponto de vista (prefiro tal coisa por isso ou aquilo, não gosto disso por isso ou aquilo).

Fica claro que esses atos de fala são sempre arbitrários: os autores de livros decidem o que desenvolver com o aluno. É comum os livros comecem com apresentação de personagens e com perguntas para um primeiro contato (What's your name, Comment appelles-tu?) mas é sempre bom lembrar que não há regra geral para essa escolha e que os próprios professores podem discutir a progressão a ser seguida.

Nos primeiros dois anos 5ª e 6ª séries, um trabalho com a oralidade será realizado com a apresentação de diálogos bastante simples pelo professor. Esses diálogos serão estudados e, se houver possibilidade, poderão ser reproduzidos e memorizados pelos alunos.

Em seguida, novas situações de comunicação poderão ser criadas para que o aluno reempregue os enunciados vistos. Ao lado desse trabalho com a expressão oral, será desenvolvida a expressão escrita. Para cada ato de fala, serão escolhidos textos que reforcem o mesmo tema.

Seguem alguns exemplos:

Ato de fala	texto
1. "apresentar-se"	- entrevista curta com um artista estrangeiro.
2. "comprar objetos"	- uma publicidade de um produto estrangeiro com preço, descrição e qualidades do objeto.
3. obter informações sobre uma pessoa	- anúncios em jornais ou revistas oferecendo emprego.
4. interrogar sobre as férias do colega	- uma carta para um amigo, contando como foram as férias.

No documento destinado aos professores serão encontrados exemplos de uma língua inglesa e outro em língua francesa dos dois últimos atos de fala enumerados (3 e 4). São atividades de expressão oral seguidas de textos que, muitas vezes, superam o conteúdo lingüístico dos diálogos e exercícios propostos.

As sugestões de conteúdo arroladas até agora para as quatro séries do 1º grau levam em conta as dificuldades da língua dentro de uma progressão. Para exemplificar, o passado, na expressão oral, só vai aparecer no final da 6ª série, porém isso não significa que os alunos tenham que esperar dois anos para conhecer esse conteúdo; eles já terão entrado em contato com textos no passado, pois a progressão da expressão escrita será mais rápida e mais aberta.

O aluno precisará reconhecer o passado no texto sem precisar, no entanto, dominar o seu uso na língua oral, sistematização que só acontecerá no final da 6ª série.

Outro aspecto a considerar é que para cada ato de fala desenvolvido, uma série de fatos da língua deverão ser explicitados – é a hora das explicações “gramaticais” aparecerem. Mas a gramática vai aparecer em função do que se está ensinado e nunca de forma isolada, com exemplos fora de contexto. Pode-se e deve-se isolar um fato lingüístico, propondo exercícios para que se entenda seu funcionamento. No entanto, isso será feito somente após o trabalho com texto (oral ou escrito) em que apareça esse fato.

No que se refere à progressão para a expressão escrita, o professor poderá escolher seus textos e criar seu próprio material, individualmente ou em grupo. Esses textos trabalhados poderão fazer parte de uma “central de textos”, útil a todos os professores da mesma língua.

É preciso discutir também os **tipos de texto** utilizados no 1º grau.

PARA 5ª E 6ª SÉRIES

- Textos descritivos curtos.
- Textos informativos curtos.
- Notícias curtas de revistas (do tipo da seção “ Gente” ou “Datas” da revista Veja ou similares estrangeiros).
- Textos poéticos.
- Jogos de adivinhação.
- Textos de instruções (como executar uma receita, montar um móvel, fazer uma dobradura, a chegar a entender as instruções para o funcionamento de um objeto estrangeiro).

PARA A 7ª E 8ª SÉRIES:

(Textos mais complexos e mais longos serão propostos).

- Críticas de cinema.
- Entrevistas.
- Textos literários (poéticos e narrativos).
- Artigos de jornal, revistas.
- Páginas de guias turísticos.
- Resenhas de livros.
- Textos informativos.
- Textos argumentativos.
- Esses textos seriam trabalhados ao longo de todo o ano letivo, de forma variada.

Gostaríamos de lembrar que os textos “orais” (diálogos e entrevistas), seriam apresentados de acordo com uma progressão “ fechada”, preocupada com a sistematização daquelas estruturas que interessam naquele momento do aprendizado. Para que o aluno retome a mesma situação de comunicação, ele não poderá ser bombardeado por enunciados de vários tipos, o que levaria à confusão geral. Há um ritmo de apreensão a ser respeitado.

Para a expressão escrita, teremos outra progressão, menos rígida: nem todos os elementos que aparecerem nos textos deverão ser explorados, pois o professor pode optar por uma leitura global das idéias de um texto dado.

Esses textos serão, certamente, escolhidos em jornais e revistas estrangeiros, logo, escritos para falantes nativos. O aluno estará consciente de que os textos apresentam a complexidade da cultura para a qual foram produzidos. Esse aspecto faz parte do ensino da língua. Essa complexidade deve ser entendida com a riqueza da disciplina que permite a abertura para a cultura estrangeira.

3. AVALIAÇÃO

O ato avaliativo é algo presente em todo empreendimento humano. Estamos sempre julgando algo, a maneira de agir de alguém, segundo a nossa forma de ver a realidade,

segundo os nossos valores, segundo os nossos critérios próprios.

No entanto, quando falamos em avaliação no âmbito escolar, pelo menos nos nossos dias, deparamo-nos com um tema tão discutido que, uma prática natural do ser humano, passou a ser um assunto controverso. A avaliação passou a ser uma questão que gera temas e insegurança por parte daqueles que pretendem desenvolver uma ação conscienciosa. Talvez, porque ultimamente a forma tradicional de avaliação tenha sido considerada como um instrumento unilateral e quase sempre autoritário, de posse exclusiva do professor.

É constante a discussão sobre a forma pela qual é expressa a avaliação, normalmente símbolos numéricos – as notas – ou conceitos.

Além deste aspecto específico, outra questão fundamental sobre a avaliação do rendimento escolar é que o resultado obtido não é de apenas um momento, nem mesmo da média dos resultados obtidos. O ato avaliativo não é de apenas um momento, nem mesmo da média dos resultados obtidos. O ato avaliativo não é um empreendimento meramente mecânico, pois envolve um **juízo de valor**, ou seja, a percepção do professor sobre o rendimento escolar. Para tal, é preciso que se tenha claro quais serão os **critérios** que servirão de base para a avaliação.

No entanto, não basta julgar o aluno, isto é, classificá-lo em termos de rendimento, é preciso que algo seja feito para que o aluno progrida, vindo atingir a competência necessária, caso o aluno não tenha atingido os aspectos considerados relevantes. Neste sentido a avaliação do rendimento é vista como um diagnóstico do aluno, facilitando ao professor tomar decisões no sentido de levar o aluno à competência desejada.

Consideramos a avaliação como um processo e como tal um sentido dinâmico de crescimento, de progresso; no entanto, o ato avaliativo só se completa quando se tomam decisões a respeito da continuidade do processo.

O ato avaliativo não é um momento isolado, mas faz parte do conjunto de atividades docentes, que devem ser coerentes entre si. Ou seja, a avaliação deve estar centrada na tendência pedagógica que direciona a prática escolar e, consequentemente, no enfoque curricular coerente com esta tendência, e que se resume na postura pedagógica que direciona o planejamento, a execução e a avaliação do processo evidenciado.

A partir daí pode-se discutir os aspectos a serem privilegiados na avaliação escolar, como: **conteúdos relevantes, habilidades cognitivas**, básicas e **atitudes** fundamentais de trabalho.

Pode-se incluir, ainda, de acordo à tendência pedagógica vigente, o critério de **capacidade crítica** sobre determinada situação (habilidade de julgar, analisar, apreciar, examinar).

De acordo com o encaminhamento metodológico da proposta que prevê duas progressões paralelas e distintas para a expressão oral e escrita, a avaliação seguirá o mesmo procedimento.

EXPRESSÃO ESCRITA

O trabalho com textos deve ser seguido ao longo de todo ano e o professor deve verificar se a compreensão e leitura vão se tornando práticas comuns na vida do estudante: para isso, o professor deve sempre estudar os textos profundamente com os alunos, desde uma leitura global até o estudo de detalhes da estrutura da língua, reforçado com a proposta de exercícios. Quando essas mesmas estruturas aparecem num outro texto, o professor deve sempre aproveitar a oportunidade para **reforçar** dizendo aos alunos aqueles já conhecem aquela construção, voltando ao texto estudado para localizá-lo.

- **Leitura e compreensão de textos:**

- para a leitura e compreensão, propomos que um mesmo texto trabalhado no início do ano, seja relido meses depois para verificar se a compreensão desse texto está mesmo garantida, se o aluno é capaz, sozinho, de chegar a entender as linhas gerais do texto e de completar o seu estudo com a observação de novos detalhes que ele, agora, já deve conhecer, por já ter praticado a leitura de outros textos.

- **Síntese de um texto lido**

- **Produção de um texto curto**

Os textos escritos pelos alunos podem também ser lidos e comentados por todos em sala, com a ajuda do professor.

Deve-se verificar se os textos têm unidade significativa. Os erros de concordância e ortografia podem ser corrigidos em grupo ou com a ajuda do dicionário (para a ortografia).

- **Exercícios específicos de língua.**

Deve-se procurar evitar os exercícios “gramaticais” no sentido tradicional ou os exercícios estruturais, completamente fora de contexto. O professor aproveita a situação da leitura e compreensão de um texto e a partir dele, trabalha mais detalhadamente aspectos da língua. (V. exemplos de trabalhos com textos na própria proposta: “Resurrection on the Amazon”, Jacques Cousteau em Amazonie).

EXPRESSÃO ORAL

Naquelas escolas onde há as condições mínimas de se trabalhar a expressão oral (não muitos alunos em classe, condições para

apresentar situação de comunicação, etc...), o professor poderá verificar se o seu trabalho está fazendo o aluno progredir.

Como revisão dessa parte comunicativa, pode-se pedir ao aluno que preencha um quadro sem nenhum medo de ser avaliado. Nesse quadro, ele só vai assinalar se é capaz ou não de se expressar na língua estrangeira em certas situações.

Damos um exemplo de um quadro para o professor fazer seu diagnóstico após o estudo de uma ou duas lições:

VOCÊ É CAPAZ DE:	SIM	NÃO
A entrar em contato com um estrangeiro para saber: 1) seu nome 2) onde mora 3) qual sua profissão 4) seu estado civil		
B falar de si mesmo para dizer: 1) onde mora 2) onde estuda 3) o que gosta de fazer no fim de semana 4) o que gosta de ler		
C perguntar sobre as preferências de um amigo. Se ele prefere: 1) chá ou café 2) cinema ou teatro 3) música clássica ou música popular 4) inglês ou francês		

O aluno responde a esse quadro sem preocupação nenhuma com nota. Ao contrário, o quadro quer que ele tome consciência do que ele sabe ou não dizer na língua estrangeira. A partir desses quadros respondidos, o professor os analisa e comenta com os alunos: em seguida, pede que em grupos de dois, eles façam pequenos diálogos a partir dos atos de fala que já fazem parte da aquisição deles (aquilo que eles disseram que eram capazes de fazer). Para os atos de fala que os próprios alunos reconheceram como não sendo ainda do seu domínio, o professor poderá reforçar o assunto, propondo novos diálogos e simulando outras situações com os alunos.

A avaliação não pode ser uma “tarefa” perdida, sem ligação com o que se está efetivamente trabalhando com os alunos. Além disso, ela deve ser “contínua” e “cumulativa”, como foi assinalado na proposta de língua portuguesa.

NOTAS DE REFERÊNCIA

¹ BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4.ed.São Paulo:HUCITEC, 1988 .p .35.

² BAKHTIN , p.41

³ BAKHTIN, p.

⁴ HALLIDAY, M.A.R. **Cohesion in spoken and written English**. London,1973

⁵ HALLIDAY, p.

⁶ FARACO, C.A., MANDRIK, A. **Língua portuguesa: prática de redação para estudantes universitários**. Petrópolis: Vozes, 1987.

⁷ CHARADEAU, p. Language, culture et formation in le Français dans le monde. **Revista Language Culture Formation**, Paris, 1983.

⁸ CHARADEAU, p.

⁹ CHARADEAU, p.

WIDDOWSON, H. **Educational and pedagogical factors in syllabus design**. Oxford: Pergamon, 1984.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1988.

BALLALAI, R. A abordagem didática do ensino de línguas estrangeiras e os mecanismos de dependência e a reprodução da divisão de classes. In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 3, Curitiba-Pr., nov.1988.

CHARADEAU,P. Language, culture et formation in lê Français dans lê monde. **Revista Langage Culture et Formation**, Paris,1983.

COSTA, D. M. **Porque Ensinar Língua Estrangeira na Escola de 1º Grau**. São Paulo: EPU/EDUC, 1987.

FARACO, C. A., MANDRIK, A. **Língua portuguesa: prática de redação para estudantes universitários**. Petrópolis: Vozes, 1987.

Halliday, M.A.R. **Cohesion in spoken and written English**. London, 1973.

Halliday, M.A.R. et al. **The linguistic sciences and language teaching**. London: Longman, 1986.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (Paraná). **Projetos de conteúdos essenciais mínimo do 2º Grau: LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS: versão preliminar** . Curitiba, 1989.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA BRASILEIRA - OSPB

Maria do Carmo Marcondes
Brandão Rolim

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O presente programa de Organização Social Política Brasileira tem por objetivo propiciar ao aluno de 1º grau, uma visão teórica e crítica da realidade brasileira.

Visão teórica, porque algumas considerações a nível da Sociologia, da Economia e da Ciência Política merecem ser feitas, a fim de que o aluno possa compreender em termos racionais, lógico e sistemático o funcionamento da sociedade brasileira.

Visão crítica, porque entende-se necessário que o aluno, ao incorporar os conhecimentos científicos, adquira instrumentais que o possibilitem formar uma consciência crítica e agir como cidadão que busca ser sujeito da história e que percebe as contradições que engendram o próprio processo histórico.

Tem-se, portanto, como pressupostos básicos que o ensino de OSPB, por um lado, deve se inserir no contexto de uma didática que vise a consciência crítica e a criatividade do aluno, na reelaboração dos conhecimentos adquiridos. Por outro, deve conter um conteúdo curricular que aceite e incentive o desafio intelectual; que incorpore as contradições sociais; que trate das intervenções do aparato político - jurídico na sociedade; que discuta a correlação das forças sociais existentes na realidade social; que contemple as práticas sociais concretas realizadas por diferentes grupos sociais.

Estudar OSPB numa proposta nova, não pode se prender a uma concepção onde o professor tende a preferir e encorajar o pensamento convergente. Deve-se atentar para o fato de que na relação ensino-aprendizagem, embora o professor possua um domínio maior de conhecimentos e de experiências vividas, a partir do contato com os alunos ele vai incorporando novas experiências que, por sua vez, serão partilhadas com os alunos, num processo interativo constante e ininterrupto de aquisição de conhecimentos e de práticas sociais.

Ao se utilizarem de um processo pedagógico interativo para o desenvolvimento do conteúdo programático de OSPB, professor e aluno têm condições de fazer uma **autoconsciência científica da realidade** na medida em que trabalham com um conteúdo que privilegia noções básicas relativas às áreas de conhecimento das ciências sociais, e que permite captar teoricamente a realidade social e interpretá-la de modo científico.

O desenvolvimento do conhecimento científico é importante para o aluno desvendar as formas específicas do imaginário social, que ocultam e dissimulam o real.

Prevalece na sociedade brasileira de nossos dias, a cultura da classe dominante que, para atingir os seus fins, representa o seu interesse como sendo o interesse comum a todos os membros da sociedade. Essa cultura dominante reproduz-se pela inculcação maciça da cultura (ideologia) dotada de legitimidade dominante e ao reproduzir-se, tende a reforçar a reprodução social, mas, de forma dissimulada. A ideologia criada e generalizada pelos grupos e camadas sociais dominantes, disfarça os seus interesses, formulando-os e valorizando-os em termos dos interesses da coletividade como um todo.

Será tarefa pois, de OSPB, "compreender porque a ideologia é possível, qual sua origem, quais seus fins, quais seus mecanismos e quais seus efeitos históricos, isto é, sociais, econômicos, políticos e culturais"¹.

