



# **PROPOSTA CURRICULAR**

# **ENSINO FUNDAMENTAL**

**2016**

**2ª Parte**

**Áreas do Conhecimento**



## **SUMÁRIO**

### **1. Contexto Histórico**

### **2. Organização do Currículo – articulação, integração e contextualização dos saberes**

### **3. Área de Linguagens**

- a) Língua Portuguesa
- b) Língua Estrangeira Moderna – Inglês
- c) Arte
- d) Educação Física

### **4. Área de Matemática**

- a) Matemática

### **5. Área de Ciências da Natureza**

- a) Ciências

### **6. Área de Ciências Humanas**

- a) História
- b) Geografia

### **7. Ensino Religioso**

### **8. Temas Integradores**



## PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

### 2ª Parte

#### 1. Contexto Histórico

A Constituição Federal (1988), a fim de garantir a todos os educandos igualdade de condições para o acesso aos saberes e permanência na escola, determina em seu Artigo 210 que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Ao tratar de disposições básicas sobre o currículo, a Lei Federal nº 5692/1971, que definiu as diretrizes e bases da educação nacional, estabeleceu um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional para os cursos de ensino fundamental e médio, denominados, respectivamente, de primeiro e segundo grau, e uma parte diversificada, a fim de contemplar as peculiaridades locais, a especificidade dos planos dos estabelecimentos de ensino e as diferenças individuais dos educandos.

A Lei Federal nº 9.394/96, em seu art. 26, determina a construção de currículos “[...] com uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, a qual deverá levar em conta características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” a fim de incluir o educando na construção do seu próprio currículo.

Contempla, portanto, quanto à composição curricular, dois eixos:

- Uma *Base Nacional Comum*, com a qual se garante uma unidade nacional, para que todos os educandos possam ter acesso aos conhecimentos mínimos necessários ao exercício da vida cidadã. A Base Nacional Comum é, portanto, uma dimensão obrigatória dos currículos nacionais e é definida pela União.

- Uma *Parte Diversificada* do currículo, também obrigatória, que se compõe de conteúdos complementares, identificados na realidade regional e local, que devem ser escolhidos em cada sistema ou rede de ensino e em cada escola. Assim, a escola tem autonomia para incluir temas de seu interesse.

A Nova LDB (1996) apresenta uma concepção própria e nova da autonomia das escolas para a elaboração de seus projetos pedagógicos. Estes devem articular-se com as diretrizes pedagógicas nacionais, expressas na própria LDB (1996) e nas normas e orientações estabelecidas pela legislação de ensino. Estas determinações se articulam nos projetos pedagógicos, a partir da interlocução recíproca de todos estes elementos com as realidades nacionais, regionais, locais e mundiais.

As normas legais oferecem quanto à organização curricular, a flexibilidade necessária no tratamento dos componentes curriculares com o objetivo de



favorecer o processo de aprendizagem, sendo, tanto momento de igualdade de oportunidades, de condições, de formação comum, quanto de pluralidade de concepções, de situações e de diferenças específicas.

Base comum e parte diversificada formam um todo no qual se dá uma interação ativa entre todos os componentes curriculares de uma proposta pedagógica, numa compreensão mais flexível, mais ampla, mais abrangente de currículo, em que cada escola desenvolva seu projeto pedagógico com múltiplas possibilidades de organização curricular.

Dessa forma, é por meio da construção da proposta pedagógica da escola que a *Base Nacional Comum* e a *Parte Diversificada* se integram. A composição curricular deve buscar a articulação entre os vários aspectos da vida cidadã - a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, o trabalho, a ciência e a tecnologia, a cultura, as linguagens, com as áreas de conhecimento, em função do objetivo maior do ensino fundamental, que de acordo com a Nova LDB (1996), em seu artigo 32, é o de propiciar a todos formação básica para a cidadania, a partir da criação na escola de condições de aprendizagem para:

Art.32 [...] a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Quanto aos atuais dispositivos relativos à organização curricular da educação escolar, pode-se constatar que caminham no sentido de garantir a efetivação dos objetivos da educação democrática.



## **2. Organização do Currículo - articulação, integração e contextualização dos saberes**

De acordo com a Lei no 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e suas emendas, os currículos do Ensino Fundamental devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política enfatizando-se o conhecimento do Brasil.

São áreas curriculares obrigatórias e integradas à proposta pedagógica da escola, o ensino da Arte, que visa promover o desenvolvimento cultural dos educandos; e a Educação Física, que deve ajustar-se às faixas etárias e às condições da população escolar. O ensino de ao menos uma língua estrangeira moderna passa a se constituir um componente curricular obrigatório, a partir da quinta série do ensino fundamental (art. 26, § 5º da LDB). Quanto ao ensino religioso, a LDB (1996) manteve a orientação já adotada pela política educacional brasileira, ou seja, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas, mas é de matrícula facultativa, respeitadas as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis (art. 33).

O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. Ainda, a Lei no 10.639/03 introduz no currículo a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", que incluirá o estudo da história da África e dos africanos ( Lei 10.639/2003 e 11.645/2008; Parecer C.N.E/CP 03/2004; Resolução C.N.E/C.P 01/2004), a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, no artigo 15, estabelecem a organização dos componentes curriculares em áreas de conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Os conhecimentos, que na Educação Infantil são organizados em campos de experiências, no Ensino Fundamental passam a compor áreas de conhecimento, em razão da inclusão de novos componentes curriculares e consequente ampliação da sistematização. As áreas agrupam conhecimentos que apresentam convergências e semelhanças, indicando o papel de cada componente na construção do currículo integral, mantendo um diálogo constante, na medida em que os saberes, mesmo na sua diversidade e especificidade, comunicam-se entre si.

A articulação dos saberes, quer no âmbito de uma área, ou entre áreas diversas, é indispensável para evitar a fragmentação dos conhecimentos provocada por sua mera justaposição. Nessa perspectiva a interligação entre as áreas do conhecimento e os componentes curriculares se concretiza por intermédio de temas integradores que permitem melhor compreensão do objeto de estudo por meio da integração de diferentes aspectos da realidade à luz das especificidades dos diversos componentes curriculares.

A organização curricular deve proporcionar integração das áreas, dos componentes, dos saberes, pelo desenvolvimento de unidades, projetos, eixos



temáticos, temas geradores, selecionados de acordo com sua relevância social e seu significado para o educando e que ofereçam a possibilidade de estabelecer todas as relações possíveis para uma aprendizagem mais integrada, que contemple a formação do homem integral. Para tal é necessária, uma prática educativa contextualizada, que perpassa os objetivos de aprendizagem dos diversos componentes curriculares e dessa forma substitua a fragmentação pela articulação e integração, permitindo a reelaboração dos saberes já construídos historicamente.

Partindo dos objetivos amplos e mais específicos, dispostos nas normas legais, cabe à comunidade escolar, na elaboração de seu Projeto Político Pedagógico, a definição da forma de organização mais adequada e das abordagens - inter/transdisciplinares dos saberes, necessárias para promover a integração e articulação das áreas e componentes curriculares nos ciclos, rompendo-se eventuais fronteiras. No processo de elaboração de seu projeto curricular, a escola, além de considerar os fundamentos centrais e conteúdos conceituais das áreas do conhecimento, atitudes, valores, procedimentos, deve traçar estratégias para levantamento do diagnóstico da realidade da região, da comunidade escolar, dos conhecimentos prévios dos educandos, seus saberes culturais, interesses, necessidades, vivências.

Todos os saberes são importantes e devem ser apresentados e trabalhados de modo que a articulação seja garantida, segundo temáticas relevantes que favoreçam a formação de educandos com pensamento crítico e analítico e estimulem o raciocínio a partir dos diferentes referenciais ligados a todas as áreas do conhecimento. O planejamento, que ocorre na escola, das trajetórias para que os educandos possam construir aprendizagens significativas deve considerar as idades e o ciclo de aprendizagem e constituir-se como um processo dinâmico em permanente (re)constituição.

Para que os educandos possam fazer uma leitura com maior propriedade do mundo, segundo Corsino (2007) é imprescindível articular as Ciências, as noções Lógico-Matemáticas e as Linguagens a partir do estudo, comparação, investigação, reflexão crítica sobre grupos humanos e o lugar onde habitam, transformações, suas consequências e formas de intervir sobre a realidade, sobre relações entre os seres humanos, outros seres vivos e tecnologias.

Como meio para que se efetive esse processo educativo, é necessária a adoção de procedimentos metodológicos mais adequados à investigação da realidade, da sociedade, da natureza, que propiciem o desvelamento da problemática abordada, partindo da compreensão do indivíduo como um ser indiviso em suas múltiplas dimensões, sujeito em relação dialética com o outro e com o objeto do conhecimento.

AIRES, J. Integração curricular e interdisciplinaridade: sinônimos? In: Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 215-230, jan./abr., 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. Indagações sobre Currículo. Antônio Flávio Moreira e Miguel G. Arroyo (coordenadores). Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, nov. de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental, 1a a 4a séries*. Brasília, 1997. 10v.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental, 5a a 8a séries*. Brasília, 1998. 10v.

BRASI., Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Lei nº 9394/96. LDB – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2013b.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BEAUCHAMP, J. et al. Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

DIAS, R. E. Organização curricular: um campo de antagonismos. *In*: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de (Orgs.). Diálogos curriculares entre Brasil e México. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2014.



### 3. Área de Linguagens

#### a) Componente Curricular Língua Portuguesa

“Através da linguagem - capacidade humana realizada sob a forma de signos verbais, gestuais, imagéticos, dentre outros - os sujeitos se constituem, constroem identidades, produzem conhecimento e agem de forma crítica no mundo.”  
(D.C.N. 2013,p.28)

O trabalho na área de linguagem parte do princípio de que a criança possui infinitas potencialidades de desenvolvimento da sua sensibilidade e expressão. Assim sendo, é necessário que as atividades sejam instrumentos de formação integral e inclusão social, promovendo a criatividade, solidariedade, cidadania e desenvolvimento de atitudes de coletividade (BRASIL, 2012, p 24.).

Para tanto e em especial no componente curricular da Língua Portuguesa, essa proposta assume a concepção de língua compreendida como ação entre sujeitos, e os fenômenos linguísticos compreendidos como espaço de interação no qual os indivíduos participam ativamente, elaborando enunciados para atender diferentes finalidades comunicativas (BAKHTIN, 1953). Considerando que a língua tem por objetivo maior o uso, entende-se que é papel da escola ajudar os educandos a tornarem-se cada vez mais proficientes e autônomos ao transitarem por todas as esferas discursivas. Para Rojo (2009, p.107), “um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”.

Para isso, cabe à escola assegurar às crianças, jovens e adolescentes vivências de leitura, de escrita, de escuta atenta e de fala elaborada, com diversas finalidades. De acordo com Bronckart (1999) e Schneuwly (2004) , é necessário ir além das vivências, propondo um trabalho progressivo e aprofundado com os gêneros textuais orais e escritos, envolvendo situações em que essa exploração faça sentido.

Compreende-se que todos os professores da Educação Básica são professores responsáveis pela linguagem e a articulação entre os diferentes componentes curriculares favorecem as vivências com a língua na perspectiva do discurso e também que a garantia de participação plena na sociedade passa pela articulação entre os diferentes eixos. Sendo assim,

“para avançar no sentido de articular os eixos e as dimensões do ensino nesse componente curricular, e deste com os outros componentes, faz-se necessário reconhecer a diversidade e a heterogeneidade de gêneros discursivos escritos e orais em circulação, bem como as complexas relações que se estabelecem entre eles. É preciso compreender que os usos do oral e do escrito complementam-se nas práticas de letramento



e que a fala e a escrita se relacionam em vários níveis: práticas sociodiscursivas na oralidade e na escrita” (BRASIL, PNAIC, 2015, p. 9).

Partindo dessa premissa, a cada texto ofertado aos educandos, a cada espaço para reflexão, a cada postura de incentivo e respeito, a ética se faz presente. A ajuda e solidariedade, representam a cooperação; as temáticas diversas atendem não só a ampliação de saberes, mas o contato com novas culturas traz o constante respeito à diversidade.

Dado o exposto, a intenção de formar pessoas ativas e críticas, capazes de argumentar, questionar, refletir e pensar em novas possibilidades, faz com que o trabalho da Língua Portuguesa esteja vinculado com os temas integradores.

### **Um pouco sobre alfabetização e letramento**

“Todo o ser humano, independentemente de ser leitor de livros ou não, possui essa capacidade natural de ler o mundo que o questiona, de se ler a si mesmo nos outros e os outros em si; de interpretar o conjunto de signos, sinais, cores, movimentos, traços que o interpelam quotidianamente. Assim, reduzir o ato de ler à decodificação do alfabeto é uma forma muito limitada de conceber a leitura”.  
(CARLOS, 2008, p. 44)

Ao tomarmos a língua numa concepção discursiva e como um processo de inúmeras interações, faz-se necessário também um posicionamento diante da forma de se conceber como os educandos aprendem a ler e a escrever.

Entende-se que os antigos métodos de alfabetização elaborados em outros momentos, chamados hoje de tradicionais, têm uma visão muito simplista, sobre como se aprende a leitura e escrita alfabética, considerando a língua escrita um código e o erro como algo a ser evitado. O rompimento da concepção da língua escrita como código para uma concepção de língua como sistema de notação alfabética, amparado pelos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), trouxe avanços significativos ao fazer pedagógico, juntamente com a concepção de que por meio da interação com os usos e funções da língua é que a aprendizagem ocorre. O erro passa a ser entendido como parte do processo.

Para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, todo educando precisa compreender as regras do seu funcionamento e isso não acontece a partir de memorizações, mas sim de reflexões conceituais e lógicas profundas, num intenso trabalho mental. Cada um carrega uma bagagem de conhecimentos que são valorizados para o ensino. Há dois aspectos que precisam ser desvendados para que a criança comece a compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética:

- O que é que as letras notam (isto é, registram).
- Como as letras criam notações (ou palavras escritas).



Tanto os saberes sobre o sistema de escrita como aqueles sobre a linguagem escrita podem e devem ser trabalhados de forma concomitante. Afinal, não basta colocar os educandos diante dos textos para que compreendam o sistema de escrita alfabético e seu funcionamento para que aprendam a linguagem escrita. Por outro lado, sabemos também que apenas a aquisição do sistema alfabético não garante a possibilidade de participarem com sucesso das práticas sociais de leitura, de escrita e de comunicação oral.

É necessária a imersão nas práticas sociais de leitura e escrita e, ao mesmo tempo, um trabalho com as especificidades da alfabetização para ajudar os educandos a compreenderem o funcionamento do sistema de escrita alfabética (SEA).

O sistema notacional de escrita, assim como qualquer sistema, tem uma série de propriedades que precisam ser compreendidas. Morais (2012) explicita com muita clareza algumas que precisam ser compreendidas pelos educandos no processo de alfabetização:

- Escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.
- As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, Q, q).
- A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.
- Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.
- Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.
- As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.
- As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.
- As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
- Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.
- As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Defende-se que *a alfabetização é o processo em que as crianças aprendem não somente a ler e a escrever, mas também a falar e a escutar em diferentes contextos sociais, e que a leitura, a escrita, a fala e a escuta representam meios de apropriação de conhecimentos relevantes para a vida.* ( PNAIC, 2015, p. 7).



## Leitura

O ato de ler pressupõe múltiplas possibilidades; a leitura passa pelos sentidos, pela memória, pela vivência do leitor, de forma que “[...] uma leitura tem sua gênese nos olhos, na memória, nos desejos do leitor que mobiliza sua vida para emprestá-la ao texto e, ao mesmo tempo, aproveitar para que ele a redimensione.” (YUNES, 2003a, p. 13)

Nessa proposta, a leitura é entendida como prática social. Para ler textos escritos, os educandos têm que ser ensinados. É necessário conduzir esse ensino com base na seleção de textos da prática social real, portanto diversificados tanto na temática quanto nas finalidades. Entende-se também que a leitura é dar sentidos e que o sentido se dá com as oportunidades de leitura e análise linguística que os educandos têm, mediados pelo professor.

Para formar leitores ativos e críticos, faz-se necessário:

- Selecionar de forma criteriosa os textos lidos ( de diferentes gêneros), levando-se em conta as temáticas e interesses dos educandos.
- Que a leitura atenda a diferentes propósitos.
- Refletir sobre o contexto em que o texto foi escrito.
- Que se oportunize o desenvolvimento das estratégias de leitura.
- Explorar os recursos linguísticos usados nos texto.
- Discutir as temáticas.

Solé (1998) defende que as estratégias de leitura são ensináveis, recomendando que o trabalho com o texto na escola inclua situações didáticas em que os educandos sejam desafiados a usar diferentes formas de aproximação dos textos. Essas estratégias podem e devem ser acionadas antes , durante e depois da leitura. A autora propõe que, nas práticas escolares, dentre outros aspectos, se ensine a:

- compreender as finalidades implícitas e explícitas do texto;
- ativar conhecimento prévios;
- selecionar o essencial e o relevante à compreensão do assunto abordado;
- identificar a consistência interna do conteúdo expresso, comparando com conhecimentos extratextuais;
- elaborar inferência, levantando hipóteses e fazendo interpretações;
- fazer uma leitura crítica dos textos, comparando as diferentes fontes, autores e épocas.

Ao ler um texto, o leitor vai atribuindo sentido conforme o contexto, suprimindo, subvertendo ou acrescentando sentidos que, muitas vezes, sequer foram imaginados pelo autor. Sendo assim, ler é uma prática em que “[...] cada leitor, a partir de suas referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria.” (CHARTIER, 1996, p. 20).



Cabe à escola ensinar que a leitura de diferentes gêneros exige posturas diferentes. Ler um conto e ler um manual de instrução, por exemplo, requer leituras diferentes exatamente por serem textos com finalidades diferentes.

A leitura envolve a aprendizagem de diferentes saberes, entre eles, a compreensão do sistema de escrita alfabética, compreensão das informações implícitas e explícitas dos textos lidos e a construção dos sentidos. Esses saberes não podem ser pensados e nem planejados hierarquicamente, mas interligados. É papel da escola ensinar essas leituras aos educandos .

Nas escolas da rede municipal de Jundiaí, cabem as práticas de leituras dos diferentes tipos de textos, das mais diversas esferas sociais e com diferentes finalidades. Ler para promover um debate, para escrever sobre alguma descoberta, para organizar uma peça teatral, ler para ampliar repertório, ler para aprender, ler para formar leitores críticos são exemplos de outras finalidades da leitura. Práticas essas realizadas por toda comunidade escolar.

Quanto maior a experiência dos educandos em ler textos, mais chances de conseguirem desenvolver a produção de sentidos. Para isso, é fundamental proporcionar a eles diferentes práticas de leitura, com diferentes leitores também, tanto para despertar o gosto e o desejo por ler, como para oportunizar aprendizagens sobre a língua escrita. A exploração de recursos linguísticos presentes em cada texto é fundamental para ajudar na atribuição de sentidos. Auxiliá-los nessa caminhada é função de todos os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Uma diferenciação importante a se fazer nesse documento é que "ler não é sinônimo de contar histórias, ainda que esta prática seja fundamental na escola." (PNAIC, caderno 2, ano 1, 2012, p. 09). Quando uma história é contada, geralmente com as palavras do "contador" e não com as do texto, privam-se os educandos de entrar em contato com a linguagem escrita, embora outras aprendizagens estejam sendo oportunizadas.

Outro ponto, não menos importante, é que a fluência na leitura não significa compreensão do texto lido. Ter fluência significa não "enroscar" na sequência da oralização das palavras. A fluência é desenvolvida quando os educandos têm muitas oportunidades de exercer seu papel de leitor. Quanto mais contato os educandos tiverem com diferentes textos que exigem diferentes leituras, mais rapidamente desenvolvem a fluência na leitura, pois têm então condições de irem aumentando, em sua memória, o seu banco de palavras.

A leitura em voz alta também é uma prática que deve ser planejada levando-se em conta os motivos para tal proposta, ou seja, para que e para quem lemos em voz alta? Essa prática tem que estar ligada a situações nas quais essa leitura faça sentido: leitura de textos para uma plateia, leitura de recados, de poemas quando ainda não os têm de memória, de trechos para estudar/debater/entender.

## **Produção de texto escrito**

[...] palavra que se materializa em texto, resultando de um exercício de leitura que toma corpo, literalmente, por imobilizar-se, para logo em seguida demandar alguém mais – o leitor – que lhe sobre vida à matéria inerte e reacenda a



chama enquanto brilha o frio cristal lapidado pelas mãos do autor (YUNES, 2003a, p. 9).

Produzir um texto é uma atividade complexa que exige múltiplas capacidades, bem como uma aprendizagem contínua e gradativa. Na sociedade há uma pluralidade de gêneros textuais e cada qual com características linguísticas precisas, por isso o ensino necessita objetivar um conjunto de aprendizagens específicas dos mais variados gêneros. Logo, cabe à escola levar o educando ao conhecimento da diversidade textual e a escrever em função do propósito comunicativo: convencer, divertir, explicar, solicitar e reclamar, por exemplo. Há também que se considerar quem é o destinatário: autoridades, colegas de classe, professores ou pais e levar em conta o lugar social de publicação: revista ou jornal da escola, fichamentos para uso em sala, entre outros.

Ainda, durante o processo de produção, devem ocorrer operações de planejamento e revisão do texto, ensinados aos educandos ao longo dos anos do Ensino Fundamental. A revisão não se limita à leitura feita no final da escrita, mas se distribui ao longo da produção. Isso significa que a escola precisa investir em propostas de revisão e reescrita de textos, que são inerentes à produção de quaisquer textos e realizadas pelo próprio autor. Enquanto os educandos não têm ainda autonomia para a revisão, cabe a mediação do professor para ensiná-los tal procedimento. O processo de reescrita de um texto é entendido aqui como as diferentes modificações e alterações feitas no texto durante a revisão.

No entanto, tal consideração não significa dispensar a revisão após a escrita do texto, feita pelos pares e com a ajuda do professor. No contexto de uma produção escrita que envolve condições determinadas, claros objetivos comunicativos e, portanto, interlocutores predeterminados, não basta escrever apenas uma única vez. Isso quer dizer que, mesmo para os mais experientes, uma tarefa com tal complexidade frequentemente não é bem-sucedida na sua primeira versão.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental esse monitoramento é maior e mais constante, pois os educandos têm que ser ensinados a como revisar e o que revisar. A ideia é que esse monitoramento possa ser menor, mas não menos importante, durante os anos finais do Ensino Fundamental, pensando no desenvolvimento da autonomia dos educandos na prática de revisão.

Rocha (2008, p.73) pondera que, durante a produção da primeira versão do texto, "o aprendiz tem sua atividade reflexiva centrada em aspectos como: *o que dizer, como dizer, que palavras usar (...)*", e durante o processo de revisão, "o aluno tem possibilidade de centrar esforços em questões pertinentes ao plano textual-discursivo, como dizer mais, dizer de outro modo, analisar e/ou corrigir o que foi dito", incluindo aí questões relativas às normas gramaticais e às convenções gráficas.

Durante o processo de ensino da escrita, o professor deve chamar a atenção para cada uma das instâncias acima elencadas e com isso criar condições propícias ao aumento da competência linguística dos educandos, evidenciando quais decisões eles tomam e como repercutem em seu texto.

## **O trabalho com gêneros textuais**

Em uma sociedade letrada e complexa, os textos escritos circulam em grande abundância e variedade na vida cotidiana. As informações chegam a todos por



meio da escrita e de outras linguagens. Todo texto tem uma finalidade específica, produzida para um público determinado e circulação definida em diferentes esferas da sociedade.

Do ponto de vista do ensino da língua escrita, há que se levar em conta as *práticas de letramento* (STREET, 2007, p. 466) que fazem parte das experiências dos educandos, pois diferentes grupos sociais possuem diferentes práticas de leitura e escrita.

Não se pode esquecer que o conhecimento da linguagem escrita e oral é fator importante para o sucesso escolar em todas as áreas de conhecimento. Toda produção escrita atende a uma situação comunicativa, portanto, o trabalho com a produção escrita na escola acontece a partir do trabalho com os gêneros textuais.

Em um espaço democrático, as práticas educativas não são determinadas em um pacote delimitado. Assim, cabe à escola considerando a Base Comum Nacional (2015), estudar com suas equipes a importância do trabalho com gêneros e decidir quais são os mais apropriados à suas diferentes necessidades e realidades.

Nesse planejamento e seleção, também precisam ser considerados o tempo de vida dos educandos e seus interesses. Ao eleger os gêneros a serem trabalhados durante os anos é fundamental considerar quais deles serão para aproximação e quais para sistematização, entendendo aqui por sistematização, os conhecimentos necessários para que os educandos tenham autonomia para produzi-los quando necessário.

A escolha dos gêneros a serem sistematizados precisa ser criteriosa e garantir que aconteça uma progressão, ao longo dos anos do Ensino Fundamental, tanto na complexidade quanto na tipologia dos textos escolhidos, ou seja, garantir que os educandos não fiquem em textos apenas na ordem do narrar, mas também na ordem do descrever, relatar, entre outros.

Como toda situação comunicativa acontece por meio de gêneros escritos ou orais, os tipos de textos escritos são agrupados de acordo com suas características e finalidades, embora essa divisão seja apenas uma divisão didática. Há mais de uma divisão possível de acordo com os tipos e finalidades. Nesse documento sugere-se a trazida pelo PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) que está separada em onze agrupamentos (caderno 5, ano 3 do PNAIC, 2012):

- Textos literários ficcionais:

São textos voltados para a narrativa de fatos e episódios do mundo imaginário (não real). Entre estes, podemos destacar os gêneros: contos, lendas, fábulas, crônicas, obras teatrais, novelas e causos.

- Textos do patrimônio oral, poemas e letras de músicas:

Os textos do patrimônio oral, logo que são produzidos têm autoria, mas, depois, sem um registro escrito, tornam-se anônimos, passando a ser patrimônio das comunidades. São exemplos, os gêneros: as trava-línguas, parlendas, quadrinhas, adivinhas, provérbios. Também fazem parte do segundo agrupamento os poemas e as letras de músicas.



- Textos com a finalidade de registrar e analisar as ações humanas individuais e coletivas e contribuir para que sejam guardadas na memória das pessoas:

Tais textos analisam e narram situações vivenciadas pelas sociedades, tais como os gêneros: biografias, testemunhos orais e escritos, obras historiográficas e noticiários.

- Textos com a finalidade de construir e fazer circular entre as pessoas o conhecimento escolar/científico:

São textos mais expositivos, que socializam informações, por exemplo, os gêneros: as notas de enciclopédia, os verbetes de dicionário, os seminários orais, os textos didáticos, os relatos de experiências científicas e os textos de divulgação científica.

- Textos com a finalidade de debater temas que suscitam pontos de vista diferentes, buscando o convencimento do outro:

Aqui os educandos exercitam suas capacidades argumentativas. Gêneros: Cartas de reclamação, cartas de leitores, artigos de opinião, editoriais, debates regrados e reportagens são exemplos de textos com tais finalidades.

- Textos com a finalidade de divulgar produtos e/ou serviços - e promover campanhas educativas no setor da publicidade:

Também aqui a persuasão está presente, mas com a finalidade de fazer o outro adquirir produtos e/ou serviços ou mudar determinados comportamentos. São exemplos os seguintes gêneros: cartazes educativos, anúncios publicitários, placas e faixas.

- Textos com a finalidade de orientar e prescrever formas de realizar atividades diversas ou formas de agir em determinados eventos:

Fazem parte deste grupo os chamados textos instrucionais, gêneros tais como as receitas, os manuais de uso de eletrodomésticos, as instruções de jogos, as instruções de montagem e os regulamentos.

- Textos com a finalidade de orientar a organização do tempo e do espaço nas atividades individuais e coletivas necessárias à vida em sociedade:

São os seguintes gêneros: as agendas, os cronogramas, os calendários, os quadros de horários, as folhinhas e os mapas.

- Textos com a finalidade de mediar as ações institucionais. São textos que fazem parte, principalmente, dos espaços de trabalho:

Gêneros: requerimentos, os formulários, os ofícios, os currículos e os avisos.

- Textos epistolares utilizados para as mais diversas finalidades . Exemplo dos seguintes gêneros:

As cartas pessoais, os bilhetes, os e-mails, os telegramas medeiam as relações entre as pessoas, em diferentes tipos de situações de interação.

- Textos não verbais:

Os textos que não veiculam a linguagem verbal, escrita, tendo, portanto, foco na linguagem não verbal, tais como as histórias em quadrinhos só com imagens, as charges, pinturas, esculturas e algumas placas de trânsito compõem tal agrupamento.



A concepção de ensino por meio de projetos e sequências didáticas favorece o trabalho com gêneros de forma significativa e uma das formas de oportunizar sua apropriação pelos educandos, na perspectiva da progressão, é o uso das categorias didáticas de produção, citadas a seguir:

- **Transcrição:**

Atividade que exige uma fidelidade de registro ao texto original. O educando precisa se apropriar do texto (saber de cor) ou contar com uma gravação do texto, não pode recorrer a nenhum registro escrito do texto. É uma proposta que favorece aos educandos que ainda não se apropriaram das convenções próprias da língua escrita. Os gêneros mais apropriados para a tarefa são: cantigas, parlendas, letras de música, canções e poemas.

- **Decalque:**

Atividade que funciona quase como modelo lacunado, em que as questões formais já estão definidas pelo caráter convencional da organização composicional e estilística dos gêneros. Isso possibilita que o educando concentre-se no conteúdo temático. Os gêneros que mais se ajustam a essa proposta são os que exploram a repetição e o paralelismo sintático, como canções e poemas.

- **Reprodução:**

Atividade que permite ao educando ficar, em parte, liberado da tarefa de determinar o conteúdo temático e a construção composicional, os quais já estão definidos pelo texto-modelo. Oferece possibilidade para que o educando priorize aspectos estilísticos característicos do plano de expressão do gênero ao qual pertence e explore os aspectos relativos à textualidade ou seja: coesão (os processos anafóricos, os esquemas temporais); operações de conexão e de segmentação do texto (operadores temporais, lógicos e argumentativos; processos de coordenação e de subordinação; paragrafação); operações de modalização (asserção/negação, apelo intersubjetivo, avaliação e apreciação). É fundamental que o texto-modelo escolhido seja de qualidade, para que apresente desafios cada vez mais complexos ao educando. Os gêneros mais adequados para essa proposta são: contos, lendas e fábulas.

- **Autoria:**

A atividade de autoria é a proposta mais complexa dentre as aqui colocadas. Exige do educando que opere com as restrições impostas pelos gêneros, tanto em relação ao que dizer (conteúdo temático), quanto ao como dizer (relação à organização composicional e ao plano expressivo/estilístico). O texto de autoria revela o "nível de desenvolvimento real" dos educandos e nele podemos perceber o quanto assimilaram do gênero e o quanto ainda falta para essa apropriação. É necessário que se reflita sobre o processo de autoria e sobre os gêneros eleitos para tal proposta, já que esta proposta traz como premissa que os textos produzidos atendam a uma situação comunicativa, o que significa que os de autoria têm que ser de fato os gêneros que mostram essa finalidade. Sendo assim, considera-se que os gêneros que mais favorecem a autoria são os que estão presentes no dia a dia da sociedade, como



bilhetes, cartas, legendas, indicações literárias, artigos de opinião, cartas do leitor, relatos de vivências, relatórios de experiências, entre outros.

## Oralidade

“Uma vez adotada a posição de que lidamos com práticas de letramento e oralidade, será fundamental considerar que as línguas se fundam em usos e não o contrário. Assim não serão primeiramente as regras da língua nem a morfologia os merecedores da nossa atenção, mas os usos da língua, pois o que determina toda a variação linguística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos dela” (MARCUSCHI, 2001, p.16)

Assumindo essa posição, é papel da escola ensinar o educando a falar para além do uso cotidiano, ampliando as possibilidades de uso da língua para outras situações públicas: entrevistas, debates, exposições, diálogos com autoridades, dramatizações, dentre outras.

Cabe à escola ensinar aos educandos o uso da linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais. Compreende-se que conversar com os colegas, por exemplo, exige uma fala mais coloquial, ou seja, mais informal, com menor necessidade de monitoramento. Transmitir um recado ou fazer um seminário, entretanto, exige um monitoramento maior e uma fala mais elaborada. Esse aprendizado é função da escola.