Acredita-se que o ensino de OSPB presta-se a estabelecer uma nova relação entre a sociedade e as ciências sociais, pois em seu conteúdo programático estão incluídos fins práticos, principalmente o de que o professor e aluno possam desvendar a realidade social, sendo agentes da crítica e da mudança, rompendo as aparências da ordem estabelecida, revelando as relações reais e desenvolvendo o conhecimento.

2. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

A proposta curricular de OSPB para o 1º grau procura abranger a realidade brasileira sob os aspectos social, econômico, político e ideológico. Apresenta sete grandes unidades e seus respectivos temas, de forma seqüencial, visando contemplar basicamente a organização da sociedade brasileira na ótica das Ciências Sociais. O corte das unidades a serem trabalhadas na 7ª e 8ª séries, respectivamente, ficará a critério de cada professor, levando-se em conta as especificidades de seus alunos e da região em que se situa.

A primeira unidade - COMO SE ORGANIZA A SOCIEDADE - tem por objetivo introduzir noções básicas sobre o que é a sociedade em linhas gerais e, especificamente, como se organiza e funciona a sociedade brasileira. Os grupos e classes sociais que se estruturam em função de seus diferentes interesses e formas de inserção na realidade, podem ser examinados, na medida em que possibilitam o entendimento da organização social brasileira. Como esses agentes sociais interagem no seu cotidiano, constituindo fatos sociais relevantes é um tema a ser trabalhado, principalmente a nível de pesquisa

empírica, na qual o aluno poderá coletar um material rico e atual para ser analisado.

A segunda unidade - FUNDAMENTOS ECONÔMICOS DA SOCIEDADE BRASILEIRA - enfoca a vida econômica na sociedade. Discute a participação dos indivíduos na produção, distribuição e consumo de bens e serviços, privilegiando a análise dos instrumentos de produção, das matérias-primas e das relações de trabalho que se configuram nas diversas fases de desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Esses temas permitem que o aluno, ao mesmo tempo em que esteja teorizando sobre o sistema capitalista como um todo, tenha condições de contextualizar, a nível de realidade brasileira, essas noções econômicas básicas. Para tanto, o aluno poderá trabalhar com a reconstrução histórica de diferentes momentos do capitalismo no Brasil.

AS RELAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO DA SOCIEDADE BRASILEIRA é o título da terceira unidade da presente proposta. Os temas a serem apreciados nesta unidade abrangem as relações sociais que configuram o dia a dia do brasileiro.

As questões das relações sociais desiguais, fruto da forma e distribuição da renda no Brasil merece ser discutida, a fim de que o aluno possa perceber quais as causas da pobreza e da miséria no país, além, é claro, da constatação real das situações de desigualdade social existentes.

Assuntos como a criança e a mortalidade infantil, o jovem e o problema das drogas, o velho e a situação de abandono, o desquite e o divórcio, são interessantes para que o aluno compreenda melhor os problemas e as mudanças nas relações familiares nos últimos anos.

A escola como "local de apropriação de conhecimento científico por parte de todos que dela participam"² apresenta uma gama imensa de relações sociais que merecem exame, no sentido de possibilitar ao aluno uma maior percepção dos problemas educacionais e da função da escola na sociedade.

Através dos meios de comunicação de massa, os fatos, as idéias, os sentimentos, as atitudes, as opiniões são compartilhados por um conjunto enorme de indivíduos. Refletir sobre as influências desses meios de comunicação - rádio, TV, jornal, revistas, na formação de idéias e opiniões de inúmeras pessoas é importante, para que o aluno adquira uma visão crítica acerca da realidade social.

A quarta unidade - FUNDAMENTOS PLÍTICOS DA SOCIEDADE BRASILEIRA - trata das formas de organização política da sociedade brasileira. O primeiro tema a ser examinado nesta unidade é o Estado, enquanto instituição social que tem poder para regular as relações entre todos os membros da sociedade, enquanto agente de controle social. A seguir: os elementos constitutivos do Estado - território, população e governo; a Nação, como um conjunto de pessoas

ligadas entre si por vínculos permanentes de idioma, religião, valores.

Outros pontos para apreciação: a divisão dos poderes - o poder legislativo, o poder executivo e o poder judiciário e as relações entre eles; os regimes de governo; os sistemas de governo.

Os partidos políticos e as formações partidárias ao longo da história do Brasil, com destaque para os casuísmos e os pacotes eleitorais é uma discussão oportuna, para o aluno compreender que a fragilidade das organizações partidárias sempre impediu a estabilidade política e pesou na consolidação da democracia em seu horizonte histórico atual.

Os sistemas eleitorais e o voto é um tema importante, para que o aluno, futuro eleitor, adquira elementos norteadores de sua postura democrática face às mudanças sociais, pois é na escolha de um vereador, deputado estadual, deputado federal, ou senador que o eleitor brasileiro está decidindo quem fará as leis do país. É, portanto, no poder legislativo que encontram-se as ressonâncias da vontade popular.

A constituição como um corpo de leis que regula a função do Estado, os direitos dos cidadãos, a forma de governo, a relação entre os três poderes, o papel das Forças Armadas, etc, é a Lei Magna que preside todas as demais leis do país. Por isso ela tem tanta importância e precisa ser apreciada pelo aluno.

A quinta unidade - a SOCIEDADE BRASILEIRA E OS MOVIMENTOS SOCIAIS - contempla a capacidade de diferentes agentes sociais desenvolverem atividades políticas próprias no sentido de reivindicarem seus direitos. Constituem temas para análise: o movimento estudantil; o movimento sindical; os movimentos populares de base urbana: movimento de moradores de um bairro, vila ou favela; de base rural: movimento dos trabalhadores rurais sem terra; os movimentos específicos de certos grupos sociais que sofrem discriminação: negro, índio, mulher; o movimento ecológico.

Entrevistas com pessoas representativas dos vários movimentos, palestras proferidas por militantes experientes, pesquisa bibliográfica e documental, são formas possíveis de se trazer para a sala de aula, informações e experiências (para se debater com os alunos) desses aspectos de organização da sociedade brasileira, nos quais as pessoas lutam por seus direitos, contribuindo para transformar o Brasil.

A sexta unidade - A SOCIEDADE BRASILEIRA E AS RELAÇÕES INTERNACIONAIS - traz à tona as relações econômicas e políticas que o Brasil mantém com a América Latina e os países desenvolvidos, e as influências dos organismos internacionais na economia brasileira. Os temas pertinentes a essa unidade estão voltados para a economia mundial, as empresas multinacionais que atuam

internamente no Brasil, a dívida externa brasileira e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Tais temas permitem ao aluno compreender as forças externas que controlam e influem na estrutura e funcionamento da sociedade brasileira.

A sétima unidade - OS DIREITOS HUMANOS NA SOCIEDADE BRASILEIRA - trata da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da história dos Direitos Humanos no Brasil, dos direitos da criança e do adolescente. Esses temas discutidos com os alunos possibilitam a formação de cidadãos que lutam para que seus direitos sejam respeitados, que conhecem e reconhecem os direitos e as liberdades dos outros, assegurando o alicerce para a construção de uma sociedade mais humana, digna e justa.

É importante ressaltar que a presente proposta em nenhum momento é uma proposta fechada e acabada, mas flexível e aberta, de forma a poder adequar-se às particularidades de cada realidade.

3. CONTEÚDOS

UNIDADES

CONTEÚDOS

UNIDADE 1

COMO SE ORGANIZA A SOCIEDADE

O que é a sociedade. Como funciona. Estrutura e organização social. Fatos sociais relevantes e cotidianos do brasileiro. Os diferentes grupos e classes sociais existentes na realidade brasileira.

UNIDADE 2

FUNDAMENTOS ECONÔMICOS DA SOCIEDADE BRASILEIRA

A vida econômica na sociedade: participação dos indivíduos na produção, distribuição e consumo de bens e serviços. Instrumentos de produção, matérias-primas e relações de trabalho. O desenvolvimento do capitalismo no Brasil.

UNIDADE 3

AS RELAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO DA SOCIEDADE BRASILEIRA

As relações sociais desiguais. Distribuição/concentração da renda no Brasil. Pobreza e miséria no Brasil. As relações sociais na família. A criança e a mortalidade infantil. O jovem e o problema das drogas. O velho e a situação de abandono. O desquite e o divórcio. As relações sociais na escola. A estrutura da escola. O sistema escolar brasileiro e seus problemas. As relações sociais nos meios de comunicação de massa.

UNIDADE 4

FUNDAMENTOS POLÍTICOS DA SOCIEDADE BRASILEIRA

O Estado. Elementos constitutivos do Estado: território, população, governo. Nação. Divisão dos poderes legislativo, executivo e judiciário. Regimes de governo, sistemas de governo. Partidos políticos. Sistemas eleitorais e voto. Constituições Brasileiras.

UNIDADE 5

A SOCIEDADE BRASILEIRA E OS MOVIMENTOS SOCIAIS

O movimento estudantil. As organizações estudantis. O movimento social. As centrais sindicais. Os movimentos populares:
- de base urbana: movimentos de moradores de um bairro, vila ou favela.
- de base rural: movimento dos trabalhadores rurais sem terra
Os movimentos específicos de certos grupos sociais que sofrem discriminação: negro, índio, mulher. Movimento ecológico.

UNIDADE 6

A SOCIEDADE BRASILEIRA E AS RELAÇÕES INTERNACIONAIS

O Brasil e os países desenvolvidos. O Brasil e os países da América Latina. O Brasil e os organismos internacionais. A dívida externa brasileira. As multinacionais.

UNIDADE 7

OS DIREITOS HUMANOS NA SOCIEDADE BRASILEIRA

A Declaração Universal dos Direitos Humanos. A história dos Direitos Humanos no Brasil. Os Direitos da Criança e do Adolescente.

4. AVALIAÇÃO

A prática de ensino atual está constantemente desafiada pela necessidade de ser aprimorada continuamente, na medida em que o professor precisa aprofundar os conteúdos relativos à cada área de conhecimento e as formas de se encaminhar metodologicamente tais conteúdos.

Face a esse desafio, o professor deve, ao mesmo tempo que procura ensinar bem, ordenar e reordenar as noções a serem ensinadas. Tal postura implica em se pensar a avaliação da aprendizagem como um processo contínuo que privilegia a relação professor-aluno, que assume um caráter diagnóstico, isto é, pretende verificar não só o aproveitamento do aluno, como a eficácia da proposta pedagógica desenvolvida pelo professor.

O ensino de OSPB na 7ª e 8ª séries ao considerar as ações sociais organizadas que possibilitaram a transformação da realidade brasileira a nível social, econômico, político e ideológico em diferentes momentos históricos, busca, fundamentalmente, passar para o aluno a idéia de que os homens estão a todo momento transformando a realidade. Logo, a organização social e política brasileira de hoje é resultante de uma série de intervenções dos homens na história do país.

A apreensão dessa característica fundamental de OSPB deve se dar a nível crítico, a fim de que o aluno incorpore instrumentais científicos que o ajudem na compreensão das contradições fundamentais que permeiam as relações dos homens entre si. E assim,

instrumentalizado por essa compreensão possa incorporar em sua visão de mundo e em sua prática no mundo a responsabilidade de transformá-lo.

A avaliação do aluno em OSPB deverá privilegiar o confronto de idéias formadas no processo de apreensão dos conteúdos. Para tanto, o professor pode sugerir a leitura de textos relativos ao conteúdo desenvolvido, para diagnosticar a capacidade do aluno em extrair as idéias centrais do texto lido, através da elaboração de resumos, de fichas bibliográficas, de esquemas.

O professor pode considerar também, para avaliação, os trabalhos em grupos realizados em

sala de aula e como atividades extra-classe, nas quais o aluno deverá demonstrar intensa atividade de pesquisa e capacidade de expor, por escrito, de forma clara, as suas idéias.

Os debates orais sobre temas pertinentes ao conteúdo programático, desenvolvidos de forma sistemática, nos quais se procura levar em conta a participação do aluno, poderá ser um outro ponto para avaliação.

Enfim, o professor organizará os instrumentos de avaliação dos conteúdos de OSPB, procurando constatar se o aluno reelaborou os conhecimentos adquiridos, numa perspectiva de contextualização na realidade brasileira.

NOTAS DE REFERÊNCIA

¹ CHAUI, M. **O que é ideologia**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. p.21.

² SANTOS, J.M.T.P., NUNES, O.C. **Ensino de 1º grau: elementar e fundamental**. Curitiba: SEED, 1990. p.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

UNIDADE 1

GALLIANO, A. G. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Harba, 1981.

IANNI, O. **Classe e nação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

MARTINS, C. B. **O que é sociologia**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

OLIVEIRA, P.S. de. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Ática, 1988.

SAEES, D. **Classe média e sistema político no Brasil**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

UNIDADE 2

BARBOSA, L.M., MANGABEIRA, W.C.A. **A incrível história dos homens e suas relações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1982.

CARDOSO, F.H., FALETTO, E. **Dependência e desenvolvimento na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

CATANI, A. **O que é o capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

JAGUARIBE, H. **Desenvolvimento econômico e desenvolvimento político**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

MANTEGA, G. **A economia política brasileira**. São Paulo: Polis/Vozes, 1984.

OLIVEIRA, F de. **A Economia da dependência imperfeita**. Rio de Janeiro: Geral, 1977.

PEREIRA, L.B. **Economia brasileira: uma introdução crítica**. 7. ed. São Paulo: brasiliense, 1988.

UNIDADE 3

BETTO, F. **O que é comunidade eclesial de base**. 3. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, C.R. **O que é educação**. 12. ed. São Paulo: Brasiliense. 1984.

JAGUARIBE, H. et.al. **Brasil: reforma ou caos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989

NIDELCOFF, M.T. **Uma escola para o povo**. 21. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

PASSETTI, E. **O que é menor**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

PRADO, D. **O que é família**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

RIBEIRO, I. (org). **Sociedade brasileira contemporânea - família e valores**. São Paulo: Loyola, 1987.

RIBEIRO, I., BARBOSA M. de L.V.A (org) **Menor e sociedade brasileira**. São Paulo: Loyola, 1987.

TILBURG, J.L.V. **Para uma leitura crítica da televisão**. São Paulo: Paulinas, 1984.

UNIDADE 4

BEOZZO, J.O. **Pacotes eleitorais**. Lins: Todos Irmãos, 1982.

BOBBIO, N. **Estado, governo e sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOBBIO, N. **A teoria das forma de governo**. Brasília: Unb, 1984.

LAMOUNIER, B., MENEGUELLO, R. **Partidos políticos e consolidação democrática: o caso brasileiro**. São Paulo: brasiliense, 1986.

SALDANHA, N. **O que é poder legislativo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

SOUZA, M. do C.C. de. **Estado e partidos políticos no Brasil**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1976.

UNIDADE 5

ALVES, B.M., PITANGUI, J. **O que é feminismo**. São Paulo: Abril Cultural/ Brasiliense, 1985.

ANTUNES, R.C. **O que é sindicalismo**. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CIMI. **História dos povos indígenas, 500 anos de luta no Brasil**. 2. ed. Petrópolis: Vozes/CIMI, 1984.