A escola não é e nunca deve ser um espaço de silêncio discente. O eixo da oralidade acompanha os demais eixos. Fala-se na escola para aprender a língua e sobre a língua e assim, aprende-se melhores formas de falar, diferentes modos de dizer.

Essas situações de comunicação mais formais precisam ser contempladas nas práticas pedagógicas de forma a auxiliar os educandos a refletir sobre as variações da língua. A oralidade é uma das formas de o sujeito participar de processos de interação nas situações de comunicação informais ou formais: desde uma conversa entre amigos até uma palestra de um especialista. É uma produção sonora que envolve ainda recursos como gestualidade, movimentos do corpo e mímica, tom e velocidade de voz, dentre outros.

O trabalho da escola, quando a oralidade se torna objeto de conhecimento, é o de proporcionar atividades planejadas para que os educandos utilizem a modalidade oral, em situações significativas, em contextos sociais próximos do real.

Embora haja os gêneros orais, não se pode omitir que eles geralmente estabelecem relações com os escritos. Os seminários, que são orais, exigem um planejamento que se apoia em textos escritos. Os debates exigem igualmente a preparação de argumentos escritos. Já a entrevista, que é um texto estruturado e formal, de modo geral recolhido oralmente, parte de um roteiro de perguntas e exige, no caso de circular por meio impresso, uma editoração em que muitas das marcas de oralidade originais são suprimidas (BAKHTIN, 2003).



Como argumentam Schneuwly e Dolz (2004), no contexto do ensino, especialmente nos anos iniciais, é insustentável a abordagem do oral “puro”, sem alguma relação com a escrita.

O trabalho com a oralidade engloba cinco dimensões:

- Valorização dos textos de tradição oral:

Textos da cultura brasileira como lendas, trava línguas, parlendas, provérbios, dentre outros.

- Oralização do texto escrito:

Situações onde os textos escritos são socializados por meio da oralidade, como saraus de leituras e recitais de poesias, por exemplo.

- As relações entre fala e escrita:

Embora a oralidade e a escrita sejam modalidades diferentes, ambas são interdependentes. Em algumas situações de uso da fala e da escrita, a produção e a recepção são simultâneas, como por exemplo, conversa por telefone, conversa “face a face” ou em redes sociais, que apesar de ser na modalidade escrita, tem-se o retorno como se o receptor estivesse frente a frente com o emissor: as respostas são quase que simultâneas às escritas, num momento “face a face” virtual.

- A produção e compreensão de gêneros orais:

Produção oral para aprender a falar em situações mais formais como debates, entrevistas, notícias radiofônicas, exposições orais, relatar fatos, tratar de assuntos ou temas estudados, dentre outras. Desse modo, os educandos aprendem a alternar os turnos da fala ( falar e ouvir)e a ter vivências coletivas.

- As relações entre oralidade e análise linguística:

Nesta dimensão, a preocupação é auxiliar os educandos a pensar sobre a melhor forma de falar ou explicar algo, considerando as características discursivas dos gêneros orais.

### **Análise e reflexão sobre a língua / Análise linguística**

A um ponto (...) gostaria de voltar, pela significação que tem para a compreensão crítica do ato de ler e, conseqüentemente, para a proposta de alfabetização a que me consagrei. Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade daquele. (...) esse movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. Esse movimento dinâmico é um dos aspectos centrais, para mim, do processo de alfabetização. (FREIRE, 1989, p. 20)



Pensar nas diferentes possibilidades de dizer algo é um dos papéis desse eixo da Língua Portuguesa. Ele perpassa todos os eixos anteriores. É analisando e pensando sobre a língua escrita e falada que os educandos têm a oportunidade de melhorar e enriquecer seus saberes e usar, de forma cada vez mais crítica e adequada, a língua escrita e falada.

Essa análise pode ser dividida em dois momentos:

- Compreensão do sistema de escrita alfabética:

Diz respeito a todo trabalho planejado especificamente para a compreensão do sistema de escrita, pensando sobre o que ela representa e como representa, até a compreensão das características do sistema, já descritas na parte "Alfabetização e letramento".

- Discursividade, textualidade e normatividade:

- Na "caracterização e reflexão sobre os gêneros e suportes textuais", incluem-se os conhecimentos dos gêneros, ou seja, onde circulam, com que finalidades, que tipos de destinatários e como se organizam os exemplares desses gêneros e seus aspectos linguísticos.

- A "reflexão sobre o uso dos recursos linguísticos", refere-se à constituição dos efeitos de sentido, incluindo-se aqui a aprendizagem de palavras, expressões e formas diversas que são possíveis de serem usadas nos textos para que fiquem o mais claro possível de acordo com sua função e finalidade.

Analisar por exemplo, como determinados autores descrevem os personagens, como em alguns textos as situações foram resolvidas, quais palavras e expressões foram usadas para indicar uma determinada situação ou problema ou como esse ou aquele autor explicou uma solução, entre tantas outras possibilidades de acordo com o que se está querendo ensinar a eles é condição essencial para que consigam construir sentidos e pensem sobre as diferentes possibilidades de se escrever.

- No "domínio da norma ortográfica e dos padrões de escrita", destacam-se os conhecimentos necessários para que o texto seja legível, tendo em vista o leitor, por atender os princípios de funcionamento da escrita alfabética e padrões da escrita como concordância, paragrafação ou versificação, pontuação, uso da letra maiúscula, entre outros. (Caderno 5 PNAIC, p. 205)

## Referências

BAKHTIN, Bakhtin. Estética da criação verbal. 3a ed. (1a ed. 1992). São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. (1934-35/1975). Questões de literatura e de estética: A teoria do romance. São Paulo: Hucitec/Unesp, 1988. BAKHTIN, M. (1952-1953/1979) Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. SP: Martins Fontes, 199.

CARLOS, E. M. Palavra mundo: a leitura como experiência de formação. 2008. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, 2008.

CHARTIER, Anne -Marie. Práticas de leitura e escrita. São Paulo. Autêntica, 2007.

Ferreiro, Emilia. Com todas as letras. São Paulo: Cortes, 1992.



- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona), In: \_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. e col. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FIORIN, J. L. Introdução ao pensamento de Bakhtin. Capítulo 3, p. 60-76. Ática. São Paulo, 2006.
- FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1989.
- YUNES, E. Leitura como experiência. In: YUNES, E.; OSWALD, M. L. (Org.). A experiência da leitura. São Paulo: Loyola, 2003a. p. 7-15.
- FREIRE, P. Educação como prática para liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FREIRE, P. Educação e mudança. Petrópolis: Vozes, 1984.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FERREIRO, Emilia. TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre. Artimed. 1986.
- KLEIMAN, Angela. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas Pontes/Unicamp, 1989.
- KLEIMAN, Angela B, Preciso "ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? CEFIEL/ IEL/UNICAMP/ Ministério de educação. Governo Federal 2005, p34.
- LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Brasília: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasil. 1996.
- MORAIS, Arthur Gomes de. Ortografia: ensinar e aprender. São Paulo: ática 1998.
- PAQUIER, A ; DOLS, J. Un decálogo para enseñar e escribir. In: Cultura y Educacion, 2, 1996. P. 31-41. Madrid: infância y aprendizaje. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas. Belo Horizonte: CEALE/MEC, 2006.
- ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto alegre: Artes médicas, 1998. SOLÉ, Isabel.
- NÓBREGA, Maria José de. "Redigindo textos, assimilando a palavra do outro". Revista acadêmica de educação do ISE Vera Cruz.
- \* Elementos Metodológicos conceituais dos direitos de aprendizagem. Brasília, 2012
- PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA, ANO 3, UNIDADE 5. "O TRABALHO COM OS DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA: DIVERSIDADE E PROGRESSÃO ESCOLAR ANDANDO JUNTAS."



## **b) Componente Curricular Língua Estrangeira Moderna – Inglês**

Aprender outro idioma é, também, descobrir-se outro e relativizar (mesmo sem saber) nossa linguagem e nossa cultura. Assim, ao compreenderem que podem se referir ao mesmo referente de maneiras diversas, apesar de seu restrito repertório, as percepções dos alunos com relação à linguagem já se tornam mais refinadas. Aprender outra língua na infância ajuda a romper com a fixidez conceitual que dificulta a compreensão a respeito dos muitos modos de se dizer algo. Torna-se mais fácil compreender a arbitrariedade do sentido quando convivemos com outra língua. O aprendizado de outra língua pode, portanto, desencadear mudanças na percepção da existência de modos diversos de expressão e de práticas culturais, o que, de uma perspectiva otimista, pode vir a criar adultos mais tolerantes à diferença. Outra consequência possível do aprendizado precoce de língua estrangeira é que, embora no processo de aquisição linguística as estratégias e hipóteses elaboradas sejam de outra natureza, caso o aprendizado tenha algum sucesso, a ansiedade frente a essa experiência tende a diminuir, pois o aprendiz já teve experiências passadas bem sucedidas, o que pode facilitar sua relação com o aprendizado linguístico.

(GARCIA, 2011, p. 139-140)

A vivência de uma língua deve ser vista como mediadora da relação entre a criança e o mundo, e isso vai além de seu caráter comunicativo. A oportunidade de conhecer outras línguas e costumes faz com que a criança tenha acesso a bens culturais da humanidade, tenha contato com realidades distintas e pense sobre elas, fortalecendo sua formação crítica como cidadã, favorecendo a inclusão e percebendo formas de discriminação, agindo sobre elas.

Nesse sentido, a aprendizagem se processa no contexto social e cultural do estudante, e é essa aproximação com a realidade que dá sustentação à prática pedagógica dos professores da rede municipal.

Os educandos aprendem por meio da interação com os outros e com o mundo, e não de forma isolada e individual, assim o acesso ao conhecimento traz à tona a consciência de que o homem não é somente um ser biológico, mas sim um ser social e cultural. O homem, a linguagem e conseqüentemente a cultura são indissociáveis, e uma educação verdadeiramente intercultural oferece aos educandos a possibilidade de descobrir os outros e, principalmente, de descobrirem a si mesmos, tornando-se sujeitos do seu discurso. Nesse escopo, caberá ao professor garantir essa qualidade a partir de uma abordagem que se adeque às necessidades do ensino de uma língua que assuma suas bases plurilíngues e transculturais, à medida que contempla a formação de indivíduos letrados que compreendam sua própria cultura e a cultura do outro e apresenta variedades linguísticas e os conhecimentos de habilidades comunicativas e culturais.



Dentro dessa perspectiva de ruptura com visões colonizadoras e do contexto sócio histórico atual, a aprendizagem da língua inglesa deve contemplar a formação crítica de indivíduos letrados que compreendam sua própria cultura e a cultura do outro de modo a respeitar a(s) diversidade(s). O trabalho didático é desenvolvido por meio de atividades sociais relevantes e com vistas à prática integradora e trilhando o caminho para formar cidadãos que sejam protagonistas, capazes de dialogar com os objetivos do conhecimento por meio de múltiplas linguagens.

Nas aulas de língua inglesa, proporciona-se oportunidades de prática significativa da língua inglesa, focando no uso do que se aprende, dentro de vivências relacionadas à realidade dos educandos, focando no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, compreensão oral e auditiva. A organização do trabalho é estruturada favorecendo a construção do conhecimento do estudante por meio de atividades diversas que são, ao mesmo tempo desafiadoras e estimulantes para os contextos de sala de aula, proporcionando práticas consistentes de comunicação.

Inseridos em um mundo globalizado, o ensino da língua inglesa é de extrema importância desde as séries iniciais, por ser uma língua encontrada no cotidiano do aluno, em jogos, brinquedos, computadores, roupas, desenhos animados etc. Este encontro com a língua desperta a curiosidade das crianças e é uma oportunidade que é aproveitada no ensino da língua.

Durante as aulas, vivenciamos uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere às novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre costumes ou maneiras de agir e interagir e sobre as visões de seu próprio mundo. Isso leva os educandos a um maior entendimento sobre um mundo plural e sobre o próprio papel como cidadãos de seu país e da sociedade em que vivem, além de possibilitar acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo.

Por meio do trabalho com a cultura e ludicidade, os educandos constroem consciência linguística e consciência crítica dos usos da língua inglesa, leem e valorizam a leitura como fonte de informação e prazer, além de utilizarem as habilidades comunicativas de modo que possam engajar-se em situações de interlocução diversas.

Enfim, a aprendizagem do inglês amplia a possibilidade de acesso dos educandos a novas formas de compreender e produzir discursos, novas maneiras de agir no mundo para transformá-lo, ampliando seus conhecimentos, sua visão de mundo, proporcionando a participação em um mundo contemporâneo e globalizado.

## **Abordagem de Ensino**

Na construção e proposta de situações de aprendizagem, é necessário ponderar sobre a adequação dos saberes ao grau de desenvolvimento dos educandos, considerar-se a etapa de aprendizagem de cada criança, favorecer a construção positiva da autossuficiência e autoestima, e principalmente dar voz às nossas crianças.

Quando o trabalho é realizado por meio de atividades que envolvam várias linguagens como movimento, música, estimula-se diferentes ritmos de aprendizagem e diversos estilos de percepção.



As crianças estabelecem relações entre a língua inglesa e sua língua materna, ou seja, a língua na qual foram socializadas. Por esse motivo, no processo de aprendizagem, é natural que as crianças façam associações entre o funcionamento do português (ou de sua língua materna) e do inglês e tomem como referência as regras sintáticas e os padrões da primeira.

Pode-se verificar essa estratégia, por exemplo, quando os educandos usam estruturas frasais típicas do português, como a posição do adjetivo na sentença, quando diz "FLOWER RED " no lugar de "RED FLOWER" ou faz a vocalização da sílaba final "/HOTI/" no lugar de "/HOT/".

Em sala de aula, compreendemos que a comunicação de procedimentos e mediações próprios da relação pedagógica se constituem como uma situação autêntica de comunicação por excelência, já que, educandos e professores precisam usar a linguagem para dar andamento a suas atividades. Assim, cremos que, ao utilizar a língua-alvo para se comunicar com os educandos em sala de aula, o professor está se valendo de uma situação real de comunicação, proporcionando aos educandos insumos autênticos de emprego da linguagem.

Esse percurso de aprendizagem com base em vivências é coerente com as práticas do ensino fundamental e fomenta o desenvolvimento cognitivo de nossos educandos:

Os processos cognitivos são gerados por meio da interação entre um estudante e um participante de uma prática social, que é um parceiro mais competente, para resolver tarefas de construção de significado/conhecimento com as quais esses participantes se deparem. (BRASIL, 1998, p. 57-58)

A linguagem corporal é um grande apoio no ensino do inglês, auxiliando na compreensão e favorecendo a aprendizagem, já o português deve servir de base somente quando realmente for necessário para que as crianças se habituem ao uso da língua inglesa e percebam que não é preciso saber o significado de cada palavra para se entender o contexto e participar de interações em língua inglesa.

Outro ponto fundamental a ser considerado são as diferenças entre a compreensão e a produção em língua inglesa. Deve-se ressaltar que a compreensão, tanto oral quanto escrita das crianças é muito maior do que a sua produção, também oral e escrita.

Os educandos conseguem manifestar as aprendizagens utilizando outras linguagens como a corporal e a pictórica e também fazendo associações entre o português e o inglês.

A compreensão e a construção de sentidos não se dá de maneira linear. As crianças lançam mão de várias estratégias para a compreensão da língua alvo. A utilização de associações, o apoio do conhecimento prévio, as antecipações, ajudam no uso significativo e contextualizado da língua que está sendo aprendida.

Já a produção acontece de maneira mais analítica e em sequência já que é necessário seguir regras e ter noções de gramaticidade para se fazer entender.

A participação em jogos, histórias, brincadeiras, possibilita o engajamento discursivo das crianças para que elas interajam e produzam em língua inglesa com autonomia e para que progressivamente respeitem as diferentes formas de pensar e ser.

O uso de temáticas que são pertinentes à realidade rotineira das crianças proporciona o ambiente ideal para a produção em língua estrangeira, a ampliação do



conhecimento linguístico e a convivência com estilos e tempos diferentes de aprendizagem.

Ao aprender uma língua estrangeira, as características dos textos aos quais o estudante já tem acesso em língua materna – e também aqueles aos quais já teve acesso na própria língua estrangeira – servem como ponto de partida para a tarefa de construir sentido por meio da interação a cada novo encontro com textos em inglês. (DONNINI, PLATERO e WEIGEL, 2010, p. 60)

O favorecimento da participação, o estímulo ao envolvimento, o estabelecimento de relações consistentes entre as crianças e o professor e a preocupação com elementos que evitem a fragmentação do conhecimento são os preceitos que orientam os planejamentos e programas de ensino de língua estrangeira.

O trabalho com a língua inglesa na educação básica não se encerra no ensino de conteúdos conceituais unicamente linguísticos.

Esses conhecimentos são permeados pelas relações com procedimentos e atitudes para que ocorra um trabalho verdadeiramente formativo desenvolvido a partir dos anseios, necessidades e interesse das crianças articulando os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais sempre promovendo graus crescentes de desafio.

## **Avaliação de Aprendizagem**

A avaliação da aprendizagem dos educandos é um componente central da prática pedagógica, na medida em que nos permite situar o ensino e ajustar nossas práticas de modo a promover a aprendizagem. As finalidades do processo avaliativo podem ser compreendidas como:

“Organização dos fluxos de entrada e saída dos estudantes de um segmento a outro da educação; Manutenção da melhoria da qualidade de ensino por meio de coleta de dados sobre a eficácia das atividades desenvolvidas e dos componentes curriculares utilizados para a promoção da aprendizagem; Comunicação com a comunidade e com as famílias, por meio da troca de informações sobre as aprendizagens fornecidas em sala de aula a pais e famílias; Gestão da aula, por meio de sua influência na organização dos comportamentos e motivação dos estudantes.” (DONNINI, PLATERO e WEIGEL, 2010, p. 76-77)

A proposta da SME engloba formas de avaliação que envolvam os educandos no processo de refletir sobre seu próprio desempenho, podendo perceber quais são os saberes com os quais já estão mais familiarizados. A fim de colaborar com a qualidade do ensino, é necessário que a avaliação tenha um caráter mais descentralizado e permita maior troca entre educandos e professores, por meio da socialização dos critérios e instrumentos do processo. A fim de promover uma formação crítica, não podemos nos ater a mensurar aspectos objetivos da produção linguística, mas devemos, na medida do possível, promover avaliações que contemplem a compreensão dos educandos sobre aspectos sociais da língua, como questões referentes



seu contexto de uso, por exemplo. Pode-se promover esse tipo de avaliação fomentando atividades que levem os educandos a questionar a dimensão discursiva da linguagem, questionando de que maneira os textos produzem sentido: a quem se dirigem, a visão de mundo que engendram, os modelos sociais que priorizam, entre outros. A avaliação com essas características promove maior envolvimento dos educandos nesse processo, o que favorece o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes, na medida em que torna os educandos mais conscientes de sua aprendizagem e favorece que assumam maior responsabilidade por seu desempenho.

Na rotina escolar, predominam dois tipos de avaliação: a formativa e a somativa. A avaliação formativa se relaciona a aprimorar a qualidade do ensino, por meio de diversos elementos que visam a compreender o que os educandos sabem fazer e, a partir dessa informação, direcionar as estratégias de ensino das quais lançamos mão, adaptando-as às necessidades dos aprendizes. Consequentemente, quanto mais variados os instrumentos dessa coleta de dados, maiores as chances de contemplarmos aspectos mais diversos das necessidades de nossos educandos. Em outras palavras, a avaliação formativa nos fornece dados para compreendermos de que maneira nossas estratégias de ensino estão promovendo a aprendizagem, abrindo as portas para que reflitamos a respeito das adequações necessárias em nossas ações para o favorecimento da aprendizagem de acordo com as características locais de nossos aprendizes. Esse tipo de avaliação mantém o foco na produção dos educandos, sendo materializada por portfólios, registros permanentes, auto avaliação, avaliação em pares, entre outras.

Já a avaliação somativa tem o objetivo de qualificar os resultados parciais do processo de aprendizagem, com a finalidade de relacioná-los às etapas formais da escolarização: bimestres, trimestres, séries. Esse tipo de avaliação geralmente assume formas mais tradicionais, tais como provas e testes escritos, sendo composto pela somatória dos resultados obtidos pelo estudante em determinado período de tempo.

A avaliação de língua inglesa é construída pela equipe pedagógica das unidades escolares conforme as características de cada comunidade. Os profissionais são incentivados a elaborar os instrumentos mais adequados à realidade e aos projetos desenvolvidos em cada Unidade Escolar. A seguir, descreveremos as avaliações formativas e somativas mais comuns na Rede.

### **Avaliação formativa**

Considera-se que a auto avaliação é uma etapa bastante importante para a aprendizagem do aluno e ela pode ser realizada em dois momentos de cada unidade de trabalho: em seu início e ao final: a auto avaliação realizada no início da unidade pode auxiliar a criança a contemplar o que já consegue fazer em inglês, assim como os recursos linguísticos que já possui, e verificar o que ainda precisa aprender e o que mais desperta seu interesse nos tópicos propostos. Já ao final da unidade, a auto avaliação tem a função de levar o estudante a revisitar sua avaliação inicial e perceber o quanto já aprendeu e o que ainda precisa trabalhar para garantir seu aprendizado.



Outra estratégia possível é a organização de um portfólio de produções que pode agrupar tanto as atividades de auto avaliação quanto as de avaliação em pares, as produções escritas e as provas.

Cabe ressaltar que a avaliação formativa também é feita pelo professor ao longo do percurso trabalhado. É ele quem tem a função primeira de acompanhar passo a passo o desenvolvimento do aluno, fazendo intervenções assim que perceber a necessidade de correção de percurso e replanejando sempre que houver necessidade de novos direcionamentos, sempre partindo daquilo que observa no dia a dia com seus educandos.

Finalmente, em nossas escolas, etapa importante da avaliação formativa é o Conselho de Ciclo, no qual os professores planejam coletivamente de maneira dialógica as novas possibilidades de percursos de aprendizagem discentes.

### **Avaliação Somativa**

A avaliação somativa é feita por meio das atividades que englobam produção oral e escrita, compreensão auditiva e práticas de leitura. Compreendemos que a avaliação da produção oral dos educandos pode ser uma tarefa árdua em classes numerosas, entretanto, estratégias como avaliação em pares ou rodízio de atividades entre grupos de educandos podem viabilizar essa modalidade avaliativa. O mesmo pode ser dito da avaliação da produção escrita, que pode ser realizada por meio da leitura do professor tanto no estágio inicial quanto em outros estágios da produção. Em língua inglesa, a avaliação somativa é costumeiramente materializada por provas elaboradas cooperativamente pelo grupo de professores do Núcleo, embora não se restrinja a ela.

Cada professor é livre para complementar o processo avaliativo com os instrumentos que julgar mais expressivos para delinear os processos de aprendizagem de seus educandos.

Faz-se necessário que as crianças tenham a oportunidade de trabalhar com tipos diversos de conhecimentos, estratégias e informações nas avaliações, não apenas com a repetição de conteúdo, mas também com a possibilidade de construir sentidos para os textos orais, escritos e visuais a que são expostos. O ensino de língua inglesa deve mudar definitivamente de listas de palavras para funções comunicativas e levar os educandos a dar significado ao que estão aprendendo, e a avaliação é uma parte importante desse processo.



### **c) Componente Curricular Arte**

O ensino da Arte nas escolas tem por responsabilidade oportunizar ao educando o contato com diferentes possibilidades de expressar suas ideias, ampliar suas capacidades comunicativas e fazer emergir suas próprias formas de utilizar os diferentes recursos existentes. Deve facilitar o compartilhamento de experiências, desvelar o que há dentro de cada ser e o que povoa a mente insondável. A Arte desperta os sentidos, configurando-se como expressão do conhecimento por meio de uma diversidade de linguagens. É pelo diálogo entre as linguagens da Arte que cada um tem a possibilidade de descobrir a poética pessoal, por conta das próprias necessidades expressivas.

De acordo com Martins, Picosque e Guerra (2011), o contato com a Arte de diversos períodos históricos e de outros lugares e regiões, amplia a visão de mundo, enriquece o repertório estético, sensibiliza o olhar, favorece a criação de vínculos com realidades diversas e propicia uma cultura de respeito mútuo, de valorização da diversidade, promovendo interação e integração entre povos. Ao mesmo tempo, o conhecimento da Arte produzida em sua própria cultura permite ao sujeito conhecer-se a si mesmo, percebendo-se como ser histórico que mantém conexões com o passado, tornando-se capaz de intervir, modificar o futuro e posicionar-se criticamente perante a realidade.

Segundo Barbieri (2012, p. 28) "a Arte é a singularidade da experiência e a cultura é a experiência compartilhada socialmente. A cultura integra as singularidades, que vão se constituindo, bebendo das experiências singulares e criando as coletivas".

Estruturada a partir de três eixos de aprendizagem (apreciação, reflexão e produção) e articulada às diferentes formas de expressão (artes visuais, teatro, dança e música), a Arte deve articular-se também às diferentes áreas do conhecimento e aos temas integradores. Segundo Barbosa (2010), os três eixos precisam estar articulados na prática, ao mesmo tempo em que mantêm seus espaços próprios.

A apreciação (análise de produções e obras artísticas) é o caminho para estabelecer relações com o que já sabe e o pensar sobre a história daquele objeto de estudo. Durante as atividades de apreciação, o educando nutre seu repertório.

A reflexão/contextualização é a forma de compreender os períodos e modelos produtivos. Ao ampliar a variedade de produções que conhece e analisá-las, o educando estabelece relações com o que já sabe e "constrói novos conhecimentos".

A produção (fazer artístico) permite que o educando exercite e explore diversas formas de expressão. A etapa da produção é a oportunidade de testar, conhecer e escolher diferentes cores, formatos, gestos, sons. É o momento de mostrar suas escolhas, mudar de ideia, decidir novamente.

Apesar da necessidade de serem compreendidos em suas particularidades, não deve haver uma ordem rígida ou uma priorização desses elementos, pois é importante considerar o educando como um "universo potente de expressão" e proporcionar oportunidades para que ele possa manifestar sua forma de ver o mundo.



No que se refere ao ensino das artes visuais, Barbosa (2002) aponta a importância de fazer com que o educando experimente e aprecie diversas manifestações artísticas, compreendendo-as como diferentes maneiras de expressão do ser humano através do tempo.

Considerando as dimensões da experiência estética como a estesia, a fruição, a expressão, a criação e reflexão crítica, assim como a linguagem, o educando deve ser instigado pelo educador a ter um olhar curioso e cada vez mais sensível às sutilezas. Por meio de proposições artísticas, nas quais o educando é protagonista, pode-se aprofundar qualitativamente as experiências estéticas de fruição e produção artística (PILLAR, 2011).

As artes visuais no ensino fundamental possibilitam ao educando a capacidade de atuar socialmente de forma crítica e autônoma, articulando esta, com outras linguagens artísticas do seu cotidiano.

Martins, Picosque e Guerra (2011) apontam que a vivência, a experimentação e a exploração do conhecimento prévio do educando, assim como visitas a exposições e o contato com reproduções artísticas, são elementos cruciais para o desenvolvimento do senso estético.

A ação criadora envolve a percepção, a imaginação, a observação e a realização, estabelecendo relações diversas para um mesmo objeto, ampliando assim o repertório cultural do educando por meio do contato com diferentes suportes e materiais, vivências sensoriais e a apreciação de imagens históricas, bem como com as produções realizadas por ele e seus colegas.

O teatro, enquanto forma de expressão, apresenta um recorte do cotidiano que, retirado da banalidade e colocado em destaque pela dramatização, torna-se transformador e comunicador; elementos essenciais a considerá-lo como arte. Sua presença é justificável no cotidiano escolar, uma vez que não é possível separar o teatro da vida e da história humana. Utiliza-se de três elementos básicos: o ator, o espaço físico e a plateia. A ação dramática é o que une os três elementos, podendo ocorrer em uma simples improvisação ou em grandes espetáculos.

O ato de "representar" vários papéis na vida cotidiana é indispensável para a interação social. Em um único dia representamos diversos papéis. Não que nos tornemos outras pessoas, mas a interação social como pai é diferente da interação social como trabalhador ou como educando. O dia a dia demanda muitos papéis sociais, sugerindo qual o "personagem" mais adequado.

O teatro na escola deve preocupar-se em manter o foco da aprendizagem no educando, isto é, gerar momentos de experiência em vivência prática, abrindo um espaço seguro para a experimentação da arte teatral. Ferreira e Falkembach (2012) afirmam que as apresentações devem ser uma consequência natural do processo de fazer teatro em sala de aula, sendo que o processo de criação deve ser o foco principal das aulas de teatro.

O educando tem o direito a apreciar espetáculos teatrais visando ampliar seu repertório estético e cultural. Spolin (1992) aponta também a necessidade de vivenciar a experiência do fazer teatro utilizando jogos dramáticos, percebendo-se pertencente à sociedade, conhecendo a arte e a cultura em seu contexto social e global e assim podendo valorizar sua cultura.

Desvelar, ampliar e propor sentidos estéticos por meio de experimentações lúdicas, cognitivas, sensíveis e afetivas utilizando diversos suportes,



incentivando a criação espontânea e realizando a interlocução com os conhecimentos advindos da arte historicamente produzida, faz com que o educando perceba e desenvolva um repertório próprio de forma expressiva e significativa.

Nas escolas de ensino fundamental, o conhecimento da dança enquanto manifestação artística deve promover o desenvolvimento da percepção e do processo criativo, da sensibilização musical, assim como o conhecimento da história da dança e o estímulo à criatividade, contribuindo para a formação integral do educando e diminuindo o distanciamento entre aprendizado intelectual e aprendizado motor (FERREIRA e FALKEMBACH, 2012).

Para despertar no educando o interesse pela dança, é preciso levar em consideração seu repertório artístico corporal, suas raízes culturais, e propor situações de aprendizagem que instiguem todos a participar. Dessa forma, na sala de aula ou em outros espaços, por meio da dança eles devem experimentar as inúmeras e diversas manifestações expressivas do movimento.

Rudolf Laban (1978) já prenunciava o conceito de contemporâneo na dança, da pesquisa de movimentos por meio de improvisações, do uso de vários tipos de dança em uma coreografia, entre outras características. Nos momentos destinados à manifestação do movimento em que o educando pode ter a oportunidade de manejar melhor seu corpo, conhecendo-o, valorizando-o e confiando nele, percebe que pode usá-lo como comunicação, e assim conhecerá o movimento também de seus colegas e poderá perceber, ainda, a variada gama de movimentos num momento de análise, percepção e produção estética.

A música deve ser entendida como linguagem artística imprescindível para a formação humana, pois lida intimamente com a sensibilidade e a diversidade. Composições, interpretações e improvisações são produtos desta linguagem. França (2013) aborda uma concepção de ensino que prioriza o fazer musical ativo e expressivo por meio de atividades de criação, performance e apreciação. Dessa maneira, por meio da exploração sonora, da criação e do arranjo, da performance vocal e instrumental, dos jogos, brinquedos cantados e parlendas, da apreciação de obras de diferentes gêneros e tradições, da reflexão e análise com suporte da notação analógica ou tradicional, o educando trava contato com os conteúdos musicais e os elabora, reelabora e sistematiza gradativamente. Assim, esses conhecimentos podem ser ampliados de forma integrada com as práticas musicais do cotidiano, imprimindo à música novos significados.

De acordo com Brito (2003), a música na escola deve possibilitar oportunidades para descobertas, para explorações, para o incentivo à criação, para a ampliação dos horizontes relativos às possibilidades sonoras e expressivas de cada um, dentro de uma perspectiva que valorize a brincadeira, o deixar-se levar e o erro como possibilidade de aprendizagem. A valorização do repertório trazido pelo educando, bem como a ampliação significativa deste para além do âmbito escolar, possibilita a compreensão do seu universo cultural e a leitura do mundo de forma mais ampla.

A criação musical é um meio poderoso para desenvolver a compreensão sobre o funcionamento das ideias musicais, pois permite tomar decisões expressivas a partir da matéria-prima sonora. Para tanto, é importante que o educando possa experimentar instrumentos e objetos, bem como de suas próprias vozes, com confiança e liberdade.