MENDES, JUNIOR, A. **Movimento estudantil no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MOURA, C. **Os quilombos e a rebelião negra**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

POERNER, A .J. **O poder jovem, história da participação política dos estudantes**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

SANTOS, J.R. **O que é racismo**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SILVA, J. G. da . **O que é questão agrária.** 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SORJ, B., Almeida, M.H.T. DE (ORG). **Sociedade e política no Brasil pós 64.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

VEIGA, J.E. **O que é reforma agrária.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

UNIDADE 6

BRUM, A. J. **Por que o Brasil foi ao fundo.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

GONZÁLEZ, H. **O que é subdesenvolvimento.** 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

UNIDADE 7

DALLARI, D. de A . **O que são os direitos da pessoa.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

LEVIN, L. **Direitos humanos, perguntas e respostas.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

ENSINO RELIGIOSO

Governador do Estado do Paraná
ROBERTO REQUIÃO DE MELLO E SILVA

Secretário de Estado da Educação
ELIAS ABRAHÃO

Diretor Geral
CALEB PEREIRA DE CARVALHO FILHO

Superintendente de Educação
ANTONIO JOÃO MÂNPIO

Chefe do Departamento de Ensino de 1º Grau
CARLOS ALBERTO RODRIGUES ALVES

ASSOCIAÇÃO INTERCONFSSIONAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA - ASSINTEC

DIRETORIA DA ASSINTEC

Presidente: Pr Heinz Ehlert

Vice-presidente: D.Moacir Vitti

Secretário: Rev.Carlos Alberto Rodrigues Alves

Tesoureiro: Prof.Mariano Cruzeiro

Conselheiros:

Frei Hipólito Martendhal

Rev .Agemir Carvalho Dias

Rev .Mario Sontag

Profa. Maria de Lourdes Siqueira Bauducco

Coordenador Geral: Marcos Alves da Silva

EQUIPE EXECUTIVA DA ASSINTEC

Adalberto Antonio Cunha

Cláudia Calderaro Vianna

Deise Baroni (coordenadora do projeto)

Delair Dalla Benetta da Cruz

Diná Raquel Daudt da Costa

Eliane Queiroz Gabardo

Geni Terezinha Hommerding

Heliana Maria Nicareta Lima

Íris Heisler Belloto

Jussara Barbosa Valetim

Lenita Natalina Leandro de Sá

Maria Cristina Vieira Barbosa

Maria Sabina Skrobot Vidotti

Risoleta Moreira Boscardin

Teresa Bilobran de Lima

Teresinha Barcelos Negrello

COLABORADORES

Equipe do 1º Grau da SEED

Equipe de Apoio Técnico-Pedagógico da SME- P.M.C.

Serviços de Educação Religiosa dos NREs

Grupos de Professores dos diversos NREs

EQUIPE DE REVISÃO TEOLÓGICA

Pe. André Biernaski

Frei Hipólito Martendhal

Pr.Marcos Alves da Silva

Pr.Mario Sontag

DATILOGRAFIA

Márcia Nascimento da Victória de Carvalho Dias

INTRODUÇÃO

A Associação Interconfessional de Educação de Curitiba (ASSINTEC), constituída oficialmente em Assembléia a 20 de junho de 1973, é entidade formada por representantes de diferentes confissões religiosas (católica, metodista, presbiteriana, luterana, evangélica reformada) e aberta às demais que dela queiram participar. Tem por fim, implantar e implementar a Educação Religiosa nas Escolas Públicas do Estado do Paraná.

O início de suas atividades, restritas inicialmente às escolas estaduais de Curitiba e também municipais, (estas por força de Decreto nº 897, da Prefeitura Municipal de Curitiba) expande-se gradativamente a todo o Estado por força da Resolução nº 48545 de 25 de setembro de 1985 e, posteriormente, nº 484 de 12 de novembro de 1986 e Ordem de Serviço nº 029 de 10 de novembro de 1987 e atualmente pela Resolução nº 4.180/91.

Diante das perspectivas da Nova Constituição Federal, a ASSINTEC, juntamente com IRPAMAT (MS) e CIER (SC), destaca-se nacionalmente por ter encaminhado a primeira proposta popular de emenda ao Congresso Nacional.

Desde 1976, de forma discreta e efetivamente a partir de 1981, a ASSINTEC vem participando de Encontros Nacionais de Ensino Religioso promovidos pela CNBB, com o intuito de tornar mais efetivos os trabalhos referentes ao Ensino Religioso, não só a nível estadual, mas com vistas à unidade Nacional.

Como consequência das lutas empreendidas em favor do Ensino Religioso, resulta o texto aprovado pela Constituição Federal, Capítulo III, Seção I, artigo 210 parágrafo 1º : “ O Ensino Religioso de matrícula facultativa, constituirá, disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”.

Sua ação não pára aí. Com vistas a garantir o Ensino Religioso na Constituição Estadual do Paraná, realiza pesquisa junto aos pais de alunos, dos quais 92 % manifestam-se a favor da Educação Religiosa nas Escolas Públicas.

No tocante às autoridades religiosas, a ASSINTEC promoveu, em julho de 1988 em Curitiba, a I Consulta Ecumênica sobre Educação Religiosa do Paraná, da qual participam bispos, padres e pastores, representantes de 15 Igrejas Cristãs e deste evento resulta uma Carta Aberta, enfatizando o apoio das autoridades presentes no mesmo em favor da Educação Religiosa Interconfessional nas Escolas da Rede Oficial de Ensino.

Como participante do Comitê de Defesa da Escola Pública Gratuita e Universal, a ASSINTEC, ajuda a elaborar o capítulo da Educação na Constituição Estadual e vê, no Artigo 183, Capítulo II, Seção I, aprovado o texto:

“O Ensino Religioso, de matrícula facultativa e de natureza interconfessional, assegurando a consulta aos credos interessados sobre o conteúdo programático, constituirá disciplina dos horários normais das Escolas públicas de ensino fundamental”.

Considerando que as Diretrizes Curriculares para o Ensino Religioso de 1ª a 8ª séries do 1º Grau, foram editadas em fevereiro de 1977 (1ª a 4ª séries) em setembro de 1980 (5ª a 8ª séries). Considerando as mudanças sociais, os avanços da ciência e da educação, a necessidade e unidade de 1ª a 8ª série, apresentamos a reformulação dessas diretrizes, com o objetivo de atualizá-las e melhor adequá-las à realidade e à prática.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1. A NECESSIDADE DA RELAÇÃO COM O SAGRADO

Desde os primórdios da humanidade, a pessoa humana defronta-se com situações da realidade vivida que lhe são verdadeiros desafios, situações limite: a morte, a doença, o heroísmo, o amor, o nascimento, grandes opções (casamento, separação, profissão...).

Diante destas situações a pessoa se pergunta sobre o porquê delas, buscando o verdadeiro sentido para a vida (para quê).

Por isso passa a indagar-se: de onde vim? Quem sou? O que acontece depois da morte? Por que e para quê isso acontece comigo?

Assim há um choque, tensão, angústia, conflito entre a realidade vivida (experiências pessoais, vividas, consciente) e a realidade do inexplicável, que transcende o tempo, a consciência e mundo palpável.

Dependendo do tipo de tensão, as respostas se darão ao nível físico, social, psicológico, afetivo ou em âmbito do **IMAGINÁRIO**. É neste campo da consciência, do imaginário, ponto de tensão entre as realidades vividas e transcendentais que o Ser Humano é desafiado a buscar com maior profundidade o SENTIDO DA VIDA e faz as experiências de INFINITO e de TOTALIDADE. E assim passa a viver a vida com intensidade e desfrutá-la plenamente.

Por outro lado, a falta de sentido de vida, gera um sentimento de vazio e inutilidade que pode acabar por se transformar em neurose.

Edgar Morin, em seu livro “O Enigma do Homem” exemplifica o irrompimento do imaginário quando diz que: “...o homem das cavernas ao pintar os animais, não queria apenas expressar arte, mas dava ao desenho (símbolo) um caráter de magia (proteção e sorte)”.

“O homem de Neanderthal, ao perguntar-se sobre a morte, explicava-a, não como perda, mas como transformação e por isso enterrava os mortos. A morte era vista como crise e a resposta é a ultrapassagem. Assim, a descoberta da transcendência vem garantir a continuidade da vida e o medo da morte é solucionado pelos ritos, pela magia, pelos MITOS”.

Há respostas e formulações que o ser humano faz, ao buscar o sentido da vida, que se tornam mitos para responder ao irrespondível.

O mito surge para explicar e expressar uma realidade impossível de se explicitar por categorias racionais. Por isso o mito se explica através do símbolo. O símbolo dispensa explicações. Ela fala por si, remete a pessoa àquilo que é primordial, que é profundamente essencial e necessário à identidade pessoal e coletiva que somos. Esse primordial são os caracteres primeiros (marcas, impressões, experiências), arcaicos e significativos, que estão no inconsciente pessoal e coletivo, os quais chamamos de arquétipos.

O símbolo remete ao ser humano além dos limites do tempo (histórico ou cronológico) e do espaço.

Pelo símbolo o ser humano refaz a “viagem” ao ponto de origem de onde tudo saiu e começou. Só a espécie humana é capaz de fazer esta “viagem”. Poderá fazer isso também a nível do **IMAGINÁRIO**. O ponto de origem é a matriz onde os arquétipos, que se expressam em mitos, emergem em sua forma compreensível - os símbolos.

Portanto, a linguagem do **IMAGINÁRIO**, é **MÍTICA**, **SIMBÓLICA**, **DE FÉ** e pode se expressar por:

- a) Uma abertura pessoal ao transcendente, a qual chamamos de religiosidade;
- b) Por gestos que suscitam a tentativa de dominar o inexplicável, colocando-o a serviço próprio, caracterizado a **MAGIA**;
- c) Gestos de adoração (ritos, festas, celebrações) dando origem à religião, que reconhece a transcendência, o absoluto e é uma expressão comunitária.

Estas expressões estão intimamente ligadas à cultura. O ser humano fala do mundo transcendente usando uma linguagem simbólica – cultural.

Hoje, num mundo secularizado em que vivemos, muitas vezes o ser humano não está engajado numa religião (comunidade de fé), mas ninguém consegue apagar dele, nem ele próprio, a chama da busca da transcendência. É inerente ao ser humano o desejo de ultrapassar seus limites, de experienciar o divino, o infinito, embora este desejo se manifeste diferencialmente em cada pessoa.

Se a escola tem o dever de promover uma educação total, isto é, da pessoa em todas as

suas dimensões (física, social, intelectual, ética, estética, afetiva e religiosa), o aspecto da religiosidade não pode ser esquecido. Ele ajudará o educando a encontrar o sentido de vida e a compromissar-se com a sociedade visando melhorá-la, sem alienar-se.

Quanto ao termo religiosidade, aqui é encarado de forma distinta da que é entendida por muitos. Não se trata de entrar pelo universo de práticas religiosas populares, onde se misturam o místico e o misticismo, a fé e a credence, a ciência e a superstição. Até cabem no contexto da religiosidade essas expressões concretas, que por conta de preconceitos são mal vistas por setores das religiões tradicionais.

“Não raro a religiosidade popular é manipulada para desmobilizar as consciências prestes a se revoltarem contra o excesso de iniquidade social. Desta forma ela funciona como ópio e cai perfeitamente sob a crítica marxista.”

No entanto, a religiosidade em pauta na proposta de trabalho na Educação Religiosa é diferente. Trata-se de penetrar no Núcleo mais profundo, no mais recôndito do ser humano: naquele específico, particular espaço onde arde a chama das perguntas mais cadentes, que dizem respeito à origem e ao sentido terminal do homem, da história, do cosmos.

É nessa dimensão que o “homem lança, projeta, externa suas redes simbólico - religiosas, suas melodias sobre o Universo inteiro, os confins do tempo e os confins do espaço, na esperança de que céus e terras sejam portadores de seus valores”.

É a religiosidade que faz parte das estruturas básicas de nossa realidade, faz parte mesmo da estrutura antropológica, psíquica e espiritual do homem e que por isso não pode ser ignorada ou excluída da Educação formal. Nela “se articulam os grandes temas que movem as consciências e as buscas humanas radicais: o sentido da vida, da dor, da sobrevivência...o incondicionado e absolutamente importante da vida”. A religiosidade tem a função de escorar, suscitar, animar e expressar esta experiência irreduzível. Ela transcende o espaço religioso e não pode ser usada para domesticar os oprimidos ou legitimar a dominação dos poderosos, mas pode e deve ser um fator de libertação e realização integral da pessoa humana.

“Ela é o espaço maior do encontro do homem com o mistério, com o Divino, com o Sagrado”.

Com Rubem Alves perguntamos: “o que ocorre quando a secularização avança, o utilitarismo se impõe e o sagrado se dissolve? Roubadas daquele centro sagrado que exigia reverência dos indivíduos para com as normas da vida social, as pessoas perdem seus pontos de orientação. Sobrevém a anomia. E a sociedade se

estilhaça sob a crescente pressão das forças centrífugas do individualismo”.

Quando valores tradicionais entram em colapso, a escola e a educação não podem ignorar o peso dessa dimensão, desse universo simbólico “ que proclama que toda a realidade é portadora de um sentido humano e invoca o cosmos inteiro para significar a validade da existência humana”. (Berger & Luckmann).

2. O QUE É EDUCAÇÃO RELIGIOSA?

A necessidade do transcendente é peculiar ao Ser Humano. Uma educação que vise à formação integral do educando, não pode deixar de contemplar o desenvolvimento da sua dimensão religiosa.

Por isso é preciso ter bem claro o que é Educação Religiosa, qual sua finalidade, os princípios que a norteiam, qual sua linguagem e conteúdo, já que esta acontece dentro da escola pública, estatal com uma população que se caracteriza por sua pluralidade religiosa.

2.1. Identidade

A Educação Religiosa como parte integrante da vida escolar é:

- Um processo de reflexão e/ou meditação que favorece a relação com o Sagrado, O Transcendente;
- Um processo de formação pessoal e social, dentro de uma abordagem sistêmica;
- Um processo educativo da dimensão religiosa da Pessoa Humana, que considera a pluralidade cultural e religiosa do povo;

A busca da dimensão mais profunda do currículo escolar e das relações que se criam na escola, visando descobrir o sentido último das coisas e proporcionando uma visão de TODO o processo educativo, abrindo-o para uma dimensão de plenitude.

2.2. Finalidade

A Educação Religiosa visa:

- Estimular educandos e educadores a buscarem repostas às questões vitais, para que possam encontrar o sentido profundo e radical da existência;
- Favorecer o desenvolvimento de uma integração, uma harmonia do ser humano consigo mesmo, com os outros, com o mundo e com Deus;
- O desenvolvimento e a formação da pessoa humana no seu todo: intuitivo, consciente, crítico, comunitário, participativo, comprometido com a realidade social, política e econômica, ou seja, com a vida, como agente da história e construtor de uma sociedade mais justa, fraterna e solidária;

- Incentivar a vivência de valores que favoreçam as relações interpessoais mais humanas e fraternas;

- Cultivar a esperança de um mundo melhor que se inicia aqui e agora através da transformações das relações e das ações humanas, ainda que este seja um processo lento.

- Ajudar a Pessoa Humana a encontrar-se consigo mesma, comprometer-se com a sociedade e a conscientizar-se de ser parte de um TODO;

- Ajudar as pessoas a interpretarem em profundidade as suas vivências (experiências).

2.3. Espaço

Entendida como educação para o transcendente, busca de valores, formação de uma consciência crítica, a Educação Religiosa é um dos instrumentos de transformação social. É também meio que favorece a harmonização da pessoa consigo, com os outros, com o mundo e com Deus, promovendo uma postura pedagógica que respeita a alteridade. Enquanto faz isso, ela é ampla e perpassa todo o espaço escolar.

Mas esta característica não dispensa que haja um momento específico de reflexão e/ou meditação com um conteúdo sistematizado, uma metodologia própria onde professores e alunos busquem um sentido mais profundo e transcendente à vida. Esta é a especificidade da Educação Religiosa que a caracteriza como ensino e que, portanto, pede um espaço próprio no horário escolar.

2.4. Linguagem

A Linguagem Religiosa

A religião de uma pessoa é tão universal como a linguagem humana e é tão pessoal como sua forma de falar.

Um bebê balbucia sons que são universais e que só posteriormente irão adquirir características da língua materna. Da mesma maneira que as expressões faciais de emoção (padrões de riso, choro, pânico) são idênticos nos seres humanos.

Assim como o esqueleto constitui a estrutura física comum aos seres humanos, os arquétipos constituem estruturas psíquicas básicas também comuns do ser humano.

A psicologia afirma que a religião além de fator de equilíbrio psíquico, é também guardião dos grandes arquétipos da humanidade. Entendendo assim, o sentimento religioso obedece a um padrão de comunicação que é arquetípico, que vai se particularizando e se tornando comunicável à medida que a pessoa cresce dentro de determinada cultura ou tradição religiosa.