A proposta de criação, de acordo com Brito (2003), pode acontecer de inúmeras maneiras, incluindo o canto, e a realização musical com sons corporais, instrumentos de percussão, objetos sonoros, fontes sonoras diversas e instrumentos convencionais. É importante promover experiências musicalmente ricas e tecnicamente acessíveis, para que o domínio técnico não se apresente como uma barreira à expressão musical.

Ouvir uma grande variedade de músicas alimenta o leque de possibilidades sobre as quais se pode agir criativamente. Schafer (2009) aponta que ampliar a escuta dos educandos implica também em conhecer o universo musical no qual estão inseridas e compartilhar essa escuta com eles. Para tomar decisões enquanto ouvintes, é necessário ter um amplo repertório e, para desenvolver ideias criativas, é necessário ouvir músicas de diferentes gêneros.

Enfim, é preciso criar oportunidades para que o educando se envolva enquanto sujeito de sua aprendizagem, explorando e vivenciando situações musicais significativas e que valorizem suas criações e composições. Este protagonismo é e deve ser imprescindível no processo musical.

## Referências

- BARBIERI, Stela. *Interações: onde está a infância?* Coleção Interações. Editora Edgard Blücher Ltda. 2012.
- BARBOSA, Ana Mae. *Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas*. In: *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais/ Ana Mae Barbosa (org.)* - 3. ed. - São Paulo: Cortez, 2010.
- BARBOSA, A. M. *Inquietações e mudanças no ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BRITO, Teca Alencar. *Música na Educação Infantil*. São Paulo: Petrópolis, 2003.
- FERREIRA, Taís, FALKEMBACH, Maria Fonseca. *Teatro e dança nos anos iniciais*. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- FRANÇA, C. C. *Trilha da música: orientações pedagógicas. 1. Ed. Belo Horizonte, MG: Fino traço, 2013.*
- LABAN, Rudolf. *Comportamento, corpo e movimento*. São Paulo, SUMMUS - 1978 5 ed.
- MARTINS, Mirian Celeste, PICOSQUE, Gisa e GUERRA, M. Terezinha Telles. *Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo* São Paulo: FTD, 2011.
- MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias, PICOSQUE, Gisa, GUERRA, Terezinha Telles. *Didática do ensino de arte: língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte.-* São Paulo: FTD, 1998.
- PILLAR, A. (ORG) - *A educação do olhar no ensino das artes*. (Mediação 2007)
- SCHAFER, M. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora UNESP, 1992. *Educação Sonora*. São Paulo: Melhoramentos, 2009.
- SPOLIN, V. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.



## d) Componente Curricular Educação Física

No contexto do processo de estudos sobre currículo promovido pela Secretaria Municipal de Educação, e logo após a definição da proposta institucional preliminar, os debates no âmbito da educação física ganharam corpo, e ratificaram a necessidade e a urgência de se repensar a proposta pedagógica desse componente curricular em particular, a partir do estabelecimento de um diálogo mais profundo e mais profícuo entre a educação física e os vários segmentos da educação pública municipal, devidamente situado nas esferas nacional e internacional. Desde o início do ano letivo de 2015, quando as ações da Diretoria de Ensino Fundamental acerca dos estudos sobre currículo alcançavam as reuniões dos HTPCs<sup>1</sup> em todas as unidades escolares, a então Supervisão de Educação Física tomava as primeiras iniciativas no sentido de pensar o componente curricular em sintonia com a perspectiva pedagógica defendida pela SME: a pedagogia crítica<sup>2</sup>. Para isso, foi constituído um grupo de professores com experiência acadêmica na área, responsável por estudar as ideias pedagógicas da educação física escolar que, de algum modo, estivessem alinhadas com a pedagogia crítica da SME. No entanto, foi somente após a criação do Núcleo de Educação e Cultura Corporal (NECC), em julho de 2015, que as discussões sobre a temática se adensaram, envolvendo todos os professores de educação física da rede, principalmente durante os encontros semanais destinados à formação continuada. O próprio nome do núcleo, que sugere relações entre educação e cultura corporal, teve a intencionalidade de anunciar mudanças paradigmáticas – a exemplo das mudanças que vem ocorrendo no campo da educação física –, a partir de bases epistemológicas e metodológicas distintas da matriz teórica que tem subsidiado as práticas pedagógicas desse componente curricular na rede municipal.

Para fins de estudo e análise, a educação física pode ser compreendida a partir de quatro grandes dimensões que, apesar de se fundirem (e se confundirem), abalizam a compreensão mais aprofundada do binômio. São elas: a) prática social<sup>3</sup>; b) área do conhecimento; c) profissão regulamentada; d) componente curricular da educação básica. E apesar da ênfase aqui dada à educação física como componente do currículo escolar, também denominada apenas educação física escolar, não há como desconsiderar as demais dimensões, cujas fronteiras borram e remontam umas às outras, divididas para fins meramente didáticos. É nessa direção que ganha importância a afirmação de Bracht (1999), de que a educação física é, antes de tudo, uma prática

---

<sup>1</sup> Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, que acontece, tradicionalmente, às quartas-feiras, em todas as unidades escolares, envolvendo toda a equipe pedagógica.

<sup>2</sup> A pedagogia crítica, adotada e defendida pela SME, é apresentada no documento intitulado *Diretrizes Pedagógicas Fundamentais Iniciais da SME: “Educação como Ação Política Transformadora”*, publicado em 2015. Tal documento fundamenta-se, principalmente, nas ideias de Paulo Freire, Dermeval Saviani, Michael Apple, Pablo Gentili, Tomaz Tadeu da Silva e Henry Giroux, dentre outros.

<sup>3</sup> No sentido lato, a educação física – assim como a educação e a linguagem, por exemplo – pode ser compreendida como prática social, visto que constitui um conjunto de atividades humanas que se diferenciam dos comportamentos eminentemente naturais. Mesmo quando verificados em um único indivíduo, os comportamentos relativos às práticas sociais refletem uma dimensão social, resultante de um processo cultural, historicamente constituído. O conceito de prática social, no entanto, é fundado por Marx (1845), e melhor explicitado em cinco das suas onze *Teses sobre Feuerbach*, na obra *A Ideologia Alemã*.



pedagógica, portanto, uma prática de intervenção imediata. Quanto ao professor de educação física, o autor faz menção à metáfora apresentada por Hugo Lovisolo (LOVISOLO, 1993), que traz o conceito de *bricoleur*, proposto por Lévi-Strauss, para argumentar sobre a similaridade entre prática pedagógica desse professor e o trabalho de bricolagem. Da mesma forma que o *bricoleur*, o professor de educação física reúne antigos objetos guardados ao longo da sua experiência (pessoal e profissional) e transforma-os num objeto novo e diferente, mas que não perde as características dos objetos originais. Em outros termos, a prática pedagógica desse profissional (que é uma prática social), tem a responsabilidade de organizar uma ação pedagógica – geralmente traduzida em programas de atividades –, a partir de saberes originários de diferentes áreas, desde o senso comum, passando pelo conhecimento filosófico, técnico e tecnológico, até as produções das ciências da educação. Em síntese, o produto intelectual do professor de educação física se expressa, geralmente, num programa de atividades, e a educação física – inclusive na escola –, constituiu-se, historicamente, muito mais um espaço/tempo de aplicação de programas de atividades, do que de disseminação de conhecimentos (LOVISOLO, 1995), haja vista o caráter eminentemente prático que marcou a educação física como “atividade” curricular, quando da sua incorporação à educação escolarizada.

A educação física brasileira, desde que adentrou no universo escolar, o fez com finalidades prioritariamente profiláticas (MARINHO, 1952). Esse fato revela a origem histórica da indistinção entre educação física – no sentido lato – e educação física escolar. Reflete um olhar indiscriminado sobre a educação física, que perpassa tendências e modelos, e continua presente no imaginário social da área. Porém, desde a sua integração ao universo da escola a educação física vem assumindo inúmeras matizes, sob influência de movimentos e ideologias próprios de cada época, de cada contexto.

Desde a sua incorporação à educação escolarizada, à educação física foi imputada a função de contribuir para a educação moral e cívica dos alunos, por meio da ginástica e da atividade física. O Decreto Lei nº 2072, de 8 de março de 1940, no seu Artigo 4º, previa que a educação física seria responsável por “(...) fortalecer a saúde das crianças e dos jovens, tornando-os resistentes a qualquer espécie de invasão mórbida e aptos para os esforços continuados, (...) dar-lhes ao corpo solidez, agilidade e harmonia” (BRASIL, 1940). O Decreto Lei nº 58130/1966, por sua vez, regulamentava a obrigatoriedade do ensino da educação física e, no seu Artigo 1º estabelecia que o objetivo da disciplina era “(...) aproveitar e dirigir as forças do indivíduo – físicas, morais, intelectuais e sociais – de maneira a utilizá-las na sua totalidade, e neutralizar, na medida do possível, as condições negativas do educando e do meio” (BRASIL, 1966). Nota-se claramente o caráter higienista da educação física que, tendo a ginástica e o esporte como conteúdo, buscava a educação moral por meio da educação corporal, além da promoção da saúde, no sentido mais raso e restrito do termo.

O ideário da educação moral por meio da educação física, assim como a contribuição da disciplina para a educação nacional são ratificadas pelo Decreto Lei 69.450/1971 que, logo no Artigo 1º apresenta o papel da educação física na escola:

A educação física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um



dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional (BRASIL, 1971).

No entanto, é no Artigo 3º, parágrafo 1º desse mesmo decreto que o paradigma relativo à aptidão física aparece declaradamente e literalmente: “a aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 1971). Passadas mais de quatro décadas desde a publicação do decreto, o ideário de educação física – sob a ótica da aptidão física – ainda habita o imaginário de professores e gestores da educação básica.

A partir da década de 1970, e sem perder o vínculo com o modelo baseado na aptidão física, a educação física é inteiramente integrada ao sistema esportivo, chegando a confundir-se com ele. Segundo Bracht (1999), a disciplina passa a desempenhar papel fundamental na base piramidal do sistema esportivo brasileiro, que tem como ponto culminante o modelo do esporte de alto rendimento. Com o advento das ciências do esporte, a educação física escolar fica refém das produções científicas e metodológicas voltadas ao esporte, e o discurso pedagógico, ainda que fundamentado na educação moral pela educação corporal, fica secundarizado até meados da década de 1980.

Do ponto de vista histórico-filosófico, a educação física, ao longo da sua trajetória, elegeu diferentes objetos de estudo para justificar e legitimar cientificamente o seu papel socioeducativo na escola. Tais objetos, que não se apresentam de maneira linear, hierárquica ou sucessiva na linha do tempo, se misturam, se confundem e se sobrepõem, podendo ser verificados em diferentes épocas, tanto nos discursos quanto nas práticas pedagógicas dos professores.

Segundo Bracht (1996), até o surgimento das chamadas ciências do esporte, na década de 1970, a teorização da educação física tinha caráter efetivamente pedagógico, ou seja, estava voltada para a intervenção educativa sobre o corpo. Porém, calcada numa perspectiva eminentemente positivista acerca da produção do conhecimento, além de fundamentada nas ciências naturais, mais especificamente, nas ciências biológicas. E apesar de um discurso eloquente sobre educação integral, principalmente em defesa do caráter biopsicossocial atribuído ao ser humano, esse mote não era suficiente de legitimar a presença da educação física na escola. Por outro lado, o que lhe era particular e específico, ou seja, o desenvolvimento das aptidões físicas e esportivas, garantiu tanto a sua existência quanto a sua permanência no universo escolar. Nesse contexto, o objeto próprio da educação física passa a ser definido pela atividade física, sob o paradigma da aptidão física e a partir da organização e da sistematização de programas de atividades físicas e exercícios físicos.

Com a retomada do discurso pedagógico nas discussões acerca da educação física escolar, associada à busca da cientificidade – de modo a garantir-lhe conhecimento próprio e especificidade –, entre o final da década de 1970 e meados da década de 1990, aquilo que caracterizara a crise de identidade da educação física<sup>4</sup>,

---

<sup>4</sup> No final dos anos 1970 e início dos anos 1980, a educação física no Brasil passou por uma “crise de identidade”, por conta das inúmeras contradições acerca do seu pretense estatuto científico, a partir de distintos pressupostos político-ideológicos e referenciais epistemológicos. Em certa medida as contradições são evidenciadas por conta do surgimento, no campo acadêmico da educação física, de uma produção teórica denominada “progressista”, “revolucionária” ou “crítica”, fundamentada principalmente no materialismo histórico dialético e na concepção histórico-crítica da filosofia da educação.



resultaria na proliferação de abordagens metodológicas, fundamentadas a partir de referenciais teóricos de toda sorte. Ao mesmo tempo em que o paradigma da aptidão física passou a ser questionado, e a atividade física relativizada enquanto objeto da educação física na escola, outro objeto se revelou e, em pouco tempo, se tornou hegemônico: o movimento humano.

A esse respeito, parece bastante providencial retomar os diferentes objetos da educação física apresentados nos estudos de Bracht (1999). Para o autor, na tentativa de estabelecer um saber que lhe é próprio e específico, a trajetória histórica da educação física foi marcada por três perspectivas distintas que, em última análise, estabeleceram os seus três objetos. São eles: a) atividade física ou atividade físico-esportiva e recreativa; b) movimento humano, movimento corporal humano, movimento humano consciente ou motricidade humana; c) cultura corporal, cultura corporal de movimento ou cultura de movimento (p.42-43).

Para uma melhor compreensão da transição do objeto atividade física para o objeto movimento humano, faz-se necessária uma análise conjunta com a mudança de concepção acerca do papel social da educação física na escola. Ao se defender que a atividade física e o exercício físico representam as finalidades da educação física no ambiente escolar, admite-se, por extensão, que o saber que abaliza as ações pedagógicas do professor está calcado nas ciências naturais, mais especificamente nas ciências biológicas, que subsidiam os programas de atividades físicas com fins na aptidão física. Com o advento das ciências do esporte, ou seja, da produção científica na área da educação física, majoritariamente a partir de estudos sobre o comportamento humano – em especial, o comportamento motor –, houve um deslocamento do olhar da mera atividade física para o movimento humano voluntário, planejado e controlado pelo indivíduo, no contexto dos modelos de performance humana. Assim sendo, da educação moral por meio da educação do corpo, cuja ferramenta principal era o exercício físico, a educação física passou a priorizar a educação motora, a educação do movimento, a partir da ideia de que o desenvolvimento motor e a aprendizagem de habilidades motoras auxiliam significativamente no desenvolvimento integral do aluno. Portanto, o objeto movimento humano reflete um processo de psicologização da educação física – até então biologizada –, principalmente sob influência da psicologia desenvolvimentista.

A principal crítica feita às duas primeiras concepções acerca do papel da educação física na escola e seus respectivos objetos, reside no fato de que tanto a perspectiva biológica – da atividade física – quanto à perspectiva psicológica – do movimento humano – tendem a naturalizar os processos de desenvolvimento e de aprendizagem, num contexto determinista e etapista, desconsiderando qualquer possibilidade de compreender o objeto da disciplina como uma construção social e histórica. Conforme defende Bracht (1999), essas perspectivas caracterizam-se por serem a-históricas e, por conseguinte, pelo posicionamento pretensamente neutro do ponto de vista político-ideológico, a exemplo das ciências nas quais elas se apoiam e se fundamentam.

Por conta disso, a perspectiva teórico-metodológica que toma o objeto da educação física a partir de um viés cultural<sup>5</sup> é considerada uma ruptura em relação

---

<sup>5</sup> É importante compreender que, admitir o objeto da educação física a partir de uma perspectiva cultural exige, em última análise, o entendimento de que um novo modelo sempre expressará uma ruptura em relação aos modelos anteriores, e essa ruptura não tem caráter exclusivamente epistemológico, mas, também, político e ideológico, o que



ao pensamento pedagógico tradicional da área. Maior que a ruptura anterior, proporcionada pela mudança de perspectiva da atividade física para o movimento humano, proporcionada tanto pelas ciências do esporte quanto pelas abordagens psicológicas da educação física, os fundamentos relativos à perspectiva cultural partem de uma outra lógica. E as diversas correntes da educação física situadas nessa perspectiva, e que estabelecem como objetos da educação física a cultura corporal, a cultura corporal de movimento ou a cultura de movimento, fundamentam-se em distintas teorias das ciências sociais para justificar o seu fazer pedagógico. Contudo, apesar das diferenças, as ideias que defendem mais as aproximam do que as distanciam se considerada a ruptura que estabelecem com os demais objetos e as ideias que os sustentam. Nessa direção, os distintos conceitos de cultura estabelecidos pelas ciências sociais, que antecedem a apropriação feita pela educação física, merecem ser compreendidos em sua complexidade inerente, até para a melhor compreensão das distintas perspectivas culturais da educação física.