Ao fazer um paralelismo entre a linguagem e religião, Victor Frankl diz: *“Podemos alcançar a verdade com a ajuda de qualquer idioma, mas também podemos errar e mentir em todos os idiomas. A verdade e a falsidade depende de nós e não da linguagem. O mesmo se aplica às várias religiões. Isto, em lugar de diminuir a força de nossas convicções, fortalece nossa humildade e nossa tolerância. Não somos obrigados a compartilhar das crenças de outra pessoa, porém devemos reconhecer seu direito de tê-las e de guiá-las exclusivamente por sua consciência. Quanto mais firme for nossa convicção religiosa, mais livre estão nossas mãos para estendê-las aos demais. Quanto mais frágil for nossa religião, mais fechamos as nossas mãos, aferradas com as normas e dogmas e então não as teremos livres para estendê-las aos demais”.*

É claro que nos aproximamos de conteúdos religiosos de maneira mais eficaz com nosso próprio idioma, embora outros idiomas possam ser mais expressivos em virtude da riqueza de vocabulário e matizes de significado, como por exemplo, o hebraico, grego ou latim em nossa religião judaico – cristã .

A tendência atual dirige-se não a uma religião universal, senão a uma religião mais pessoal possível. A emergência do III milênio prevê um renascimento religioso que sai da coletividade das instituições religiosas para o pluralismo e individualismo da fé. Isso significa que o sentimento religioso vai permitir a cada um de nós descobrir sua própria linguagem para comunicar-se com Deus. Mesmo que a religião se individualizasse a tal ponto que cada um falasse a sua própria linguagem religiosa, teria que utilizar símbolos comuns da religião, dado que eles são os canais de comunicação e expressão dos arquétipos comuns a todas as religiões (vida eterna, redenção, purificação, etc) como a forma gráfica do alfabeto é a mesma para diferentes idiomas ocidentais por exemplo.

A Linguagem na Educação Religiosa

Do ponto de vista didático cada disciplina tem uma forma de linguagem que lhe é própria. Físicos teóricos empregam em sua comunicação, vocábulos cuja significação é completamente estranha a economistas, juristas, etc. A Educação Religiosa como postura pedagógica e o Ensino Religioso como disciplina curricular de formação de consciência ético-religiosa, têm um conteúdo religioso, de caráter teológico, como a Educação Artística tem caráter estético e as Ciências um caráter científico, etc.

Esse conteúdo religioso para uma compreensão eficaz precisa ser traduzido e decodificado em termos pedagógicos. Isso porque a escola pública é um espaço aconfessional, espaço da educação, que não usa uma linguagem

uma linguagem eclesial, específica, teológica. A Educação Religiosa, como educação da religiosidade, que é anterior à própria religião tem por isso uma linguagem específica.

Na escola pública predomina uma população da classe trabalhadora, que na sua maioria, tem uma mentalidade religiosa mágica, mítica e acrítica. Assim a escola se constitui o lugar onde se manifestam múltiplas formas de expressões religiosas passíveis de manipulação político- econômica- ideológica . E é com esse código religioso que essa fatia da sociedade faz sua leitura do mundo.

Por isso, ao profissional de Ensino Religioso, impõe-se uma formação e capacitação cuja linguagem religiosa passa por 3 níveis:

- 1º) Apropriar- se do discurso religioso. (nível de formação acadêmica)
- 2º) Saber traduzí-lo pedagogicamente.
(nível de competência técnica e profissional)
- 3º) Articular o discurso religioso ao “código religioso popular”
(nível de engajamento político-social)

Assim a linguagem religiosa que passa por esse níveis de comunicação, torna-se um instrumento tão eficaz quanto necessário à educação do senso religioso do nosso povo.

2.5. Princípios

a) Unidade Fé e vida: não pode haver dicotomia entre fé e vida. Para facilitar a vivência desta unidade, a Educação Religiosa parte das experiências da vida; é também fundamental o testemunho de vida do educador.

b) Espírito Ecumênico: por sua característica aconfessional, só tem sentido numa escola pública-estatal uma Educação Religiosa que respeite a pluralidade religiosa dos educandos.

c) Pessoalização: o universo inteiro está em constante evolução. O Ser Humano, parte deste Universo, também. Por isso é importante respeitar este processo em cada ser humano : descoberta de si mesmo; do mundo que o rodeia e de sua relação com este mundo; a sua participação nele e a sua responsabilidade. Nesta descoberta progressivamente tomará consciência de ser Pessoa Humana, que se insere no mundo, nele faz história e percebe aí a presença do transcendente.

d) Sentido Comunitário de Vida: a pessoa humana, ser em relação, desenvolver-se em todas as suas qualidades através da comunicação, pelas obrigações mútuas, pelo diálogo fraterno .Isto ajuda a despertar o sentido comunitário de vida, que faz sentir-se responsável na construção da sociedade e na preservação do mundo.

e) Inserção Histórica: é através da vivência, dos estudos, dos contatos sociais, da participação no meio em que se vive, que o Ser Humano se insere na história.

A Educação Religiosa, integrada na vida dos educandos, fará com que se percebam como partes integrantes de uma história que se desenvolve e na qual agem.

f) Busca do Transcendente: o ser humano em, todos os tempos e lugares busca relação com o transcendente. Esta busca se concretiza em mitos, ritos, símbolos, etc. Muitos povos apresentam estas experiências através de seus livros sagrados. O povo hebreu as registra na Bíblia. Para os cristãos a Bíblia é o livro da revelação de Deus. Com ele, podem confrontar suas experiências de vida e buscar novo sentido para elas mesmas. Não é só metafísico, mas atinge o universo sagrado de Deus.

g) Teologia Global: dentro de cada ser humano há o sonho de ser feliz. Aquele que tem consciência que a felicidade se realiza junto com os outros, tem a certeza de que está construindo a felicidade, na medida em que transforma o mundo promovendo o amor, a fraternidade, a justiça, a verdade. A fé lhe dá forças para lutar e lhe dá a certeza de que é possível se concretizar um reino de felicidade, um estado de perfeição, que começa aqui e agora e ao mesmo tempo ultrapassa a finitude temporal.

h) Religiosidade Popular: é importante aceitar o educando no nível religioso em que se encontra, ter um profundo respeito por suas convicções enquanto se lhe propicia espaço para uma reflexão mais profunda que ofereça uma fundamentação capaz de amadurecer a sua fé.

i) Visão Global da Vida: deixando de lado uma visão compartimentalizada da vida, busca-se entender todos os seres do universo, como seres –em –relação e interdependentes; como partes de um ECOSSISTEMA, de um todo, criado e mantido por Deus.

3. CONSIDERAÇÕES SOBRE VISÃO DE PESSOA, MUNDO E DEUS

A Cosmovisão

Toda educação veicula uma cosmovisão de estrutura, de sociedade, de mundo, de Deus.

Por isso é preciso ter claro qual a visão de Pessoa, de Mundo e de Deus que a Educação Religiosa propõe.

1) Visão de Mundo:

À medida que o Ser Humano faz descobertas e conhece melhor o meio em que vive, muda sua concepção de vida, mundo e pessoa.

Para o homem primitivo, a visão de mundo é orgânica: há uma interdependência entre os fenômenos espirituais e materiais; o conhecimento se dá num entrelaçamento entre razão e fé. Geralmente é uma visão profundamente teocêntrica. Esta realidade é perceptível em muitos lugares ainda nos dias atuais.

O dinamismo das ciências faz com que a partir do século XVI, muitas pessoas reelaborem a sua cosmovisão. Para isto contribuem as descobertas de Copérnico, Galileu, Newton, Bacon, Descartes e outros.

Grande parte da humanidade passa a ver o universo, com tudo o que nele existe, como um sistema mecânico, possível de ser manipulado e explorado.

O ser humano passa a enfatizar o pensamento racional e a rejeitar tudo o que não possa ser comprovado cientificamente.

Inicia-se uma ruptura entre a visão metafísica ou religiosa e a visão científica.

Há o desenvolvimento do método científico, a especialização das ciências e de profissionais em áreas específicas e conseqüentemente a fragmentação do pensamento e da própria visão de pessoa e de mundo. Constata-se o avanço científico e tecnológico que contribui para uma mudança radical de valores.

Suas conseqüências são sentidas também na educação : na visão contida nos conteúdos, nas disciplinas estanques, na formação dos professores em áreas específicas, ao relegar a segundo plano os aspectos filosóficos, intuitivos, etc.

O próprio desenvolvimento das ciências, no século XX, especialmente da Física (teoria da relatividade , mecânica quântica, matriz S), vem questionar e alterar esta concepção de mundo, já bem arraigada ao pensamento ocidental.

"A partir da teoria da relatividade, o ser humano chega a uma unidade final, irrepresentável de espaço - tempo , massa- energia, matéria- campo, e se vê diante de um elemento altíssimo e imutável, que desde a eternidade formou o fundamento do mundo, além do qual não é permitido haver mais desenvolvimento". (Lincoln Barnett, em seu livro Einstein e o Universo).

Uma representação de mundo construída apenas sobre fatos externos imediatamente discerníveis, começa a não mais satisfazer a ciência.

Há como que um retorno à visão orgânica de mundo, mas agora ampliada pela Ciência. Resulta daí uma visão SISTÊMICA, GLOBAL ou HOLÍSTICA

Esta visão sistêmica surge da percepção dos cientistas, nos vários campos da Ciência (Einstein, Stanislaw Grof, Capra, Heisenberg e

outros), de que o modelo proposto pela visão mecanicista não explica satisfatoriamente vários fenômenos atuais. Com isto, estudiosos da Física, da Psicologia, da Educação, da Filosofia buscam novas maneiras de explicá-los. Isto gera esta nova visão de mundo e uma mudança de paradigmas.

Na visão sistêmica, o universo deixa de ser visto como uma máquina, composta de uma profusão de objetos distintos, para apresentar-se como um todo harmonioso e indivisível, onde há uma interdependência e uma inter-relação entre tudo o que existe.

Todas as coisas são encaradas como inseparáveis do todo cósmico, como manifestações diversas da mesma realidade essencial.

A natureza é vista como um organismo vivo, dinâmico, capaz de reagir como uma linguagem própria às manipulações humanas, acionando seus mecanismos de defesa e de sobrevivência.

A cosmovisão que tem hoje determinados cientistas assemelha-se a dois místicos, pois amplia o campo visão e percepção, levando a perceber que o homem não é o centro do cosmos. Não existe centro e sim sistemas interligados, interdependentes, nem melhores ou piores, apenas diferentes, com maior ou menor grau de complexidade e dos quais o sistema Pessoa é um deles.

A crise atual é por isso uma crise de percepção, porque esta percepção que faz parte da visão mecanicista do mundo considera e se especializa demais num sub-sistema (partes) e perde de visão o TODO.

Se a Educação Religiosa quer ser uma resposta às questões vitais do mundo moderno, há que passar da visão compartimentalizada, para a visão sistêmica. esta visão tem como ponto de partida a pessoa e sua relação com o TODO SISTÊMICO.

Pela sua natureza, a Educação Religiosa enfatiza aspectos que nem sempre se destacam em outras áreas do conhecimento.

2) Visão de Pessoa:

A visão de pessoa humana, assim como a de mundo, é dinâmica e sofre alterações no curso da História.

Dentro da visão sistêmica a pessoa é vista em sua totalidade, nas dimensões bio-física, psico-somática, espiritual – religiosa, que faz parte de um todo complexo como qual procura harmonizar-se e inteirar-se, pois é um ser em relação, que está em constante crescimento.

Tem em si duas forças complementares: a centrípeta, que a faz voltar-se para dentro de si mesma, buscando a auto afirmação; a centrífuga, que a impulsiona para fora de si, buscando a

relação com os outros, com o mundo e com o transcendente.

Cada pessoa é única e original. Nasce com as potencialidades, mas ao mesmo tempo é um projeto, um ser que se constrói à medida que se relaciona.

É dotada de razão, intuição e vontade; tem fé, esperança, criatividade, sentimentos e sensibilidade.

Na visão sistêmica a pessoa nasce, cresce, e transforma e a morte deixa de ser encarada como um fim.

Possui necessidades físicas, sociais, éticas, estéticas, intelectuais, afetivas e religiosas.

É criativa, é determinada pelas circunstâncias e ao mesmo tempo transformadora da realidade, faz cultura, tem capacidade de ação, avaliação e julgamento.

Tem consciência de si, das realidades que a cercam e intui a existência do transcendente, a partir destas realidades.

Na medida em que percebe o mundo como um sistema vivo, em constante evolução, sabe que depende do mundo e constata sua responsabilidade em preservá-lo. Concomitantemente, conscientiza-se da interdependência e inter-relação entre o micro e macrocosmos. Busca a harmonia com os cosmos.

É parte de uma sociedade que está em constante transformação; tem uma unidade, mas ao mesmo tempo é pluralista; tem contrastes, contradições.

Assim como recebe influências da sociedade, é capaz de assumir-se como sujeito da história e agente de transformação.

O ser humano está em constante processo de mudança, por isso ele reflete e tenta melhor compreender as questões existenciais: De onde vim? Para onde vou? Por que existo? Para que existo?

Tem uma necessidade profunda do transcendente, que lhe é inerente. Busca responder a esta necessidade através da razão, da experiência e da fé.

Esta constatação pessoal (religiosidade) pode ser comum a outras pessoas e se tornar uma experiência comunitária, expressa através da religião.

3) Visão de Deus:

A pessoa humana percebe o transcendente pela razão e pela experiência.

Fazer a experiência do transcendente é algo individual, único, intransferível, incomunicável.

Já pelo uso da razão a pessoa tenta explicar esta relação com o transcendente, definindo quem é Deus e quais seus atributos. São os conhecimentos, a Teologia.

Muitas vezes acaba-se pessoalizando Deus, fazendo-se uma imagem Dele, que nada mais é do que projeção das necessidades humanas, pois Deus é inexplicável e indefinível.

Todos os povos, no decorrer da história, conceituaram, transmitiram sua idéia sobre o transcendente e tiveram seus ritos, cultos e expressões religiosas.

Relatemos brevemente algumas dessas concepções, para que se tenha uma visão mais ampla:

1 - Animismo:

A crença de que todas as coisas tem espírito – “ANIMA” É a crença difusa dos povos primitivos de que as coisas naturais são todas animadas; e daí, a tendência a explicar os acontecimentos pela ação das forças ou princípios animados.

2 - Panteísmo:

É a crença de que tudo é Deus: astros, seres vivos, etc. Se Deus está em toda parte, tudo é Deus: astros, areia, seres vivos...

3 - Monismo:

É uma forma especial de panteísmo, na qual Deus e natureza se dissolvem em uma só realidade, concebida como impessoal.

4 - Monoteísmo:

Alguns povos tiveram tendência monoteísta, dentro de seu sistema religioso politeísta.

Egito: na época do Faraó Akhenatón.

Mesopotâmia: Nabucodonosor eleva Marduk, Deus protetor e supremo da cidade da Babilônia.

China: culto ao senhor do céu, como ser absoluto, que mais tarde gerou o Taoísmo

Índia: onde o conceito de Brahma implica num monoteísmo nuclear.

Esta idéia de Ser Supremo, não foi algo que surgiu de repente. Foi um processo lento, que culminou entre o povo hebreu, com a descoberta de Javé, um Deus único solidário.

Numa primeira fase, entre o povo hebreu, ele é sentido como um Deus longínquo que fascina e amedronta.

Com o passar do tempo há a descoberta do Deus que está na história; é Deus de Israel, o Deus do povo. O sagrado aparece como uma providência moral e histórica. É a época da aliança. Existe aí a consciência de uma vocação histórica, sustentada por um poder divino. O ser humano é colaborador de Deus num desígnio, que se realizará na história.

Aparece também a idéia de Deus criador e transcendente. Ele é único e é Deus de todas as

criaturas existentes. Nasce a consciência da fragilidade da criatura e do poder do criador.

Posteriormente, efetiva-se a noção de Deus como princípio de justiça ultra-terrena. Afirma-se o triunfo da vida sobre a morte, através da justiça divina. Unificam-se os anseios mais arraigados na pessoa: a ânsia de viver em plenitude, realizar-se no religioso.

Na cultura ocidental mediterrânea, há com Jesus a revelação de que Deus é Pai e amor.

Em vez de Ser Supremo, muitas pessoas hoje vêem Deus como uma força superior, que não tem forma humana. É mais do que humano: é a essência da realidade, harmonia, equilíbrio, luz.

Tem uma relação indireta com os seres através dos fatos da história.

Não é um ser que conduz e determina com normas e leis, mas um ser que impulsiona a vida segundo as leis da compreensão, da ordem natural e a vida está em harmonia com esta.

Não é algo acima de tudo e de todos, mas está em tudo e em todos, se manifesta (onipotente). É o ponto último para o qual tudo converge.

É mistério, é infinito, inexplicável. É energia, força superior, essência. Onisciente, onipotente, energia que tudo gera e sustenta; é Criador.

Pai, bondade infinita: Amor. Estabelece com o ser humano relações harmônicas e horizontais, dando a este liberdade e autonomia criadora.

Deus é realidade = uma multiplicidade; inapreensível na proximidade; espiritual na materialidade.

Por muitos, é visto como juiz controlador dos atos humanos e dos fenômenos do universo, ou como “quebra-galho”, refúgio, consolo dos que fogem da luta e se acomodam no fatalismo.

Todas essas idéias de Deus permeiam o mundo de hoje, mas ao mesmo tempo modificam-se.

A visão de Deus numa Educação Religiosa que se propõe ser crítica, que se alia às políticas de socialização do saber, do resgate dos conteúdos, do papel essencial da escola e da competência profissional do educador, é antes de tudo, uma visão de Deus não distanciado, mas contextualizado.

Deus é percebido e concretizado pela vivência de um quadro de valores e de um referencial ético-religioso que é entendido e decodificado dentro de uma problemática social.

O contexto social de hoje é de violência nefasta e atroz porque o valor supremo da vida é sistematicamente violado e atentado. É o contexto de marginalização das maiorias sobre o privilégio das minorias. Num contexto assim há negação não só dos bens ético – morais, bens de consumo, de capital, como também a negação do saber,

como bens de cultura, da ciência, da técnica. O saber institucionalizado, é transmitido de maneira acrítica, apolítica, arreligiosa.

Ainda assim é neste contexto também que se gesta um novo saber popular onde o conteúdo da religiosidade tem nele seu peso e sua medida.

Por isso, a educação crítica do senso religioso (usado e abusado, manipulado e comercializado) das camadas populares é não permitir o surgimento da religião “ópio do povo”. A visão de Deus mais coerente passa por uma educação que deseja ensaiar uma práxis concreta em que o discurso religioso se articule à prática política pedagógica. Dessa maneira, os conteúdos não devem favorecer a leitura e a interpretação da realidade. Contudo, que essa leitura não se faça de maneira parcial, ou fragmentada, mas de maneira integrativa, sistêmica, global. Dentro dessa visão o acesso à realidade não se dá só de maneira externa, crítica (uso de categorias objetivas racionais, científicas do consciente) mas também de maneira interna, criativa (uso de categorias subjetivas, da intuição, da arte, da mística, da religião, do inconsciente).

Pois é a dimensão mística, religiosa, aliada à prática político social que aponta os caminhos, gera coragem e discernimento na busca da nossa UTOPIA pedagógica:

O SABER COMO INSTRUMENTO DE INTEGRAÇÃO E DE LIBERTAÇÃO

Pelo simples fato de que cada pessoa humana carrega dentro de si o MISTÉRIO, que é o mistério da própria VIDA, a faz portadora da dimensão da ESPERANÇA, do ETERNO, do ABSOLUTO.

Tem assim um sentido utópico religioso a busca contínua, a luta assumida, os confrontos enfrentados e a própria vida até pode ser entregue, porque a causa, a UTOPIA é a maior e ainda permanece e nela se vive.

Essa relação da pessoa humana com o Eterno e com o Mistério é tanto a matriz interna como a reserva e a guardiã dos grandes valores que o coração humano anseia. Eles vão se exteriorizando e se tornando eficazes na medida que são assumidos historicamente.

A relação com o Sagrado representa antes de tudo o resgate do valor SAGRADO maior que a VIDA e a Pessoa Humana. “A negação do direito à vida, da dignidade, da educação, impede a irradiação do sagrado interior de cada um. E o não cultivo do sagrado interior, leva a violar o sagrado exterior, as pessoas, a natureza, etc. Assim a sistemática violência do sagrado das pessoas, danifica o caminho para a interioridade humana”.

Então a percepção viva de Deus se dá no espaço não só coletivo, da exterioridade, da vigilância crítica às situações críticas da vida, por um processo de conscientização, mas por um

processo de conscientização, mas também no espaço pessoal, na escuta da própria consciência, por um processo de interiorização, meditação, oração, reverência e silêncio diante do Sagrado. O próprio saber popular nos diz “ a voz da consciência é a voz de Deus”. Para que a “voz do povo também seja a voz de Deus” é preciso exorcizar o Deus “ ópio do povo”, que amortece a consciência, em lugar de acendê-la .

4. EMBASAMENTO PEDAGÓGICO

A Educação Religiosa, parte integrante da educação escolar, também traz no seu bojo um embasamento pedagógico.

Na época da fundação da ASSINTEC, 1973, as mudanças por que vinham passando a política, a sociedade, a religião e a própria educação, já apontavam para a necessidade de se encontrar um caminho que melhor respondesse aos anseios do povo, quanto às necessidades fundamentais.

Neste contexto surge a Pedagogia Libertadora, cujo grande expoente é Paulo Freire. Esta tem muitos dos seus pressupostos assumidos pela educação formal, principalmente em escolas confessionais. A Pedagogia Libertadora como uma pedagogia que tem uma preocupação em libertar as pessoas de tudo que as oprime, acaba também por exercer influências na definição dos conteúdos ,estratégias, metodologia, etc., da Educação Religiosa do Paraná.

Mesmo nascendo num período em que a Pedagogia Tecnicista era o ponto central da educação, a Educação Religiosa sempre teve o compromisso de despertar o ser humano crítico, participativo, fraterno e liberto de preconceitos, ignorância, egoísmo, etc., elementos mais presentes na Pedagogia Libertadora.

Pelas próprias características assumidas pela Educação Religiosa, a nível de Paraná, sempre houve uma incessante preocupação em se questionar e se aperfeiçoar. Por isso a Educação Religiosa sempre esteve atenta ao que está ocorrendo no mundo, quanto as novas descobertas, novos enfoques filosóficos e pedagógicos.

Esta postura faz com que na década de 80,os educadores envolvidos com a Educação Religiosa, assim como os das demais áreas comecem a repensar a educação.

É a época em que surge a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica.

A Educação Religiosa proposta pela ASSINTEC originada a partir dos pressupostos da Teologia da Libertação e da Pedagogia Libertadora (ambas muito correlacionadas), assimila agora os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, quanto à educação formal.

A Educação Religiosa coloca-se como aliada às tendências pedagógicas modernas, que têm como ponto de partida a pessoa concreta,

situada historicamente numa classe social e explícita também uma concepção de vida, de mundo e de pessoa dentro de uma visão de totalidade.

Assim, a Educação Religiosa:

1 – Além do uso da razão, enfatiza também o lado intuitivo do ser humano, pois o vê como um TODO.

2 – Mais do que simplesmente abrir um espaço para a reflexão crítica da realidade social, econômica, política, etc., abre um espaço para a interiorização, a sensibilização e a meditação.

3 – Preocupa-se com o imanente (contexto social, político...) , mas ao mesmo tempo busca uma maior relação com o transcendente. Tem uma conotação ecológica, espiritual, escatológica, dando uma nova dimensão de esperança (UTOPIA)ao ser humano.

4 – Ultrapassa a formação da consciência crítica, atingindo também o nível do inconsciente ao enfatizar a criatividade, a religiosidade, etc.

5 – Ao mesmo tempo em que usa da linguagem formal e científica para aprofundar os conhecimentos (categorias racionais), busca as razões mais profundas (ontológicas), possíveis de serem entendidas pela linguagem dos símbolos, que usa de categorias intuitivas como ritos, mitos, etc., expressos pelo povo. (ARQUÉTIPOS)

6 – Utiliza-se do saber popular, (senso comum) dos acontecimentos do dia a dia, como referência, analisando-os e confrontando-os com conteúdo (saber) sistematizado e universal, mas os redimensiona a partir de valores tidos como fundamentais pelos seres humanos, dentro de uma perspectiva religiosa (RELIGIOSIDADE).

7 – Enquanto quer comprovar verdades objetivas, tem um enfoque científico. No momento em que procura explicar e expressar realidades que ultrapassam categorias racionais, passa a ter enfoque a partir do imaginário e do simbólico.

8 – Encara a transformação social dentro de um contexto mais amplo abrangendo o TODO, pois o microcosmo está ligado ao macrocosmo. A transformação da pessoa, da sociedade, da natureza conduz a uma harmonia pessoal e CÓSMICA .Dentro de uma visão cristã, chamar-se-ia de Construção do Reino de Deus.

9 – Além de desenvolver e se apropriar da Ciência e da Técnica, é função da Educação Religiosa atribuir-lhe consciência e dar-lhes uma dimensão ética.

Assim, a Educação Religiosa visa formar pessoas críticas, participativas, fraternas, libertas (abertas ao transcendente), conscientes de serem parte de um TODO.

5. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

A preocupação com a coerência entre os pressupostos pedagógicos e o desenvolvimento integral da pessoa, tem em vista um compromisso com a transformação social, ajudando a pessoa a harmonizar-se consigo mesma com o mundo e com o transcendente. Isso ensejou a escolha de uma metodologia que melhor atenda a todos esses aspectos. Por isso, a opção pelo método dialético, o qual explicita as diferentes facetas da realidade, permitindo julgá-la segundo certos parâmetros e possibilita à pessoa assumir um posicionamento consciente e coerente.

O método dialético não é novo. Já era usado na Grécia (Heráclito, Platão), na China por Lao Tse (na teoria dos opostos) e também por Jesus, grande pedagogo.

Para Hegel, a própria razão é dialética, pois a contradição é o motor do pensamento e da história. Já para Marx, não é apenas um método para chegar à verdade, mas inclui uma concepção de pessoa, sociedade e relação homem - mundo.

Este método baseia-se em princípios como:

1 – TOTALIDADE – Todos os objetivos e fenômenos estão interligados entre si. O todo se cria a si mesmo na interação das partes;

2 – MOVIMENTO – tudo está em constante transformação;

3 – MUDANÇA QUALITATIVA – o novo é gerado pelo acúmulo de elementos quantitativos que num dado momento produzem o qualitativamente novo;

4 – CONTRADIÇÃO – a transformação das coisas acontece porque no seu interior coexistem forças opostas que tendem à unidade.

No método dialético, o fenômeno, o conteúdo, o objeto de estudo deve apresentar-se de tal forma que a pessoa apreenda a sua TOTALIDADE.

Nesta perspectiva sugere-se alguns passos a seguir, os quais podem receber diferentes denominações. Estes passos estão separados somente para melhor compreensão, pois na prática estão inter-relacionados.

VER	JULGAR	AGIR
Visão sincrética da realidade; Problematização	Instrumentalização	Catarse; Prática social comprometida
Experiência vivencial	Reflexão Sentido da experiência	celebração da vida
Experimentação	Conscientização Instrumentalização	emancipação
VIDA	Processo de reflexão e interiorização	Libertação e compromisso com a vida

Parte-se da realidade da vida. Não de qualquer fato ou vivência, mas de uma experiência com intensidade e globalidade, isto é que envolva a pessoa toda (intelecto, afeto, emoções, ações...)

Esta realidade refletida e interpretada adquire significado e valor quando somada a outros elementos e experiências já vividas. Na origem dessas experiências está a própria vida, nas suas situações fundamentais: amor, ódio, esperança, dor, futuro, morte.

Somente através do esforço interpretativo, o vivido torna-se experiência e portanto acesso à realidade, orientação existencial e lição de vida.

Para que isto aconteça, é preciso deixar a consciência agir, olhando profundamente para dentro de si ou para fora de si, pela meditação e/ou reflexão.

Pela meditação a pessoa pode chegar ao encontro com a Unidade Fundamental ao descobrir-se como parte do todo. Por isso sua importância, pois um dos papéis do Ensino Religioso é o de ajudar o Ser Humano a descobrir o sentido de Unidade das coisas.

Pela reflexão pode analisar e perceber a realidade. Buscar as causas dos acontecimentos, das mais imediatas até a principal. Prever conseqüências, perceber contradições e conhecer as várias facetas da verdade.

Na reflexão há um confronto com valores e conhecimentos, que são parâmetros ou quadros de referência. Estes podem ser encontrados:

- nas Ciências;
- nos livros didáticos, com conteúdos críticos;
- nos livros Sagrados (para os cristãos, a Bíblia, para os islâmicos, o Alcorão, etc.);
- numa pessoa com sabedoria;
- nos valores do senso comum (“a voz do povo é a voz de Deus”).

É nesse ponto que a educação escolar faz o confronto entre o saber popular, espontâneo, intuitivo, com o saber elaborado, organizado pelos diferentes povos, sábios e cientistas. Isto propicia a possibilidade de se elaborar uma síntese, onde, se adquire uma visão unificada e organizada da realidade. A realidade assim desvelada torna-se condição para uma abertura ao transcendente.

É a leitura da vivência até o nível religioso do mistério. É a descoberta do sentido da vida, que conduz a mudança no pensar, no agir e leva à superação de limites.

Descobre-se uma nova visão, um novo conhecimento, uma nova tese, um novo sentido e uma nova opção de vida.

Este processo impulsiona o ser humano a expressar-se através de orações, símbolos, comportamentos, expressões verbais e não verbais, individuais e comunitárias e a dar uma resposta através de ações que se concretizam pelo engajamento e compromisso com a transformação pessoal e social.

Mas este agir exige uma constante reavaliação uma dinâmica de recomeçar, que nunca termina.

ver → julgar → agir → ver

6. INTERDISCIPLINARIDADE

“Todas as religiões, todas as artes e todas as ciências são ramos de uma mesma árvore. Todas essas aspirações visam ao conhecimento da vida humana, elevando-a acima da esfera da existência, puramente material e conduzindo o indivíduo para a liberdade”. Albert Einstein - Do seu livro *Conceptions Scientifiques, Morales e Sociales*

Paris - Flammarion - 1952.

O homem traça fronteiras e divide cada vez mais em seu espírito, tanto o que percebe como sendo realidade interior e exterior, como meios e técnicas que permitam conhecê-la e manipulá-la.

Assim surgiram as fronteiras da propriedade individual, familiar, social e nacional, seguidos automaticamente pelos intermináveis conflitos delas resultantes.

No plano do conhecimento as fronteiras são artificiais, entre as diferentes ciências: físicas, biológicas e humanas.

A ciência progressivamente foi se separando da Filosofia, da Ética e da Estética. Disso resulta uma espécie de indiferença e de cegueira; a exploração de energia é feita em benefício da destruição da humanidade inteira e até de toda espécie viva.

No plano religioso as tradições que poderiam mostrar ao homem o significado de sua existência foram – fragmentadas – institucionalizadas – racionalizadas, muito distanciadas do espírito universal e aberto de seus fundadores.

A partir do século XVI, principalmente a partir de Descartes, a humanidade começa a sofrer uma grande mudança no modo de ver e pensar a si e a realidade.

Enfatiza-se o pensamento racional, rejeitando-se assim todo o conhecimento, que não possa ser comprovado. O ser humano começa a direcionar a sua sede de conhecimento para um campo determinado, gerando assim um maior desenvolvimento das ciências, a especialização e com isso a fragmentação do pensamento, a perda da visão do TODO.

O que se denomina explosão do conhecimento e que se manifesta nos diversos domínios, acarreta consigo uma diferenciação de especialidades e sua divisão em sub-especialidades; isso é um mal necessário, pois é impossível conhecer tudo. Entretanto temos que reconhecer que as conseqüências se revelam freqüentemente desastrosas, tanto no plano da pesquisa como no de suas aplicações.

Nossa visão educacional é linear; apenas um lado funciona. Devemos “misturar” estudo e jogo, estudo e observação, arte e ciência (dança) para que ambos os hemisférios cerebrais se encontrem em equilíbrio.

Heidegger já orienta-nos para uma educação de totalidade, pois é nela que crescemos plenamente.

Todo ser é uma totalidade, e quanto mais o ser se totaliza, mais ele se essencializa. Fragmentar, aí, é romper o equilíbrio essencial das partes com a sua natural e necessária interdependência.