Muñoz Palafox (2007), ao citar um relatório de Castellani Filho e Taffarel<sup>6</sup>, afirma existirem três grandes correntes de pensamento na educação física, decorrentes de três maneiras de pensar das ciências sociais. São elas: a) positivista; b) cientificista e historicista; c) dialética materialista-histórica. Apesar de haver uma identificação imediata entre a corrente positivista e o paradigma da aptidão física e da desportivização, portanto, das produções relativas às ciências do esporte, várias das abordagens da educação física surgidas a partir da década de 1980 transitam pelas ideias positivistas, enquanto que outras podem ser relacionadas à corrente cientificista e historicista, enquanto que uma minoria se assenta na corrente dialética materialista-histórica.

Apesar de superar, em grande medida, os limites das ideias positivistas, as abordagens fundamentadas na corrente cientificista e historicista, cuja prioridade é assegurar a cientificidade de determinada teoria ou prática social – como é compreendida a educação física –, em muitos casos ignoram as origens e as condições concretas da existência humana justamente nas tentativas de explicá-las. Em outras palavras, o deslocamento do sentido atribuído às práticas sociais da sua dimensão sócio-histórica pode trazer como consequência uma visão carente de reflexão crítica. Nestes casos, o contexto sócio-histórico é subestimado, senão, relativizado, permitindo a construção de juízos de valor descontextualizados da realidade social.

Muñoz Palafox (2007) apresenta, também, uma análise da produção do conhecimento decorrente das várias abordagens, concluindo que elas não se manifestam no cotidiano das práticas pedagógicas de forma homogênea. Pelo contrário, proliferam-se as práticas pedagógicas influenciadas não somente pelos pressupostos

---

significa dizer que ela expressa a ascensão de determinados grupos ao poder, tornando possível que as visões de homem, de mundo e de sociedade desses grupos tornem-se hegemônicas. No mesmo sentido, há rupturas nas ciências sociais assim como nas concepções de cultura que delas derivam, refletindo em variantes do objeto da educação física mesmo quando assentados na perspectiva da cultura, como é o caso das vertentes denominadas “cultura corporal”, “cultura corporal de movimento” e “cultura de movimento”. Num primeiro momento, quando o propósito é estabelecer um contraponto às abordagens metodológicas fundamentadas na atividade física e no movimento humano como objetos de estudo da educação física, as expressões “cultura corporal”, “cultura corporal de movimento” e “cultura de movimento” podem ser tomadas como sinônimas, visto que as três marcam a ruptura com as perspectivas anteriores. No entanto, por uma questão de coerência epistemológica, mais adiante serão apresentadas as diferenças entre essas três perspectivas culturais, com o intuito de justificar e fundamentar a opção por uma delas.

<sup>6</sup> Relatório apresentado por Lino Castellani Filho e Celi Zulke Taffarel, no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, realizado em Vitória-ES, no ano de 1997.



teórico-metodológicos de cada abordagem, mas, também, pelos diferentes contextos e processos que constituem a formação profissional e as práticas de intervenção na escola. Em estudos anteriores (MUÑOZ PALAFOX, 2001) o autor já apontava para a questão, afirmando que as abordagens pedagógicas da educação física se materializam na realidade concreta do cotidiano escolar de maneira mais ou menos autônoma, constituindo um campo de disputa pela hegemonia que, de fato, reflete o dissenso teórico-ideológico de projetos político-pedagógicos.

Além disso, ao passo em que novas tendências da educação física, principalmente as autodenominadas pós-críticas<sup>7</sup> ganham espaço no cenário acadêmico-profissional, institui-se um movimento de estímulo ao abandono das referências filosóficas e epistemológicas que originaram as abordagens anteriores – inclusive, e com mais veemência, as abordagens críticas –, de modo que as práticas pedagógicas possam ser mais ecléticas, valendo-se dos conceitos e das ideias de cada uma das abordagens, fazendo crer que o sincretismo seja possível (FRIZZO, 2013). Os pluralismos e relativismos, nesse caso, não apenas negligenciam as referências maiores das várias abordagens, como comprovam a superficialidade das análises ao tentar compreendê-las e utilizá-las. A metáfora da bricolagem parece servir mais uma vez, porém, nesse caso, são os fragmentos das ideias das abordagens que são capturados para a construção de uma prática pedagógica que, apesar de reunir marcas de todas elas, não é fiel a nenhuma delas. Como sugere Carvalho (2001), muitas vezes os sujeitos se apropriam de fragmentos das teorias, melhor dizendo, de *slogans* – que fazem menção e referência às teorias, mas não as explicam ou representam em sua plenitude –, que em algum tempo são interpretados literalmente, até que se descolem das teorias que os originou e percam, portanto, seu sentido original. Portanto, pior que o sincretismo, o ecletismo que demanda “um pouco de cada teoria”, além de aviltar os referenciais das teorias originárias, não constitui uma coerência epistemológica.

Considerando, portanto, a existência de uma multiplicidade de projetos políticos de sociedade, de educação e de educação física, é fato que nem sempre as ideologias que sustentam e fundamentam tais projetos mostram-se claras na percepção dos agentes sociais envolvidos, particularmente os professores. Nesse sentido, a escolha da perspectiva da cultura corporal – dentre as várias perspectivas culturais da educação física – pelo NECC não é arbitrária, tampouco ingênua. Ela se fundamenta e se fortalece na perspectiva de educação adotada pela SME que, em última análise, estabelece como princípio norteador das suas ideias e ações, a pedagogia crítica. Fato que, de antemão, elimina toda e qualquer possibilidade de engendrar propostas curriculares e pedagógicas para a educação física embasadas em abordagens a-históricas e não críticas, o que

---

<sup>7</sup> A perspectiva pós-crítica da educação física, em linhas gerais, parte do pressuposto de que as abordagens críticas surgidas na década de 1980, principalmente sob influência do materialismo histórico-dialético e da pedagogia histórico-crítica, apesar da enorme contribuição para a “perda da inocência” da educação física, estariam mais que superadas, assim como as ideias que as fundamentam. Portanto, por acreditar no esgotamento dos ideais do pensamento moderno na educação e, por conseguinte, no aparecimento de novas proposições concebidas como pós-modernas, a perspectiva pós-crítica da educação física parece pairar entre as velhas ideias, que não servem mais, e as novas, que ainda não chegaram. Além disso, a pós-modernidade pressupõe uma ruptura com a modernidade que não aconteceu. Diferente das mudanças ocorridas quando o capitalismo se estabeleceu como sistema econômico – sistema em que os meios de produção e distribuição são de propriedade privada e com fins lucrativos – dominaram o mundo ocidental desde o fim do feudalismo, nenhum evento significativo marcou a passagem da modernidade para a pós-modernidade. Assim sendo, o sistema capitalista permanece soberano, e sociedade continua pautada pelas relações de exploração, o que faz com que as teorias críticas da educação física, assim como os seus referenciais teóricos, políticos e filosóficos continuem válidos.



exclui definitivamente a adoção da vertente da atividade física. Do mesmo modo, a cientificidade inerente ao objeto movimento humano – perspectiva relacionada ao desenvolvimento motor, com base na psicologia do desenvolvimento – também não coaduna com a perspectiva crítica de educação, visto que a visão histórica não ultrapassa a sucessão de fatos e eventos, descolados das suas raízes e destituídos das suas contradições. A cultura corporal, por sua vez, que nasce nas discussões das ciências sociais e, de maneira geral, considera os determinantes e condicionantes sócio-históricos das práticas sociais relativas à educação e à educação física, tanto possibilita quanto exige a compreensão das práticas pedagógicas da educação física escolar na sua dimensão crítica.

Não há pedagogia que se pretenda crítica que não seja histórica. Contudo, faz-se necessário esclarecer a ideia de história para, posteriormente, subsidiar a noção de crítica. Para tanto, vale lembrar uma afirmação de Paulo Freire que, em conversa com Dermeval Saviani, disse:

A continuidade da História para mim é uma das explicações fundamentais para compreender/explicar o agir Humano. Essa continuidade é um termo de responsabilidade dos Humanos para consigo mesmos. Através da continuidade, que não é mera repetição, o Homem explica a si mesmo como Ser Histórico, Ser que caminha historicizando-se (SAVIANI, 2010, p. 2).

Ao fazer tal afirmação, Paulo Freire critica as teorias e discursos que, ingênua ou deliberadamente tentam explicar “o hoje” descolado do percurso histórico da humanidade, como se as coisas que acontecem no mundo social fossem fruto da natureza humana, e não o resultado de uma construção sociocultural, ao longo da história. E continua a sua explicação exemplificando: “(...) eu sou Homem porque me fiz e ainda me faço Homem; inexistente algo no meu ‘ser Homem’ que se constitui fora da História. Nós nos fazemos Homens e Mulheres por meio da experiência” (SAVIANI, 2010, p. 10).

Não há como pensar a experiência humana apartada das dimensões histórica e social/cultural. Para Duarte (2004), a atividade humana se objetiva em produtos culturais, e o processo de objetivação do gênero humano é cumulativo. Isto é, no significado de um objeto ou de um fenômeno cultural qualquer está acumulada a experiência histórica humana. Por isso, os produtos culturais resultantes do processo de objetivação são sínteses da atividade humana acumulada historicamente. Logo, quando um indivíduo se apropria de um produto cultural, ele se relaciona com a história social, mesmo que não tenha consciência disso. Ao utilizar uma ferramenta – produto cultural material –, por exemplo, o indivíduo entra em contato com atividade humana acumulada na história, e ao se apropriar da linguagem oral – produto cultural imaterial –, também. Em ambos os casos as relações que o indivíduo estabelece com a história social, normalmente, não são percebidas conscientemente. Somente com o desenvolvimento dos estudos da linguística é que a linguagem oral passou a ser percebida conscientemente.

Quando se pensa em cultura corporal, o processo não é diferente. Ao tomar contato com as práticas corporais de toda sorte, o indivíduo estabelece relações íntimas e diretas com a história social, uma vez que tais práticas trazem consigo



atividade humana acumulada historicamente. Nesse sentido, a sociedade – por extensão, a educação – não precisaria da educação física escolar caso o papel socioeducativo desse componente curricular se restringisse ao ensino de práticas corporais provenientes da cultura corporal. Na verdade, outros espaços sociais, institucionalizados ou não, já dão conta de ensinar práticas corporais diversas, quer sejam elas sistematizadas ou espontâneas. Então, qual seria o papel social da educação física escolar?

As distintas respostas a essa pergunta separam aqueles que se apropriam dos fundamentos da abordagem proposta, em toda a sua complexidade, daqueles que incorporam apenas o novo discurso, mas cujas práticas pedagógicas ainda se filiam aos pressupostos da atividade física e do movimento humano como objetos da educação física. E com o propósito de encontrar e/ou construir respostas adequadas às condições e circunstâncias nas quais se encontra a educação física escolar da rede municipal de Jundiaí, um processo de diálogo – e de disputa – foi instaurado, no sentido de trazer à tona as idiosincrasias de um grupo que, durante uma década de existência, passou por vários momentos históricos, pautados por distintas concepções político-filosóficas e perspectivas didático-pedagógicas. O NECC, logo que foi constituído como núcleo, com o intuito de orientar tanto os professores quanto as equipes gestoras das escolas da rede sobre os processos que envolvem as práticas pedagógicas da educação física, instituiu um boletim informativo cuja primeira edição tinha o propósito de aproximar os sujeitos dos conceitos que envolvem a perspectiva da cultura corporal. Intitulado *EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURA CORPORAL: pressupostos teóricos para reformulação curricular e construção de uma proposta pedagógica para a educação física da SME*, o boletim pretendia apresentar conceitos e dirimir equívocos a respeito do tema, de modo que a mudança de referencial epistemológico não fosse confundida com a simples mudança de nome, e que a apropriação dos conceitos por parte dos envolvidos gerasse a discussão necessária para a reestruturação da educação física da rede, alinhada com as perspectivas da SME.

Conforme afirmava o Boletim NECC (2015), o binômio cultura corporal é polissêmico, sendo utilizado em produções acadêmicas com sentidos e significados diversos, porventura contraditórios, o que exige contextualização quando do seu uso. Além disso, por já estar impregnado no imaginário social dos professores de educação física, ao se referirem à cultura corporal podem fazê-lo a partir de interpretações superficiais e apropriações típicas do senso comum. Por outro lado, com o propósito de dirimir os possíveis equívocos conceituais, o documento apresentava ideias gerais, de autores representativos, tanto da perspectiva da cultura corporal, quanto da perspectiva crítica da educação física. E com o intuito de ampliar as discussões para além do componente curricular, tais reflexões buscaram provocar o diálogo entre professores de educação física, diretores e coordenadores pedagógicos.

No que diz respeito ao papel da educação física no contexto escolar, conforme apresentava o referido boletim, cabe a esse componente curricular a incumbência e a responsabilidade de tratar das manifestações relativas à cultura corporal (à cultura corporal de movimento ou cultura de movimento)<sup>8</sup>, compreendida

---

<sup>8</sup> As discussões preliminares contidas no boletim não tiveram a pretensão de diferenciar as várias vertentes culturais da educação física. Cultura corporal, cultura corporal de movimento e cultura de movimento foram tratadas indiscriminadamente, pois, o corte epistemológico em relação aos modelos da atividade física e do movimento humano era o que mais interessava para a adoção de uma perspectiva cultural da educação física.



como um conjunto de saberes eruditos e populares construídos historicamente, provenientes das práticas sociais espontâneas e institucionalizadas que compõem o patrimônio cultural da humanidade, organizadas, categorizadas e tematizadas em cinco principais áreas, dentre outras: "jogo", "esporte", "ginástica", "dança" e "luta".

Cabe ressaltar que, as várias práticas sociais hoje denominadas educação física, que ao longo da história se constituiu como área do saber científico e ganhou status de componente curricular obrigatório na educação básica, quando compreendida na perspectiva cultural não produz ou adota práticas corporais distintas daquelas que já vinham sendo trabalhadas quando os objetos e concepções da educação física eram outros. Por outro lado, isso não significa que as práticas pedagógicas, portanto, sejam as mesmas. Muito pelo contrário, elas ganham uma dimensão que precisa ser compreendida e apropriada pelos professores, de modo que passem a olhar a partir da perspectiva proposta, e a pensar a partir de novos parâmetros, com o intuito de atribuir novos significados ao agir pedagogicamente.

Para melhor compreensão dessa mudança paradigmática é importante considerar o que propõe Bracht (1999), ao discutir cultura corporal como objeto da educação física escolar:

(...) o movimentar-se é entendido como forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas, também, possibilitada por ela. É uma linguagem, com especificidade, é claro, mas que, enquanto cultura habita o mundo do simbólico (p. 45).

Duas questões se mostram fundamentalmente importantes para a compreensão da educação física na perspectiva da cultura corporal e, por conseguinte, a consideração da dimensão histórica e social nas práticas pedagógicas do componente curricular: a concepção de cultura e a condição de linguagem. Essas duas formas de "olhar" e conceber possibilitam a transcendência do caráter eminentemente biológico e/ou psicológico, portanto, a-histórico e não crítico da educação física fundamentada nas perspectivas da atividade física e do movimento humano. Em outros termos, o que qualifica o movimentar-se humano são os sentidos e significados subjacentes – não o movimento propriamente dito –, mediadores simbólicos do mover-se e responsáveis por integrar o movimento humano no plano da cultura (BRACHT, 1999), caso contrário, o movimento pode ter fim em si próprio, independente dos sentidos e significados encarnados pelo sujeito que se movimentam em contextos sociais particulares. Mas vale lembrar: o que se propõe não é a substituição do movimento destituído de sentidos e significados, portanto, desencarnado, pelos próprios sentidos e significados, agora desprovidos do movimento. A proposta visa à consideração de que não há movimento humano, por mais natural que possa parecer, descolado da história social que lhe assegura tanto a "experiência", proposta por Paulo Freire (SAVIANI, 2010), quanto à "atividade humana acumulada", sugerida por Duarte (2004), uma vez que o movimentar-se constitui uma forma particular de comunicação, uma forma específica de linguagem (BRACHT, 1999).

Sobre a questão da linguagem, vale considerar a contribuição de Paulo Freire ao discutir sobre "a importância do ato de ler". Para Freire (2008), o ato de ler não se esgota na decodificação da palavra ou da linguagem escrita. A perspectiva crítica sobre o ato de ler requer, em última análise, uma visão ampliada, que considere a



primordialidade da leitura de mundo. Segundo o educador, num primeiro momento a leitura de mundo antecede a leitura da palavra – muito antes de poder ler a palavra escrita, o sujeito já é capaz de ler o mundo –, mas, posteriormente, novas leituras da palavra exigirão leituras atualizadas de mundo, constituindo a dinâmica relação entre linguagem e realidade. Nessa direção, a leitura crítica pode ser expressa pelo produto das relações entre o texto e o seu contexto subjacente.

O primeiro mundo da criança – um mundo no qual o significado das palavras ainda não uniu pensamento e linguagem<sup>9</sup> – independe da leitura da palavra, mas depende intimamente da leitura que ela já é capaz de fazer dos objetos, das pessoas e das relações entre eles. Essa leitura inicial, característica do modo próprio da criança, além de ampliar o mundo imediatamente percebido, amplia, também, a capacidade de percepção. Nesse sentido, não há uma só criança que, ao adentrar na escola, ainda não saiba ler – bem – o mundo.

O acesso ao mundo da escrita e da leitura aumenta, em tese, as possibilidades de ler o mundo. A alfabetização, como afirma Freire (2008), subentende a passagem do mundo à palavra e da palavra ao mundo, num ato de contínua criação. Contudo, o acesso ao universo da leitura da palavra não deve promover rupturas – muito mais no sentido da fragmentação do que da contradição – com a leitura de mundo. Ao contrário, a leitura da palavra deve ampliar qualitativamente as possibilidades da leitura de mundo, respeitando o que o autor chamou de leitura da “palavramundo”.

Memorizar a palavra não significa, necessariamente, conhecê-la e compreendê-la nos seus vários contextos. Descrever um objeto por meio da linguagem da palavra não garante a apreensão da sua significação profunda. Ou seja, a leitura de um texto no sentido meramente descritivo e por meio da memorização sequer é leitura, tampouco resulta num saber acerca do objeto, visto que ele não foi incorporado à leitura de mundo. É nesse sentido que Freire (2008) afirma que a alfabetização – no caso específico, a alfabetização de adultos – precisa garantir um universo vocabular oriundo do cotidiano dos aprendizes, com palavras grávidas da leitura de mundo.

O componente curricular educação física, portanto, situado na área de linguagens, não pode prescindir do processo descrito por Paulo Freire. Assim, cabe à educação física escolar ampliar as possibilidades de leitura de mundo por meio do acesso à linguagem própria do movimento, para ser mais preciso, da cultura corporal, que expressa ou comunica intencionalidades apoiada sobre um código de sentidos, significados e valores construídos e compartilhados histórica e socialmente.

Se o ato de ler, segundo Freire (2008), não se esgota na decodificação da palavra ou da linguagem escrita, no caso da educação física, o mover-se humano não pode se restringir ao movimento por si só, enquanto ato mecânico destituído de significado<sup>10</sup>. A perspectiva crítica, neste caso, requer que o movimento esteja associado às suas intencionalidades e, principalmente, aos significados que propiciam a leitura de mundo. Deste modo, todo gesto é comunicador de algo e é realizado com

---

<sup>9</sup> Marta Kohl, na obra *Vygotsky - aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*, afirma que o significado das palavras é fundamentalmente importante para unir pensamento e linguagem.

<sup>10</sup> Vale lembrar que a intencionalidade do movimento não traduz, necessariamente, os seus sentidos e significados. Mover os membros inferiores, de modo a chutar intencionalmente uma bola, para que ela atinja uma meta, ainda está muito distante dos aspectos simbólicos que compõem o universo do futebol.



intuito de expressar sentimentos, modos de ser e de agir produzidos e reproduzidos ao longo do tempo pelo grupo social que o utiliza.

Se a leitura de mundo antecede a leitura da palavra, os gestos, o movimentar-se, são os meios utilizados pelo sujeito para perceber o mundo e, por meio das experiências, ler o mundo. A dinâmica relação entre linguagem e realidade exigirá novas leituras referentes aos gestos, ao movimentar-se, para leituras mais atualizadas de mundo. Nessa direção, a leitura crítica, expressa pelo produto das relações entre o texto e o seu contexto subjacente, se dá no universo do movimentar-se humano a partir das relações estabelecidas com os sentidos e significados das práticas sociais nas quais o movimentar-se acontece.

A capacidade das crianças de ler o mundo nasce de uma interação corporal com esse mundo, e que se revela, portanto, também no âmbito da educação física, na forma comunicativa do movimentar-se. Tal capacidade não pode ser desconsiderada ou negligenciada nas propostas de intervenção pedagógica deste componente curricular, caso contrário, o movimentar-se não se mostrará além da atividade física.

As aulas de educação física, portanto, devem ampliar as possibilidades de leitura do mundo por parte das crianças, na mesma medida em que o acesso à leitura e à escrita amplia. Assim como na alfabetização, que subentende a passagem do mundo à palavra e da palavra ao mundo, num ato de contínua criação e sem rupturas com a leitura de mundo (FREIRE, 2008), as aulas de educação física devem promover a passagem do mundo ao movimentar-se e do movimentar-se ao mundo, levando as crianças a perceber o mundo e a comunicar-se e expressar-se ao movimentar-se, sem perder de vista que os sentidos e significados subjacentes ao movimentar-se são produzidos socialmente, e se configuram nas manifestações da cultura corporal.

Do mesmo jeito que memorizar a palavra não significa necessariamente conhecê-la ou compreendê-la nos seus distintos contextos, executar ou exercitar um movimento não significa compreendê-lo, tampouco comunicar-se por meio dele. Assim sendo, tanto descrever um objeto por intermédio da linguagem escrita, quanto reproduzir um movimento ou um gesto, não garantem a apreensão da sua significação profunda. Ou seja, a leitura de um texto no sentido meramente descritivo e por meio da memorização sequer é leitura, assim como a reprodução mecânica do movimento não adentra ao universo simbólico e expressivo que o movimentar-se humano reúne. Logo, nem um nem outro traduzem um saber acerca do objeto, visto que não foram incorporados aos processos de leitura de mundo.

No caso particular do movimento descolado da prática social, a sua realização não transcende o fazer estéril. De forma análoga, quando Freire (2008) afirma que a alfabetização – especificamente, a alfabetização de adultos – precisa garantir um universo vocabular oriundo do cotidiano dos aprendizes, com palavras grávidas da leitura de mundo, a educação física não pode prescindir da significação que as crianças fazem sobre o movimentar-se a partir dos seus contextos particulares. Tampouco pode ficar restrita a elas, visto que o diálogo inerente ao processo comunicativo – e educativo – suscita mudanças, transformações.

Por outro lado, transformações mais significativas devem anteceder a intervenção pedagógica na escola. Precisam contemplar o processo de construção do currículo, caso contrário as reformulações não passarão de *make-up*. Todavia, qualquer iniciativa em empreender esforços para a construção de propostas pedagógicas e



reformas curriculares na perspectiva crítica exige, dentre outras coisas, a escolha de pressupostos teórico-metodológicos capazes de promover reflexões profundas sobre o papel socioeducativo de cada componente curricular, devidamente articulado com o papel da escola.

A partir desse pressuposto e, considerando que a tradição da educação física da rede municipal remonta uma década sob os auspícios da abordagem desenvolvimentista, ou seja, toma o movimento humano como objeto de estudo e prioriza o ensino das habilidades motoras, assumir as ideias da cultura corporal exige um corte epistemológico.

Apesar da importância dos saberes historicamente produzidos pela psicologia desenvolvimentista, assim como das efetivas contribuições dessa perspectiva teórico-metodológica para a prática pedagógica da educação física escolar, vale ressaltar que o diálogo entre tal abordagem e aquilo que a SME abalizou como sendo pedagogia crítica, fica demasiado prejudicado em decorrência das contradições existentes entre as diferentes finalidades e intencionalidades, próprias das distintas perspectivas de educação e educação física. De maneira geral, a perspectiva desenvolvimentista da educação física tem como finalidade última a adaptação do indivíduo às necessidades motoras cotidianas. Em outras palavras, compreende que o objetivo precípua da educação física escolar seja a aprendizagem do movimento, enquanto que as demais aprendizagens, de outras naturezas, são secundarizadas ou pensadas como conseqüências da aprendizagem de habilidades motoras. Assim sendo, o papel do professor de educação física teria como foco o ensino de habilidades motoras, classificadas em diferentes categorias, e ensinadas às crianças conforme as possibilidades dos distintos estágios do desenvolvimento motor nos quais se encontram.

Vale ressaltar que, a educação física, ao longo de sua breve história no universo escolar, legitimou-se na condição de "atividade" curricular. Essa condição garantiu-lhe um lugar singular na educação escolarizada, onde o "fazer" relativo às práticas de atividades físicas outorgava-lhe tanto especificidade quanto legitimidade. No entanto, ao ascender à condição de componente curricular – a partir da LDBEN 9394/1996 –, a educação física ganha a prerrogativa de promover o aprofundamento, a reflexão, a sistematização, a socialização das práticas sociais pertinentes ao universo da cultura corporal. Nesse sentido, tem sido cobrada em relação ao seu conhecimento específico e contribuição particular para a educação escolarizada. Em contrapartida, a tradição histórica tem continuado a tencioná-la para a condição de "atividade" e compreendida como prática social de forma rasa<sup>11</sup>. E foi no bojo dessa tensão que a abordagem desenvolvimentista da educação física constituiu, em muitos lugares do território nacional, a melhor possibilidade de garantir a especificidade desejada para um componente curricular. No caso, o movimento humano. Desde então, parte das instituições de ensino superior responsáveis pela formação em educação física – pelo menos na região de Jundiaí, até o final do século XX –, priorizou os aspectos do movimento, muitas vezes em detrimento de outras dimensões do ser humano, fazendo do professor de educação física um profissional do movimento, muito antes de profissional da educação.

Por outro lado, apesar da tradição desenvolvimentista, não é de hoje que os professores de educação física da rede municipal discutem os limites dessa perspectiva nas práticas de intervenção pedagógica. Tanto é verdade que, nos últimos

---

<sup>11</sup> Falar do que seria uma compreensão ampliada de prática social



anos, questões inerentes à perspectiva da cultura corporal têm transcendido a proposta pedagógica vigente, muito mais no sentido da superação por sobreposição do que da mera substituição. Em outros termos, os docentes têm ampliado o seu universo de intencionalidades para além do ensino de habilidades motoras, incorporando às suas práticas pedagógicas a noção de cultura que subsidia a perspectiva da cultura corporal adotada pelo NECC, em convergência com a pedagogia crítica estabelecida pela SME. No entanto, a carência de sistematização desse processo tem permitido que as apropriações acerca da noção de cultura e dos conceitos referentes à cultura corporal fiquem condicionada às iniciativas particularizadas dos docentes. O processo de estudos sobre o currículo do curso de Ensino Fundamental na rede municipal, portanto, serviu não somente como propulsor das ações na área da educação física, mas como balizador do processo.

A educação física, no sentido lato, compreendida como área do conhecimento científico, vem repensando o seu objeto de estudo ao longo das últimas quatro décadas, ao mesmo tempo em que novas perspectivas epistemológicas e metodológicas vêm sendo desenvolvidas. Nesse contexto e, por conseguinte, o componente curricular da Educação Básica, também denominado educação física, precisou rever o seu conhecimento específico e o seu papel socioeducativo na escola, com a intencionalidade última de se alinhar aos propósitos e demandas educacionais que ora se impõem. É por conta disso que o movimento humano já não basta como objeto da educação física escolar, e por essas razões que novos paradigmas se impuseram, tanto na reformulação da concepção de área, quanto do objeto da educação física escolar.

Retomando a pergunta sobre o papel da educação física escolar na perspectiva da cultura corporal, faz-se necessário construir uma resposta, mesmo que provisória. Assim sendo, de maneira bastante geral poder-se-ia dizer que, nessa perspectiva, caberia à educação física oferecer a todos os estudantes acesso irrestrito aos saberes e às experiências próprias do movimentar-se humano, como possibilidade de comunicação e de expressão, por meio de uma forma particular de linguagem, a partir da qual seriam problematizados os diversos sentidos e significados atribuídos às práticas sociais relativas à cultura corporal, expressas principalmente nas manifestações do jogo, do esporte, da dança, da ginástica e da luta.

Betti (1993), ao se referir à cultura corporal, define-a como parte de uma cultura humana mais abrangente, que reúne bens materiais e não-materiais produzidos pela humanidade ao longo da história. Para o autor, a cultura corporal estabelece uma relação dialética com a cultura geral, influenciando e sendo influenciada por esta. Por outro lado, a cultura corporal também pode representar um segmento autônomo da realidade cultural, marcado por valores e padrões relativos às atividades corporais, dentre as quais têm destaque as institucionalizadas, tais como o esporte, a dança, o jogo e a ginástica.

Na obra do Coletivo de Autores (1992), nota-se um contraponto às ideias da aptidão física, e uma defesa à reflexão sobre a cultura corporal. Os autores apresentam os pressupostos da abordagem crítico-superadora, contribuição imprescindível para a compreensão da prática pedagógica da educação física na perspectiva da cultura corporal. Segundo os autores, o componente curricular educação física, a partir dessa perspectiva, deve tematizar as formas de atividades expressivas corporais, de modo a garantir:



(...) uma reflexão pedagógica sobre o acervo das formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.38).

Os autores afirmam, ainda, que a materialidade corpórea é uma construção histórica, por esse motivo existe uma cultura corporal, que resulta dos saberes produzidos ao longo da história e acumulados pela humanidade. Cabe à educação física reconstruir esses saberes e transmiti-los aos alunos durante as aulas. Essa transmissão, no entanto, não pode estar apartada da visão de historicidade, condição para que o aluno consiga compreender a dinâmica das relações sociais nas quais se encontra imerso. A reflexão sobre a cultura corporal, portanto, habilitaria o aluno, na condição de sujeito histórico, a intervir criticamente na sociedade, tanto local quanto globalmente.

Kunz (1994) questiona o emprego da expressão cultura corporal para designar o objeto da educação física. Argumenta afirmando que a expressão possibilita muitas interpretações, e pode reforçar o dualismo inerente à história da educação física, visto que, se há uma cultura corporal, também deve haver uma cultura que não seja corporal. Sugere a expressão cultura do movimento, compreendida por todas as atividades do movimento humano, quer sejam esportivas ou não, mas que pertençam ao universo do movimento humano, por ele produzido ou criado (DIETRICH & LANDAU, 1990 apud KUNZ, 1994).

Talvez a expressão cultura do movimento, da mesma forma que cultura corporal, seja passível de interpretações errôneas. O termo cultura do movimento, apesar de diretamente relacionado ao corpo, também merece cuidados, pois, pode sugerir a exclusão de tudo aquilo que não se refere ao movimento, reduzindo o objeto da educação física ao movimento humano novamente. Além disso, parece ser possível existir algo que seja corporal, que pertença ao patrimônio cultural, porém, que não se expresse na forma de movimento propriamente dito. Talvez a yoga, composta por posições corporais muito mais que por movimentos, as várias formas de relaxamento, cujo objetivo precípua é o não-movimento, ou a antiga brincadeira de "estátua", na qual vence quem fica mais tempo sem se mover. Assim sendo, a expressão cultura corporal parece traduzir melhor aquilo que é específico da educação física, não apenas como componente do currículo escolar, mas, também, como prática social.

Daolio (1995) prefere não fazer distinção entre as várias expressões relativas à cultura corporal, desde que expressem o mesmo conceito ao sugerirem o papel da educação física na escola. Nesse sentido, o que mais importa são os pressupostos filosóficos, políticos e pedagógicos que estarão no alicerce das práticas de intervenção pedagógica. Para o autor, a função da educação física escolar não consiste em ensinar o basquetebol, voleibol, handebol ou futebol, mas escolher e utilizar atividades culturalmente relevantes para um em particular, e proporcionar conhecimentos que garantam ao aluno compreender, usufruir, criticar e transformar as



diversas manifestações tematizadas pela cultura corporal, a partir das suas próprias práticas.