Quando se pensa numa educação totalizadora, aparece o conceito de transdisciplinaridade; ele é importante, porque nos remete além da interdisciplinaridade. Esta, justapõe elementos vários, estabelece relações, faz a integração entre as diferentes disciplinas para melhor compreensão do todo.

Segundo Basarabe Nicolesco a “transdisciplinaridade é um movimento, é algo fora do tempo e do espaço. Ela transcende. É o movimento presente na interdisciplinaridade”. Vai além dos conteúdos, dando-lhes um significado, um sentido mais profundo, redimensionando-os.

Ampliando essa reflexão para o campo pedagógico, verificamos que as disciplinas veiculam uma visão de mundo, de sociedade, de homem, de sagrado, de educação, de aprendizagem, etc. É justamente aí que deve residir a verdadeira interdisciplinaridade. A concepção embutida em cada disciplina é que é verdadeiramente unificadora e essa unidade de visão e de conhecimento só é garantida pela organização dos conteúdos. Portanto, o que faz acontecer a unidade não é simples justaposição interdisciplinar (juntando os elementos comuns das disciplinas) mas é o espírito transdisciplinar.

Educar é em suma, ensinar o outro a viver as múltiplas e infinitas relações; é andar pelo caminho do risco, da incerteza, do desafio.

7. PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Tomando os fundamentos da Pedagogia Progressista e os pressupostos da Educação Religiosa que orientam a organização do processo educativo, percebe-se que ambos querem desenvolver a consciência crítica do ser humano. Mas não podem esquecer que o aluno é um TODO. Não só é racional, mas afetiva, intuitivo, tem sensibilidade e que precisa se desenvolver como uma unidade que se relaciona consigo, com os outros, com o mundo e com Deus. Que vem para a escola com uma bagagem de conhecimentos e cultura que devem ser levados em consideração e tomados como referencial para desenvolvimento dos conteúdos.

Por isso, é importante usar procedimentos pelos quais os alunos possam se expressar e desenvolver o intelecto, a sensibilidade, a intuição, a fé, tais como:

- diálogo
- entrevistas

- experiências
- celebrações
- pesquisas em livros, revistas e jornais, de campo
- admiração (da natureza, do belo. . .)
- questionamentos
- comparações
- momentos de oração
- observações
- reflexão
- relatos
- meditação
- uso de símbolos
- análise de textos, letras de músicas
- danças e movimentos corporais
- dramatização (encenações)
- debates
- cartazes
- visitas e outros

AVALIAÇÃO

Segundo o Artigo 1º do I Capítulo da Deliberação nº 33/87 do C.E.E. do Estado do Paraná, a avaliação deve ser entendida como um dos aspectos do ensino pelo qual o professor estuda e interpreta os dados da aprendizagem e de seu próprio trabalho, com as finalidades de acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos alunos, bem como diagnosticar seus resultados e atribuir-lhes valor.

Cipriano Carlos Luckesi conceitua a avaliação como um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão.

São três variáveis que devem estar sempre juntas para que o ato de avaliar cumpra o seu papel.

Levando em conta os princípios acima, para a Educação Religiosa, sequer indicar uma postura pedagógica clara e ao mesmo tempo orientar os professores como traduzir e aplicar esses mesmos princípios na prática do dia a dia.

A especificidade da Educação Religiosa, que trabalha ao nível da experiência de vida, pessoal, subjetiva, solicita formas muito particulares de avaliação. Esta não pode ter caráter controlador, classificador ou comparativo, mas “ser acompanhamento do processo de construção da realidade, processo esse que se desenvolve em cada aluno, sem que seja possível prever sua configuração. A metodologia decorrente é de julgamento de valor”.

(Parecer 001 - Comissão Especial para Atualização das normas para Avaliação do Aproveitamento).

A Educação Religiosa não está isenta de parâmetros, mas sua avaliação não pode se dar em cima de padrões pré- estabelecidos e sim de expectativas que se põem em relação ao aluno, às

séries, cursos escolas. Ao selecionar essas expectativas estaremos usando critérios para julgamento de valor.

A) Para fazer o juízo de qualidade a que se refere Luckesi, é necessário ter em mente um padrão ideal de qualidade, que no caso da Educação Religiosa, já vem sendo construído e estabelecido pela história e cultura de um povo. O que se espera do aluno desse ponto de vista ético-religioso, não se refere tanto à quantidade de aprendizagem de determinado conhecimento racional e objetivo, mas à qualidade e capacidade de discernir e vivenciar atitudes e valores de forma subjetiva (individual) e objetiva (no social e comunitário).

Esse padrão de qualidade há que corresponder a um quadro de valores, veiculados pela organização sistemática dos temas, como por exemplo: senso do sagrado, busca de plenitude, de verdade, de liberdade, de harmonia, de justiça, responsabilidade, respeito, sabedoria, criatividade, etc.

B) Para a Educação Religiosa, dados relevantes da realidade, são aqueles compatíveis com seus objetivos. No caso, os dados são as condutas apreendidas e manifestadas pelos alunos e educadores e o resultado torna-se satisfatório na medida que se aproxima mais ou menos do padrão ideal, da expectativa que se tem dessa conduta.

Partindo desses pressupostos, são expectativas em relação ao educando, quanto às atitudes:

- tomar consciência do seu crescimento (global) e da realidade em que vive.
- desenvolver o espírito crítico frente à realidade.
- sentir-se valorizado no seu esforço de mudança e crescimento.
- tornar-se responsável em seu papel de agente da história.
- ir percebendo o nível de reflexão e o crescimento da dimensão religiosa.
- pôr-se em contato com seu universo religioso.
- rever-se a partir da auto-avaliação de sua vida.

São expectativas em relação ao professor:

- tomar consciência do seu crescimento, decorrente do processo de reflexão proporcionado pelos conteúdos, pelas relações (subjetivas e intersubjetivas) pelo confronto de valores, etc.
- observar e acompanhar a amplitude das transformações ocorridas no aluno expressas em atitudes.
- propiciar espaços para experiências de relação com o transcendente.
- rever sua atuação à luz dos seus referenciais religiosos.

C) Em Educação Religiosa a tomada de decisão acontece ao longo das variáveis anteriores e não assume caráter classificatório, instrumento de aprovação ou reprovação dos alunos, mas deve ter uma função diagnóstica. Isto significa que a avaliação em Educação Religiosa contempla sempre: a auto-avaliação do educando, a avaliação do educando pelo educador, a avaliação do educador pelo educando, a auto-avaliação do próprio educador e a auto e hetero-avaliação do grupo (seus progressos, problemas, entraves).

Esta maneira de compreender a avaliação e executá-la, permite a educandos e educadores tomar consciência de seus limites, sentir necessidade de avançar no seu crescimento pessoal e comunitário, para que a Educação Religiosa atinja as finalidades propostas neste currículo.

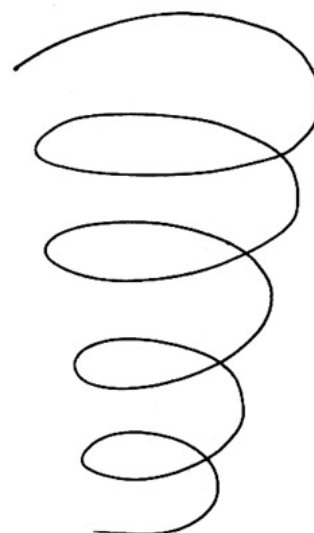
Sugestões de Técnicas e Procedimentos de avaliação em Educação Religiosa:

- entrevistas individuais e coletivas
- comunicação oral e escrita
- observação dirigida e espontânea de atitudes
- participação em trabalhos de grupos
- relatórios
- exposição de trabalhos
- trabalhos escritos ou orais envolvendo pesquisas, levantamentos, análise de situações, reflexão e interpretação de textos, etc.
- relatos de experiências
- produção de textos
- outras

CONTEÚDOS

Os temas e conteúdos a serem trabalhados partem da própria vida, dos questionamentos frente às limitações, das experiências e do relacionamento da pessoa consigo mesma e com o mundo. Em cada tema podem ser escolhidos alguns itens ou todo o conteúdo, dependendo da série e idade dos educandos. Por isso, o mesmo tema pode ser trabalhado, desde as séries iniciais até o 2º Grau. O nível de aprofundamento dos conteúdos deverá levar em conta as características psicológicas e religiosas dos educandos em cada idade; os seus interesses, os conteúdos das demais disciplinas, as experiências vividas, etc.

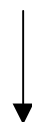
“A espiral demonstra que todos os conteúdos têm o seu lugar no decorrer de todas as séries. Eles se aprofundam e se complementam como um todo harmônico. Na medida em que se repetem são vistos em maior profundidade. A espiral permanece aberta, porque a formação religiosa nunca termina. Seja qual for a etapa da vida em que se encontra uma pessoa, sempre terá possibilidade de uma visão global”.



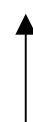
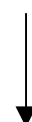
Por exemplo:

No desenvolvimento de um tema sobre a natureza, numa 1ª série, a criança aprenderá a observá-la, senti-la, admirá-la, interiorizando suas descobertas, podendo assim, perceber a presença de Deus Criador. Já numa 8ª série é preciso aprofundar o desenvolvimento da consciência crítica e o compromisso com o mundo que nos cerca, iniciados nas séries anteriores.

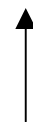
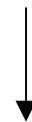
8ª Série e 2º Grau
optar – engajar-se



6ª, 7ª, 8ª Séries
refletir – agir



3ª, 4ª, 5ª Séries
Celebrar, participar,
(refletir), memorizar



Séries iniciais
olhar, escutar, admirar,
intuir, sentir, valorizar.

Afetivo - Objetivo

- do envolvimento grupal para a fixação do mundo da pessoa e do AMOR;
- valorização da amizade e abertura para vocação e para o amor;
- da busca de auto-afirmação passa para o engajamento;
- relação mais harmoniosa com o transcendente-ESPERANÇA.

Idealista-Apaixonado

- radicalidade nas atitudes;
- idealismo maior que o realismo;
- instabilidade nos sentimentos;
- valorização de si mesmo;
- agudo sentido do certo e errado;
- crises de fé (DÚVIDA).

Ativo – Realizado

- gosto por fórmulas estabelecidas e normas;
- interesse pela história;
- facilidade para enturmar-se;
- dificuldade em perceber seu relacionamento com o absoluto – transcendente;

Ativo – Imaginativo

- questiona o como e o porquê das coisas;
- despertar para responsabilidade de seus atos;
- confunde o real e o irreal;
- relacionamento com Deus experimentado pelo olhar, gestos, palavras de amor dos outros.

Numa visão global de vida e educação, os temas de Educação Religiosa precisam estar integrados à vida do educando, da escola e da sociedade, isto é à sua prática social global.

A possível identificação com conteúdos já trabalhados em outras disciplinas não invalida os conteúdos do Ensino Religioso. Apenas a ênfase dos temas aponta na direção de um outro enfoque, conduzindo a um encontro da pessoa consigo mesma e a melhor compreensão do mundo que a cerca, favorecendo a descoberta de uma nova dimensão para a vida, o que propicia a relação com o transcendente, o sagrado.

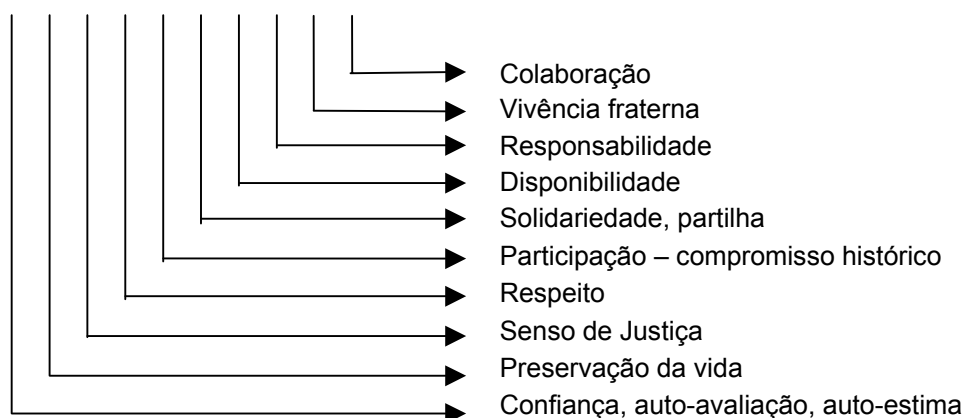
É importante que no desenvolvimento de cada tema se faça a descoberta dos valores essenciais à vida, que podem gerar mudanças de atitudes e a transformação social.

COMPREENSÃO E ELABORAÇÃO DAS RELAÇÕES

As relações se dão: subjetivamente (eu)
intersubjetivamente (outro)
com o mundo
com o Transcendente

ATITUDES DE:

QUADRO DE VALORES



EIXOS TEMÁTICOS	TEMAS			
1. A PESSOA: O ENCONTRO CONSIGO	01. Sua Origem	4. A BUSCA DO SAGRADO	01. Experiência Religiosa	
	02. Sua Identidade		02. Ecumenismo	
	03. Seu Corpo		03. Livros Sagrados	
	04. Sua História		04. Religião	
	05. Sua Vocação		05. Comunidade de fé	
	06. Suas Esperanças e Aspirações		06. Fé e vida	
	07. Suas Crises		5. NOSSAS COMEMORAÇÕES	01. Celebrando a vida
	08. Sua busca de Felicidade			02. Recuperando a História
	09. Seu processo Evolutivo			03. Páscoa
	10. Os sentimentos			04. Festejando a natureza
2. A NATUREZA: NOSSA MÃE E IRMÃ	01. O lugar onde vivemos	6. DIDÁTICA NO ENSINO RELIGIOSO	05. Festejando a vida na família e na escola	
	02. O planeta Terra – a nossa casa		06. O nosso folclore	
	03. Elementos Fundamentais: o fogo, o ar, a terra e a água.		07. Dando graças a Deus (Natal e encerramento do ano letivo)	
	04. Interdependência e integração		01. Fenômeno religioso	
	05. O meio ambiente: ECOLOGIA			02. A cosmovisão
	06. Os opostos			03. O Ensino religioso no contexto educacional brasileiro
	07. A morte, sinal de vida.			04. O Ensino Religioso na escola pública
3. O MUNDO QUE CRIAMOS AS RELAÇÕES COM O MUNDO E COM AS PESSOAS	01. O poder e a fraqueza			
	02. O desenvolvimento			
	03. O trabalho, o descanso e o lazer			
	04. A comunicação			
	05. Da dominação à ação ecológica			
	06. As distâncias			
	07. As leis			
	08. Fé e política			
	09. Violência: violação da vida			
	10. Escola e Educação			
	11. Líder ou herói			
	12. O falar, o calar e o ouvir			
	13. O tempo			
	14. A família			
	15. Homem e mulher			
	16. A comunidade e a individualidade			
	17. A amizade			
	18. Novo milênio			

Eixos Temáticos	TEMAS	CONTEÚDOS	Atitude de Vida a Despertar; Proposição de Vida
1.A pessoa: O encontro consigo mesma	1.1.Sua origem	A pessoa como parte da natureza; sua origem conceitual; a visão científica da evolução do ser humano; a visão bíblica da criação e a visão mítica dos povos que falam desse grande mistério.	Descobrir Deus como Criador e assumir a vida como dom divino.
	1.2. Sua Identidade	A pessoa é única ;tem um nome e características que lhe são próprias; é um ser social, afetivo, político, religioso, cultural, moral, estético, tem inteligência, capacidades, dons e limites, pode buscar sua autenticidade, construir sua auto-imagem e superar neuroses.	Descobrir-se como pessoa capaz de amar a si, aos outros e a Deus.
	1.3. Seu Corpo	A pessoa nasce , cresce e se transforma; é composta pelos mesmos elementos do restante da natureza; tem necessidades e limitações; crescimento equilibrado e harmonioso; presença no mundo, instrumento de comunicação, expressão ou repressão; saúde, deficiência; tensão e relaxamento físico e emocional; os sentidos: portas de contato com o mundo.	Crescer plenamente em amor, sabedoria e graça.
	1.4. Sua História	A pessoa nasce dentro de um contexto (familiar, social, histórico); faz sua própria história junto com os outros; é agente da história; tem uma memória pessoal e familiar; o futuro e o presente dependem de cada um.	Assumir sua origem e sua história libertando-se das marcas negativas e reforçando o que foi bom.
	1.5. Sua Vocação	A pessoa cresce e se realiza na medida em que descobre e assume sua vocação colocando-se a serviço; decisões de escolha e mudança; disposição para mudar; tentativas ou omissões; erros e acertos, frustrações e realizações	Descobrir e responder ao chamamento (vocação) buscando a dimensão humana.
	1.6. Suas Esperanças e Aspirações	A pessoa tem aspirações profundas e esperanças que são as motivações básicas ao viver: Amar e ser amado, liberdade, perpetuação da espécie, trabalho, moradia.	

Eixos Temáticos	TEMAS	CONTEÚDOS	Atitude de Vida a Despertar; Proposição de Vida
	<p>1.7. Suas crises</p> <p>1.8. Sua Busca</p> <p>1.9. Seu Processo Evolutivo</p> <p>1.10 Os Sentimentos</p>	<p>A pessoa passa por crises que são monumentos de perigo, mas também oportunidade de crescimento e mudança. No sofrimento, na crise, a pessoa é colocada à prova. Quem vence as crises, a solidão, o sofrimento, o medo, passa por um processo de amadurecimento. Ansiedade e tranquilidade: quando é útil e quando atrapalha.</p> <p>Toda pessoa busca ser feliz. A sociedade oferece alguns estereótipos de felicidade onde cada qual se vê refletido : o esportista, fama artística, o super herói, o modelo... A felicidade não se reduz a um estereótipo, mas se constrói na medida que a pessoa realiza sua vocação, conquista aspirações e supera as crises.</p> <p>A pessoa cresce em todos os aspectos: físico, psicológico, intelectual, social, religioso, ético e estético. A infância – a adolescência e a juventude – a idade adulta e a velhice Características de cada fase; seus sonhos; necessidades; conflitos de gerações; violência contra crianças e adolescentes; crises de valores existenciais; o trabalho ; o estudo; o lazer e o brinquedo; a eterna busca de ser; responsabilidades e co-responsabilidade; entraves que o contexto social oferece ao pleno desenvolvimento da pessoa.</p> <p>Os seres vivos sentem e comunicam seus sentimentos; manipulação, repressão e deturpação dos sentimentos e suas causas e conseqüências; a influência dos sentimentos nas relações do ser humano consigo, com os outros, com o mundo e com Deus: amor e ódio, perdão e vingança, doação e egoísmo, ganância e desprendimento, vergonha e espontaneidade, redenção e expiação da culpa; egoísmo e generosidade (ego-ação e eco-ação; auto-afirmação e inter-relação) como forças complementares.</p>	<p>Perceber a crise e enfrentá-la a oportunidade de crescimento e equilíbrio.</p> <p>Ultrapassar os estereótipos, buscando o que é essencial à sua realização.</p> <p>Viver o que é próprio de cada fase do processo evolutivo e relacionar-se bem com pessoas de diferentes faixas etárias.</p> <p>Reconhecer e integrar a oscilação dos próprios sentimentos e os dos outros para uma relação harmoniosa.</p>
2. A Natureza: Nossa Mãe e	<p>2.1. O Lugar Onde Vivemos</p> <p>2.2. O Planeta Terra – a Nossa Casa</p> <p>2.3. Elementos Fundamentais</p> <p>2.3 a) O Fogo</p> <p>2.3. b) O Ar</p>	<p>Como era e como é hoje o lugar onde vivemos; os elementos naturais e os transformados pelo ser humano; o progresso e a destruição; todas as coisas na e para a natureza têm o mesmo valor no micro e no macrocosmos; a relação dos elementos da natureza, tanto no micro quanto no macrocosmos é condição de equilíbrio.</p> <p>A visão científica da evolução do universo e a visão bíblica da criação; a Terra como ser que evolui e reage às agressões; habitat; ecossistema; herança da humanidade; a imagem da terra como mãe, evocando a dimensão feminina de Deus; os símbolos que identificam o ser humano com o planeta;</p> <p>Sinal de vida e morte; elemento de purificação; de atração e medo; o sol como fonte de vida, luz, calor e energia; instrumento de manifestação de Deus.</p> <p>Fonte de vida; ação da pessoa na sua conservação e poluição; relação dos seres vivos com o ar; atração, temores e fobias, meio de manifestação divina; sopro de vida; respiração como fator de equilíbrio; de interioridade e como linguagem da subjetividade.</p>	<p>Respeitar a natureza como obra da criação, dádiva de Deus, fonte da vida e apreciar o belo e o equilíbrio como manifestação do sagrado.</p> <p>Tomar consciência da corresponsabilidade na conservação e transformação do meio ambiente, como co-gestor do universo e não como dominador, entendendo que “não herdamos a terra de nossos avós, apenas a emprestamos de nossos filhos”. (Amish People).</p> <p>Reconhecer o valor do fogo para a vida e perceber a relação do ser humano com o mistério.</p> <p>Reconhecer o valor do ar para a vida e sua relação com a espiritualidade.</p>

Eixos Temáticos	TEMAS	CONTEÚDOS	Atitude de Vida a Despertar; Proposição de Vida
	2.3. c) A Terra	Lugar de habitação; fonte de vida e alimentos; riquezas do solo e do subsolo; relação das pessoas com a terra; a ação sobre a vida e a cultura; fonte de saúde e equilíbrio; mitos ligados à terra; os direitos da pessoa à terra (reforma agrária, êxodo rural, bóias-frias...)	Reconhecer o valor da terra para a vida e do contato com ela para a educação da sensibilidade e da percepção, que são caminhos para a interioridade humana. Despertar a consciência de que as reformas sociais dependem do justo uso que se faz da terra.
	2.3. d) A Água	Fonte de vida; sua relação com o mistério da origem da vida; atração e medo que exerce; saúde e energia; relação das pessoas com a água; elemento de purificação, presente nos rituais dos povos.	Reconhecer o valor da água para a vida e perceber sua dimensão simbólica.
	2.4. Interdependência e Interação	As plantas: variedade, beleza e perfeição; Os animais: diversidade, beleza e importância no mundo; Os minerais: seu uso e seu significado no decorrer da história, importância e beleza; interação e interdependência entre pessoas, plantas animais e minerais; Ação da natureza: dominação e destruição X uso equilibrado e proteção. Equilíbrio ecológico e manutenção da vida: a vida que depende da vida.	Reconhecer que a interdependência e a interação que existe na vida expressa a nossa interdependência e interação com Deus.
	2.5. O Meio Ambiente: Ecologia	A proteção do meio ambiente é fundamental para a preservação da vida; cuidados essenciais com o meio ambiente: poluição, queimadas, barragens, desmatamentos, etc; o desequilíbrio do ecossistema, a problemática ecológica; consciência ecológica e a postura religiosa. Ecologia: ciência da sobrevivência e da defesa da terra. A ecologia e a espiritualidade política de desenvolvimento e ecologia.	Criar uma consciência Ecológica profunda, que sugere um ambientalismo superficial, como caminho para a espiritualidade humana.
	2.6. Os Opostos	Necessidade dos opostos para o equilíbrio da vida na natureza e na vida das pessoas (masculino e feminino; dia e noite; inverno e verão; competitividade e cooperação; força e fraqueza, racionalidade e intuitividade, etc); superação da cultura dualista por uma cultura integrativa; Deus=equilíbrio perfeito.	Descobrir a importância dos opostos na vida como força complementares.
	2.7. A Morte, Sinal de Vida	Lições de vida e morte na natureza; o sentido da morte e da vida; as pequenas mortes e ressurreições diárias; forma de transformação da vida; garantia de continuidade da vida; faz questionar o sentido da vida, suscita ritos; a morte e as respostas religiosas nas diferentes culturas; a dimensão pessoal e social da morte; manipulação da vida (engenharia genética).	Conscientizar-se da transitoriedade da vida, da importância do desapego e da esperança de vida melhor. Respeitar os diversos posicionamentos e concepções sobre a morte.
3. O Mundo que Criamos: As Relações com o Mundo e com as Pessoas	3.1.O Poder e a Fraqueza	O poder e a fraqueza da mente, do corpo, da consciência; o poder, a escravidão e a submissão; o poder exercido pelo ter, saber, status, autoritarismo, moralismo e legalismo; o poder X o valor da autoridade, poder e competência; a omissão ao exercício do poder; amor ao poder ou poder do amor; poder ter e poder ser; os símbolos = espaço de resistência; o poder pessoal sobre os pensamentos, sentimentos e problemas; Jesus e as relações de poder.	Perceber o exercício do poder como serviço às pessoas e ao bem comum.
	3.2.O Desenvolvimento	As descobertas e invenções do ser humano na história; a pessoa humana, ser que faz cultura; o valor da ciência e da técnica; necessidade de dar uma consciência à ciência e uma ética à técnica; a técnica como fator de desumanização ou de servir à humanidade, destruição ou melhoria do mundo; o desenvolvimento X o desenvolvimento da interioridade do ser humano.	Discernir entre os benefícios e os males que provêm do desenvolvimento e da técnica. Conscientizar-se quanto ao uso destes para uma melhor qualidade de vida, nas suas dimensões objetivas e subjetivas.

Eixos Temáticos	TEMAS	CONTEÚDOS	Atitude de Vida a Despertar; Proposição de Vida
	<p>3.3. O Trabalho O Descanso e O Lazer</p> <p>3.4. A Comunicação</p>	<p>A dimensão político social do trabalho: O trabalho como meio de subsistência, de transformação, de fazer cultura; o trabalho como alienação, exploração, castigo, cooperação ou com realização pessoal e prazer; significado do trabalho da criança, do idoso, da mulher, do índio, etc; necessidade e valor do descanso e do lazer. Concepção do trabalho, do descanso e do lazer nas diferentes culturas (povos, classes sociais, etc) Trabalho como terapia.</p> <p>As espécies vivas se comunicam; a comunicação verbal, corporal, gestual, institucional, instrumental e simbólica; manipulação dos símbolos; importância e exigências do diálogo; aspectos positivos e negativos nos meios de comunicação social; o valor do silêncio e as conseqüências do fechamento da pessoa em si mesma; Comunicação que se dá por meio de categorias e expressões religiosas: meditação, oração, etc. A comunicação enquanto fenômeno de ação e reação.</p>	<p>Reconhecer o valor do trabalho e a necessidade do descanso e do lazer. Assumir a busca da justiça social.</p> <p>Saber decodificar, fazer a leitura do mundo e dos fatos, para melhor utilizar a comunicação que promove o crescimento pessoal e social. Perceber como Deus se comunica conosco hoje.</p>
	<p>3.5. Da Dominação à Ação Ecológica</p> <p>3.6. As Distâncias</p> <p>3.7. As Leis</p> <p>3.8. Fé e Política</p> <p>3.9. Violência Violação da Vida</p>	<p>O ser humano dá valor, descobre a finalidade e se utiliza das coisas. O ser humano numa postura antropocêntrica ou egocêntrica: da dominação à ação ecológica; da utilização de instrumentos, da técnica e da indústria para a subsistência ou como meio, obter lucro, poder e status. Ser humano: diferente do animal e da máquina. Mitos decorrentes da tecnologia.</p> <p>As pessoas necessitam umas das outras. A aproximação entre as pessoas se dá pelas diferentes formas de comunicação e pelos diversos meios de transporte. O isolamento, o fechamento em si e suas conseqüências, a afetividade, o conhecimento mais profundo do outro. A realidade urbana e rural como fator de aproximação ou afastamento. Os meios de transporte como elemento capaz de aproximar ou afastar as pessoas. Os mitos relacionados aos meios de transporte. Presença na ausência.</p> <p>O universo é regido por leis; as pessoas criam normas, leis e instituições; relação das leis da natureza e as criadas pelos ser humano; os direitos e os deveres das pessoas (da criança, da mulher, do índio, do negro, do trabalhador, etc.); a disciplina e a liberdade; a manipulação das leis como forma de opressão; Códigos religiosos e as exigências éticas sociais.</p> <p>A organização como necessidade antropológica; a organização a serviço das pessoas e do bem comum; autoridade: competência e espírito público; ideologias e poder; consciência política dos governantes e governados (eleição, voto, participação e partidos, associações, sindicatos, etc.) fidelidade aos compromissos assumidos com o povo; engajamento político e fé, opções de engajamento.</p> <p>A busca da paz e a guerra; assistencialismo e as diversas formas de violência (menor abandonado, prostituição, marginalidade, drogas, exploração de mão-de-obra, serviço escravo, etc); ideologias e a violação da vida; direitos da pessoa e a violação dos mesmos; armamentismo e os movimentos pela paz; revolução pacífica; dependência, ruptura, revolução, injustiças sociais e a situação econômica. Armas = Senhoras da morte.</p>	<p>Passar de uma postura de dominação sobre a natureza à uma postura de integração com ela.</p> <p>Entender a dimensão da distância numa vida de relações.</p> <p>Desenvolver o senso ético para discernir quando a lei está a serviço do bem comum ou não.</p> <p>Compreender a importância da participação consciente e responsável nas questões políticas, a partir do referencial religioso.</p> <p>Assumir atitudes de resistência pacífica frente a quadros de violência.</p>

Eixos Temáticos	TEMAS	CONTEÚDOS	Atitude de Vida a Despertar; Proposição de Vida
	3.10. Escola e Educação	Porque e para que se estuda; mudanças ocorridas; direito à educação; a escola ideal do ponto de vista do educando; participação e responsabilidade; democracia e autoritarismo em educação; disciplina=liberdade com responsabilidade; as relações na escola; grêmios estudantis=organizações, objetivos, ação; educação e cultura.	Compreender que a função precípua da escola é passar o saber sistematizado. Compreender que a função escolar é também gerar seres humanos integrados, inteligentes, participativos, fraternos, com espírito crítico e capazes de se libertarem mutuamente dos condicionamentos; e perceberem o essencial para a vida, com vistas a transformar o mundo para melhor.
	3.11 Líder Ou Herói	Os diferentes líderes que emergem em diferentes situações ou grupos; o líder retrata o coletivo ; o verdadeiro líder se preocupa com o bem do povo, trabalha em prol do bem comum, percebe a realidade, conhece as necessidades do grupo, sofre com o sofrimento do povo, protege a vida, aponta novos caminhos, sente-se chamado para servir, aceita a participação do grupo, tem consciência de sua responsabilidade. Os líderes que ultrapassam o tempo (Abraão, Moisés, Ghandi, Luther Kúng, Jesus, etc...). Os ídolos: a identificação da pessoa com ídolos e heróis; como os meios de comunicação trabalham a questão dos líderes e heróis. Aceitação ou negação da liderança pelo grupo; o povo busca um líder quando percebe necessidades de mudanças e busca proteção. Os líderes, os heróis, os ídolos de hoje. Manipulações do líder; idolatria.	Reconhecer em si próprio as possibilidades de liderança e estabelecer critérios para consagrar um líder.
	3.12. O Falar, O Calar, O Ouvir	Situações da vida que exigem anúncio, denúncia, silêncio. O valor do silêncio, da denúncia, do anúncio. Quando o calar é omissão, consentimento ou sabedoria. A importância das pessoas que: percebem e advertem as quebras de compromisso com o povo, têm coragem de falar em seu nome e em nome do povo marginalizado, ajudam a manter viva a esperança de vida justa e digna para todos. A importância de ouvir a si mesmo.	Despertar a sensibilidade quanto ao uso da palavra e do silêncio.
	3.13. O Tempo	Uma noção humana. Visão de tempo para: o homem primitivo, o Oriental, o capitalista, etc. O tempo: na natureza, pessoal e histórico. A vida, as experiências limitadas pelo tempo e pelo espaço. A transferência, a eternidade. Tempo: para quê? Para quem?	Aguçar a percepção da temporalidade e sua relação com a vida.
	3.14. A Família	Formas de ser família: imprescindível ou superada; relações que se criam na família(aceitação e rejeição, afetividade e agressão, castigo e perdão, etc); perspectiva de vida nova; namoro, noivado e casamento; aspectos positivos e negativos; ser pai, ser mãe, ser filho; paternidade e maternidade responsável; necessidade de amor, da participação, do encontro, do diálogo; sexo: prazer com responsabilidade: planejamento familiar: família como espaço de educação, relacionamento e intimidade; separação: causas e consequências; questões éticas quanto ao bebê de proveta, a inseminação artificial, ao aborto, a adoção, etc.	Repensar os relacionamentos, as formas e os estilos de vida familiar.
	3.15. O Homem e a Mulher	Ele e ela; diferentes mas complementares. Sexualidade: desvios e exploração; machismo e feminismo; homem e mulher frente ao trabalho: jornada, valorização fora e dentro do lar; mulher = mãe, "enfeite", chefe de família; igualdade de direitos; patriarcado e matriarcado: visão histórica e implicações; homens e mulheres que se destacaram na história e na religião; preconceitos e linguagem exclusivista.	Relativizar os papéis definidos impostos pela cultura patriarcal. Buscar a integração da duas forças (masculina e feminina) dentro da própria pessoa para melhor relacionar-se com o oposto, o que é uma característica da transcendentalidade humana.
	3.16.A Comunidade e Individualidade	A pessoa e os outros; diferentes tipos de comunidades; dependência e liberdade pessoal; a convivência exige: doar e receber, coerência, responsabilidade, comunhão, desprendimento, consenso, reciprocidade, serviço; os direitos e os deveres; unidade na diversidade; a comunidade faz história, no convívio há crescimento, renovação da vida e conservar-se a unidade, quando busca-se o bem comum. Os símbolos: da comunidade para a comunidade. Sonhos individuais e sonhos da comunidade + coincidem ou se chocam?	Buscar a integração entre a afirmação da individualidade e a vivência comunitária.

Eixos Temáticos	TEMAS	CONTEÚDOS	Atitude de Vida a Despertar; Proposição de Vida
	<p>3.17. A Amizade</p> <p>3.18. Novo Milênio: Sinais de Mudança</p>	<p>A necessidade do relacionamento; os colegas da turma; quem são nossos amigos e porquê; requisitos para se manter uma amizade (sinceridade, colaboração, confiança, respeito, preocupação com o outro, etc), os grupos de amigos; influências e ações positivas e negativas do grupo na vida das pessoas e na sociedade; os valores e os contra-valores vividos nas "gangs"; Os laços afetivos e as grandes realizações humanas; a solidão.</p> <p>De ontem ao hoje: uma nova imagem, uma nova realidade? O novo e as suas ligações com o velho. Quando abrir ou fechar espaço para o velho e para o novo. Avanços científicos, técnicos e misticismo. Consciência ecológica: sociedade alternativas e sociedade vigente; racionalismo e intuição. Derrocada do dogmatismo e o florescimento do pluralismo; respostas religiosas frente aos sinais de mudança; dimensão planetária; mundo = "aldeia global"; cultura alternativa: medicina caseira, alimentação natural, etc.; "nova visão" orgânica do mundo (retorno a origem, ao primitivo, ao natural de maneira diferente); Perspectivas de um futuro melhor X catástrofes (guerra nuclear, fome, doenças, etc...).</p> <p>Retorno a vivência em grupo; necessidade de participação. Mudanças das instituições frente a esta realidade emergente (igreja, família, entidades educativas, etc...).</p>	<p>Desfazer-se de preconceitos. Buscar amizade que ajude os outros e a si mesmo a crescer como gente, sendo sinal da amizade de Deus.</p> <p>Estar aberto às mudanças e ter uma vigilância crítica nas opções.</p>
4. A Busca do Sagrado	<p>4.1. Experiência Religiosa</p> <p>4.2. Ecumenismo e Diálogo Ecumênico</p> <p>4.3. Os livros sagrados</p> <p>4.4. Religião e Religiosidade</p> <p>4.5. Comunidade de Fé</p> <p>4.6. Fé e Vida</p>	<p>A percepção do sagrado nas diversas faixas etárias e suas formas de expressão.</p> <p>O que é ecumenismo, seu contexto histórico; ecumenismo entre cristãos, adeptos de outras religiões; com os "não crentes", diálogo ecumênico, vivência do ecumenismo em sala de aula.</p> <p>Os livros sagrados das diferentes expressões religiosas; o sentido dos livros sagrados; o uso dos livros sagrados: aculturação, dominação, proselitismo X libertação, proposta de vida nova, orientação...: Livros Sagrados: Toráh, Alcorão e a Bíblia. O sentido da Bíblia para os cristãos; a Bíblia no mundo de hoje.</p> <p>O que é religião? Religião e Religiosidade; as grandes religiões; as religiões no Brasil; papel da religião na vida e ação das pessoas, movimentos religiosos; o negro e a religião; o índio e a religião; sincretismo religioso; influências da religião nos costumes, na linguagem e na cultura do povo; a religião e seus representantes: oficiais, autoridades, o leigo,....; Os símbolos nas diferentes religiões.</p> <p>Comunidade de fé: local de partilha e crescimento na fé; as pessoas se unem pela mesma convicção de fé; Locais de reuniões: templo, igreja. Sinagoga, mesquita, terreiro, salão...; Comunidades de fé e seu sincretismo, engajamento e missão; Postura religiosa X prática religiosa; questão de unidade entre fé e vida; o simbólico e o sagrado na comunidade de fé; A comunicação com o transcendente; a presença de Deus na comunidade de fé. Os serviços na comunidade.</p> <p>A fé graça de Deus expressa nas comunidades religiosas com diferentes nomes, necessita ser cultivada, vivida e testemunhada globalmente, sem divisões, discriminações, preconceitos. A fé orienta a vida e ajuda a descobrir o sentido dos acontecimentos.</p>	<p>Despertar a sensibilidade para as realidades-sinais que apontam para o invisível, o relacionamento com o Absoluto, através de atitudes de admiração, escuta, silêncio, interiorização, etc. Desenvolver o espírito ecumênico, promovendo uma maior união entre as pessoas.</p> <p>Perceber a relação entre fé e vida através dos registros sagrados.</p> <p>Situar o fenômeno religioso como fenômeno cultural e localizar-se nele.</p> <p>Desenvolver o espírito de vida comunitária e tomar consciência do seu significado.</p> <p>Predispor a Pessoa Humana a abrir-se à fé e vivê-la na comunidade sem dicotomias: fé X vida; sagrado X profano.</p>

Eixos Temáticos	TEMAS	CONTEÚDOS	Atitude de Vida a Despertar; Proposição de Vida
Estes temas podem ser trabalhados junto com Os eixos temáticos afins; anteriormente especificados.			
5. Nossas Comemorações	5.1. Celebrando A Vida	Há fatos que marcam a vida das pessoas e dos povos. Estes fatos são preservados, recordados, divulgados e festejados. Toda comemoração requer preparação. A comemoração torna-se mais significativa se houver envolvimento e partilha. O sentido das comemorações: celebração ou comercialização. O significado das comemorações para a vida pessoal e/ou grupal. Superação do consumismo enfatizando a emoção. O sentimento, a afetividade.	Descobrir e valorizar os momentos significativos da vida.
	5.2. Recuperando a História 5.3. Páscoa 5.4. Festejando a Natureza. 5.5. Festejando a Vinda na Família e na Escola 5.6. O Nosso Folclore 5.7. Dando Graças a Deus	Sentido ético de datas cívicas: índio, libertação dos escravos, Zumbi, Independência do Brasil, Proclamação da República, Tiradentes e outras. A realidade histórica de cada fato e suas conseqüências. A situação atual do índio, do negro, da liberdade, etc. O dinamismo da história. Origem e significado da páscoa; a Páscoa como libertação; o novo sentido da Páscoa com Jesus; as “pequenas mortes e ressurreições” diárias; tradições e símbolos pascais. Leitura, interpretação e percepção dos sinais de vida na natureza; Dia da árvore, da Primavera, da Terra, do meio ambiente, semana ecológica: meios de conscientização e de aproximação com a natureza. Natureza como fonte de gratuidade, beleza, harmonia, saúde e evocadora de atitudes místicas como: encantamento, fascinação e exaltação. Deus criador do Universo. Resgate do verdadeiro sentido do ensinar (professor), do aprender (estudante), do fazer e do servir (trabalho), de ser criança, ser pai e ser mãe. Origem, sentido e simbologia das diferentes Festas populares. Costumes e tradições do povo. Natal – encerramento do ano letivo.	Ler a história numa visão dialética para melhor compreender a situação presente e encontrar pistas para o futuro. Perceber a Páscoa como possibilidade de libertação e NOVAVIDA, buscadas no dia a dia. Perceber no contato com a natureza a experiência da comunhão. Valorizar a família e a comunidade escolar, num espírito de fraternidade e respeito. Respeitar, valorizar e cultivar as tradições populares que constituem a história do povo. Louvor e agradecimentos como constante resposta à graça da vida.
6. Didática do Ensino Religioso (Específico para o Magistério)	6.1. O Fenômeno Religioso 6.2. Cosmologia 6.3. O Ensino Religioso no Contexto Educacional Brasileiro	A necessidade da relação com o sagrado (fundamentos antropológicos, sociológicos e psicológicos). Religião e Religiosidade; O sagrado e o profano; conceito da religião, fé e ciência; elementos constitutivos das religiões; visão geral das grandes religiões; hinduísmo, budismo, islamismo, judaísmo, etc. Algumas manifestações religiosas no Brasil: Culto afro-brasileiros, pentecostalismo e Espiritismo. <u>Mundo</u> : visão sistêmica e cartesiana e suas conseqüências na concepção e relação homem-mundo. <u>Pessoa</u> : antropocentrismo X ecocentrismo. A pessoa como parte de uma sociedade em transformação pluralista e contrastante. <u>Deus</u> : a descoberta de Deus: animismo, panteísmo, politeísmo e monoteísmo. Concepção de Deus na nossa realidade atual. Deus na proposta do Ensino Religioso O Ensino Religioso e as tendências pedagógicas: metodologia, conteúdos e avaliação. Ensino religioso: educação e transformação Social. O Ensino Religioso numa perspectiva sistêmica.	Apropriar-se de conteúdos que capacitem a assumir e desenvolver o Ensino Religioso nas escolas públicas.

Eixos Temáticos	TEMAS	CONTEÚDOS	Atitude de Vida a Despertar; Proposição de Vida
	6.4. O Ensino Religioso na Escola Pública	<ul style="list-style-type: none"> - Identidade, finalidade, espaço, linguagem e princípios. - A pluralidade religiosa. - Parte da educação integral - Ecumenismo, Ensino Religioso interconfessional e liberdade religiosa - O Ensino Religioso e a laicidade da escola pública. - Normatização 	

BIBLIOGRAFIA

- 01 - ALVES, Rubem. O que é religião. S. P. Brasiliense,1981.
- 02 - ASSINTEC, Boletim, nº49, ano 11. Curitiba – PR. 1987.
- 03 - BOFF, Leonardo. Nova Evangelização. Petrópolis – RJ. Ed. Vozes. 1990
- 04 - BOFF, Leonardo. Teologia do cativo e libertação. Petrópolis – RJ. Ed. Vozes. 1980.
- 05 - BORAN, Jorge. O senso crítico e o método ver-julgar – agir – para pequenos grupos de base . S.P.De.Loyola.7 a .Ed. corrigida e aumentada.1985.
- 06 - Cadernos Fé e Política C.D.D.H.SEOP. Petrópolis – RJ. Ed. Vozes. 1989.
- 07 - CAMPBELL, Joseph . O poder do mito. SP. Ed.Palas Athena.1990.
- 08 - CAPRA, Fritjof. O ponto de mutação. SP. Ed.Cutrix – 7ª. Ed 1988.
- 09 - CELAM –Conselho Episcopal Latino Americano. Educação Evangelizadora:Um desafio na América Latina – S.P.Ed.Loyola –1981.
- 10 - DUSSEL, Enrique. Ética Comunitária. Petrópolis – RJ. Ed.Vozes ,1987.
- 11 - ELIADE, Mircea.O sagrado e o profano. Lisboa .Ed.Livros do Brasil.
- 12 - ELIADE, Mircea.Trabalho de História das Religiões.Ed.Cosmos.Lisboa.
- 13 - FABRI, Joseph B. A busca do significado. São Leopoldo –RS .Ed.Imago.Sinodal-1985. Sulinas,1985.
- 14 - FRANKL, Victor E. A presença ignorada de Deus.Ed.Imago.1985.
- 15 - FREIRE, Paulo.Educação e mudança. RJ. Ed. Paz e Terra 9ª. ed, 1985.
- 16 - FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. RJ. Ed. Paz e Terra. 17ª ed, 1980.
- 17 - FROM, Erich. A revolução da esperança. R J. Zahar Editores.1987.
- 18 - GADOTTI, Moacir. Concepção dialética de educação. S.P. Ed.Cortez.6 a .Ed.1988.
- 19 - GOMES, José C.V. Logoterapia. Petrópolis – R.J.Ed.Vozes.1987.
- 20 - GRUEN, Wolfgang.A Bíblia na escola.Subsídios para pais e educadores. Ed. Paulinas, 1983.
- 21 - JAFFÉ, Aniella. O mito do significado.s.p.Ed.Cultrix,1983.
- 22 - JUNG, Carl Gustav. Psicologia e religião oriental. Petrópolis –RJ. Ed. Vozes. 4ª ed.
- 23 - JUNG, Carl Gustav. Psicologia e religião oriental. Petrópolis – RJ. Ed. Vozes. 1990.
- 24 - LEVI-STRAUSS, Claude. Mito e significado.Lisboa.Portugal.Ed.70 Ltda.
- 25 - LIBANEO,J.B. sj. Formação da Consciência Crítica.Petrópolis – RJ. Ed. Vozes. 2ª ed. (C.R.B.), 1982.
- 26 - LUCKESI, Cipriano Carlos.Filosofia da educação.SP.Ed.Cortez –Coleção magistério –2º grau –Série Formação do professor – 2 a .reimpressão –1991.
- 27 - Linguagem esquecida. RJ. Zahar Editores.1977.
- 28 - MORIN, Edgar. O enigma do homem. RJ. Zahar Editores –2ª ed, 1979.
- 29 - NOGUEIRA, Adriano S. A fala do povo.Petrópolis – RJ. Ed. Vozes, 1985.
- 30 - BRANDÃO, S.M.DENIS, Crema Roberto. Visão Holística em Psicologia e Educação.
- 31 - PIAZZA, W. O. Introdução à fenomenologia religiosa.Petrópolis – RJ.Ed.Vozes.
- 32 - PIAZZA, W. O. Religiões da humanidade. SP. Ed. Loyola, 1987.
- 33 - PIERRE, Luiz A. Projeto educativo para uma educação libertadora.SP. Ed. Loyola, 1987.
- 34 - RODRIGUES, Neidson. Lições do príncipe e outras. SP. Ed. Cortez. 1987.
- 35 - SAVIANI, Demerval. Pedagogia histórico – crítica. SP. Cortez – 1991.
- 36 - SAVIANI, Demerval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. SP. ed. Cortez, 1989.
- 37 - STEIN, Suzana. A. Por uma educação libertadora.Petrópolis – RJ .Ed. Vozes . 4ª . ed.
- 38 - WEILL, Pierre. Nova Linguagem holística. RJ .Espaço e Tempo.CEPA,1987.
- 39 - ASSINTEC. Paradigmas da Educação – Curitiba – Paraná –1998.
- 40 - ASSINTEC. Ensino Religioso, para quê? Curitiba – PR – 1986.
- 41 - ASSINTEC. Na Transição manter conquistas e permitir avanços- Curitiba –PR- 1991.
- 42 - ASSINTEC. Cosmovisão – Paradigmas cartesiano – sistêmico – Curitiba – PR -1988.
- 43 - LIMA, JR JOSE. Podes Crer, é incrível! Campinas – SP – 1986.
- 44 - ASSINTEC. Visão da caminhada da Educação Religiosa –Curitiba –PR –1988.
- 45 - ASSINTEC. O ENSINO RELIGIOSO na escola oficial –Curitiba – PR –1989.
- 46 - ASSINTEC. II Simpósio de Educação Religiosa no Paraná –Curitiba – PR –1987.
- 47 - ASSINTEC. Educação Religiosa a partir do imaginário. Curitiba – PR-1991.