Percebe-se, portanto, que a questão fundamental inerente às várias tentativas de explicar o que vem a ser cultura corporal, cultura corporal de movimento ou cultura de movimento está na necessidade de transcender a tradição biológica e psicológica da educação física – fundamentada nos pressupostos da atividade física e do movimento humano como seus objetos –, a partir da noção/conceito de cultura como referencial basilar. Isso não quer dizer que haja consenso ou mesmo convergência entre as distintas fundamentações, visto que nas próprias ciências sociais às quais estão vinculadas as tentativas de explicar as relações entre cultura e educação física há conflitos de natureza epistemológica, política e filosófica.

Frizzo (2013), com o objetivo de discutir o objeto de estudo da educação física no contexto de marcos científicos, filosóficos e políticos divergentes, distingue a perspectiva materialista histórica e dialética da educação física – que defende a cultura corporal como objeto de estudo – das proposições idealistas – sistematizadas nas perspectivas do movimento humano e da cultura corporal de movimento. Para o autor, que se posiciona em favor à vertente materialista histórica e dialética, portanto, sob a chancela da cultura corporal como objeto de estudo da educação física, as perspectivas idealistas são caracterizadas pela desconexão com a realidade concreta, principalmente quando enfatizam os signos, os sentidos e os significados desvinculados da atividade prática objetivada, negligenciando a atividade que os produziu. O risco reside na individualização desses sentidos e significados que, ao serem relativizados a extremo, não estabelecem relações históricas e concretas.

É importante lembrar que a educação física, na condição de componente do currículo escolar, situa-se na área de linguagens. Talvez esse tenha sido o ganho mais significativo para a área no que diz respeito à sua representação no currículo, haja vista os históricos vínculos da educação física com a educação moral e cívica e com a biologia. No entanto, o movimento não pode ser considerado apenas linguagem ou forma de comunicação, pois, antes disso, é condição inerente à existência dos fenômenos materiais. Nesse sentido, a centralidade do papel da linguagem, assim como da subjetividade como constituidores da realidade, como se verifica nas perspectivas fenomenológica e dos estudos culturais da educação física<sup>12</sup>, pode comprometer a ideia de significações socialmente construídas, e de seu sentido de momento histórico (FRIZZO, 2013).

Em consonância com os fundamentos político-filosóficos que nortearam a construção da proposta institucional da Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí, sintetizados na chancela da pedagogia crítica, a educação física, por meio da sua especificidade, tem o objetivo de contribuir significativamente para o projeto libertador que ora se institui, cuja finalidade é a promoção de sujeitos dotados da capacidade de interpretar e transformar o mundo. E para ser coerente com o que se propõe, a educação física proposta pelo NECC se fundamenta na perspectiva da cultura corporal,

---

<sup>12</sup> Frizzo (2013), chama de perspectiva fenomenológica aquela verificada nos estudos desenvolvidos por Betti (2007), enquanto que estudos culturais dizem respeito às ideias defendidas por Neira e Nunes (2011).



compreendida a partir das relações que estabelece com a linguagem<sup>13</sup> e comprometida com a transformação social<sup>14</sup>.

A transformação social, no entanto, exige uma educação transformadora. Esse tipo de educação, ao mesmo tempo em que se transforma para atender às necessidades da transformação social, empenha-se na formação de “intelectuais orgânicos” (GRAMSCI, 1991), agentes da transformação, convencidos e imbuídos do ideal transformador. Os professores, portanto, precisam ser compreendidos como intelectuais, cuja função social nessa perspectiva de educação é a transformação.

Conforme propõe Marsiglia (2011), a escola é considerada uma instituição social, cujo papel precípuo é permitir ao aluno o acesso ao conhecimento sistematizado da produção humana ao longo da história, de modo que as novas gerações possam avançar a partir daquilo que já se construiu. Contudo, dependendo de como esse conhecimento é selecionado e abordado na escola, dependendo de como a comunidade escolar se envolve nesse processo, a escola pode ser um espaço de reprodução das relações de dominação e exploração, características da sociedade capitalista, ou um espaço de transformação dessas relações. O professor, portanto, agente social de suma importância no processo de organização e sistematização do conhecimento escolar, é elemento fundamental para a construção de uma escola mais democrática com vistas à transformação da sociedade. Mas para tanto é necessário superar a visão tradicional acerca da educação, e as atitudes reacionárias que contribuem para a manutenção do *status quo*.

Nessa direção, a pedagogia histórico-crítica, fundada por Dermeval Saviani e defendida por inúmeros colaboradores, parece reunir as características necessárias para as reflexões e ações pedagógicas da educação física, uma vez que dialoga com a perspectiva crítica proposta pela SME, assim como subsidia a perspectiva da cultura corporal adotada e defendida pelo NECC.

A obra que inaugura as discussões da educação física na perspectiva da cultura corporal, escrita por um coletivo de autores<sup>15</sup>, publicada em 1992 e intitulada *Metodologia do Ensino da Educação Física*, reflete um movimento maior, resultante das produções no campo da educação nas décadas anteriores, inclusive as produções que dão origem à pedagogia histórico-crítica. Como os próprios autores afirmaram, um livro que tratasse da Metodologia da Educação Física naquele contexto, não poderia ficar restrito a um receituário de atividades para ampliação do repertório dos professores. Mais que isso, precisaria fornecer elementos teóricos para assimilação de conhecimentos por parte dos professores, de maneira consciente e autônoma, como possibilidade de emancipação. Longe de ser um livro que auxiliaria o professor na solução de problemas imediatos no cotidiano escolar, a proposta se fundamenta na necessidade do docente em reelaborar seus conhecimentos e experiências, a partir de discussões acerca de questões teórico-metodológicas da educação física no contexto escolar (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Cabe lembrar que, tanto a pedagogia histórico-crítica quanto as demais investidas teórico-metodológicas fundamentadas no materialismo histórico-dialético,

---

<sup>13</sup> As discussões estabelecidas pelo NECC acerca da linguagem, fundamentam-se, prioritariamente, nas ideias da psicologia histórico-cultural, mais especificamente, nas ideias de Vygotsky.

<sup>14</sup> A perspectiva de transformação social aqui defendida, nasce nas ideias do materialismo histórico-dialético, e se desdobra nas ideias de Paulo Freire e Dermeval Saviani, principalmente nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica.

<sup>15</sup> O conhecido Coletivo de Autores é constituído por: Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.



inclusive a perspectiva crítico-superadora<sup>16</sup> da educação física, após um desenvolvimento bastante intenso, permeado por debates acalorados em defesa de uma educação transformadora, entre os anos finais do século XX e início do século XXI se mostra esmaecido frente às políticas educacionais de caráter neoconservador, mas volta a crescer mais recentemente, principalmente por iniciativa das redes públicas de ensino em fundamentar suas propostas pedagógicas a partir da pedagogia histórico-crítica (MARSIGLIA e BATISTA, 2012). Afinal, as instituições públicas constituem os últimos espaços de resistência ao poder avassalador dos modelos educacionais idealizados pelas grandes empresas de educação, sob os vieses neoliberal e pós-moderno, a partir dos quais a concepção de conhecimento ou valoriza os saberes imediatos e tácitos, ou relativiza os saberes em função das diferentes percepções e construções mentais individuais, impossibilitando a apropriação objetiva da realidade (MARSIGLIA, 2011). É o que acontece, segundo Duarte (2011), com as pedagogias do “aprender a aprender”<sup>17</sup>, que negam a especificidade da educação escolar ao negarem a necessidade de transmissão do conhecimento, da experiência social acumulada. Para o autor, o critério de verdade é estabelecido a partir daquilo que é mais conveniente para o indivíduo, consideradas as suas necessidades e interesses imediatos, de um cotidiano normalmente alienado.

Dessa maneira, os currículos escolares orientados pela perspectiva das pedagogias do “aprender a aprender” relativizam demasiadamente os conteúdos a serem ensinados em função das necessidades imediatas dos alunos, negligenciando a transmissão da experiência social acumulada historicamente e, por conseguinte, comprometendo a capacidade de leitura do mundo, uma vez que os conhecimentos eruditos ou clássicos são fundamentalmente importantes para a apropriação da realidade objetiva.

Saviani (2010) defende currículo como sendo o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola, e o faz – com ênfase nas “atividades nucleares” – na tentativa de restringir as concepções muito amplas, que compreendem currículo como “tudo” o que acontece na escola, e o que é secundário se mistura com o que é prioritário; o que é extracurricular ganha a mesma atenção daquilo que é curricular. Obviamente, a noção de currículo proposta pelo autor está prenhe da concepção de homem, de sociedade, de educação e de escola que defende. Ou seja, a concepção que fundamenta a pedagogia histórico-crítica também fundamenta a teoria sobre currículo que a suporta, pois, na base das teorias do currículo encontra-se uma questão de identidade e de subjetividade (SILVA, 2004).

As teorias críticas do currículo passam, inevitavelmente, pela crítica da sociedade moderna, com base nas referências do materialismo histórico-dialético. Isso pode ser verificado nos escritos de Michael Apple e de Henry Giroux, por exemplo. As ideias de Paulo Freire e Dermeval Saviani, por sua vez, não constituem necessariamente teorias do currículo. No entanto, ambos desenvolveram obras relevantes para uma teorização sobre currículo, ou seja, formularam teorizações pertencentes ao campo dos estudos sobre currículo. Contudo, diferentemente de Freire, Saviani separa a pedagogia

---

<sup>16</sup> Crítico-superadora é a denominação que o Coletivo de Autores dá à perspectiva teórico-metodológica por eles defendida.

<sup>17</sup> Newton Duarte chama de pedagogias do “aprender a aprender” os estudos na linha do professor reflexivo, do construtivismo, da pedagogia das competências e do escolanovismo, de maneira geral. Critica essas pedagogias chamando-as de modismos pedagógicos pretensamente progressistas, mas que pertencem ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno.



da política, defendendo que a educação se torna política apenas quando permite que as classes menos privilegiadas se apropriem do conhecimento que será utilizado na luta política mais ampla. Para Dermeval Saviani, o papel específico de uma "(...) pedagogia crítica consiste em transmitir aqueles conhecimentos universais que são considerados como patrimônio da humanidade e não dos grupos sociais que deles se apropriam" (SILVA, 2004, p.63). Essa dimensão política aproxima a educação do poder, na medida em que dá voz e empodera as classes desfavorecidas.

Do ponto de vista metodológico, portanto, mais próximo de uma didática da pedagogia histórico-crítica, a formulação teórica de Saviani apresenta cinco momentos: a) um ponto de partida da prática educativa, representado por uma prática social inicial; b) a problematização; c) a instrumentalização; d) a catarse; e) um ponto de chegada da prática educativa, representado por uma prática social modificada/atualizada.

Esses momentos são apresentados nos trabalhos de Saviani (2008), Marsiglia (2011) e Gasparin (2002), dentre outros, e estabelecem uma possibilidade de pensar a pedagogia a partir de uma concepção dialética, que parte da "prática social inicial" – aquilo que os alunos e os professores já sabem sobre o tema ou conteúdo –, passa pela "problematização" – reflexão acerca dos principais problemas verificados na prática social inicial –, pela "instrumentalização" – traduzida pelas ações didático-pedagógicas –, pela "catarse" – expressa por uma nova forma de entender a prática social – e, por fim, a "prática social final" – representada por uma nova proposta de ação, a partir do novo conteúdo sistematizado.

Esse processo tem a pretensão de se contrapor aos modelos de educação centrados na cultura relativa ao cotidiano imediato dos alunos – geralmente demandada pela cultura de massas – com o propósito de possibilitar alternativas e ampliar os horizontes culturais dos discentes. Trata-se, portanto, de uma intervenção pedagógica que busca transmitir aos alunos, conhecimentos clássicos, produzidos historicamente por seres humanos concretos, em contextos específicos, conhecimentos esses que alcançaram validade universal e, portanto, são excelentes mediadores da realidade social e natural (MARSIGLIA, 2011), possibilitando aos alunos uma melhor leitura do mundo. O processo educativo, portanto, deve promover a socialização das formas mais desenvolvidas do saber objetivo.

As aulas de educação física, portanto, devem ser construídas a partir dos princípios didáticos propostos para a pedagogia histórico-crítica, contemplando os momentos constitutivos dessa prática pedagógica – "prática social inicial"; "problematização"; "instrumentalização"; "catarse"; "prática social final" – propostos por Saviani (2008) e reelaborados por Gasparin (2002), além de atender às demandas propostas pela perspectiva da cultura corporal.

No que diz respeito à inclusão digital e às novas tecnologias, o componente curricular educação física, na perspectiva da cultura corporal, coaduna com a visão de tecnologia aqui apontada e entendida como conhecimento construído pela humanidade cujos usos tornam-se direitos dos indivíduos na busca constante pela qualidade social da educação.

Nesse sentido, vale fazer referência ao trabalho de Pires, Lazzarotti Filho e Lisboa (2012) que reúne os apontamentos de Belloni (2001), Orofino (2003), Fantin (2006), Rivoltella (2009) e Girardello e Orofino (2011) sobre o conceito de Mídia-Educação. Conforme defendem os autores, a partir desse conceito, o trabalho



pedagógico teria como escopo a formação de sujeitos receptores e produtores ativos, críticos e criativos em relação à mídia e às novas tecnologias, condição para cidadania na contemporaneidade.

Especificamente em Fantin (2006), os autores destacam a necessidade de preparar os educandos de modo eficaz para suas responsabilidades atuais em relação aos meios de comunicação de massa, muito mais do que protegê-los deles ou simplesmente promovê-los. Ainda pautados em Fantin (2006), o trio de autores ressalta a necessidade de se pensar em meios de propiciar condições para que os alunos negociem sentidos e estabeleçam com a cultura midiática relações esclarecidas e emancipadas.

Seguindo, Pires, Lazzarotti Filho e Lisboa (2012) afirmam acreditar que a concretização de uma formação esclarecida em relação à cultura midiática dependa necessariamente da articulação de três dimensões, não sendo suficiente apenas a inclusão nas aulas da mídia e das TICs<sup>18</sup> como ferramentas educativas, a proposta mais comum a ser pleiteada. Para eles, também se faz necessário refletir sobre o processo em que estas são produzidas, assim como o modo como são socializadas. Por fim, e fechando a tríade, os autores defendem a necessidade de proporcionar experiências em que os alunos produzam novas linguagens e conteúdos com os suportes comunicacionais e midiáticos.

Em relação à educação física, portanto, cabe tratar da inclusão digital e das novas tecnologias na perspectiva apontada anteriormente, articulando-a nos três eixos citados, quais sejam, utilizando-as como meios e ferramentas educacionais nas aulas de educação física, trazendo para o interior da escola programas e produtos tecnológicos e/ou midiáticos ligados à cultura corporal para conhecimento das crianças. Oferecendo elementos para que elas dialoguem com essa produção midiática de forma crítica, não subalterna, estabelecendo diálogo direto entre os valores contidos nessas produções e os valores próprios dos alunos. Essa lógica torna possível aos estudantes a compreensão crítica do processo de produção e do modo como se dá sua socialização. Além disso, abre espaço para que as crianças possam produzir conteúdos e linguagens a partir dos temas estudados nas aulas de educação física, com auxílio desses suportes.

Assim, a relação dos alunos com a mídia nessas aulas deve garantir não apenas consumi-las, mas, acima de tudo, apropriar-se e usufruir delas, tornando possível reconstruí-las a partir dos valores próprios dos educandos.

A educação física na educação em tempo integral, em acordo com a proposta geral da SME, também não se restringe a simples compreensão de maior tempo de trabalho. Suas propostas nas escolas de tempo integral devem considerar as características próprias e particulares dessas escolas, reconhecendo o caráter diferenciado que a educação nesse contexto deve ter. Para tal, os projetos desenvolvidos devem articular os saberes da cultura corporal com os tempos e espaços próprios dessas escolas de modo a qualificar o trabalho com as crianças e não simplesmente aumentar o tempo das aulas ao estendê-las no outro período.

Neste sentido, cabe um projeto próprio que permita a formação diferenciada que se pretende, atendendo aos preceitos da educação em tempo integral e às necessidades das crianças atendidas por essas escolas.

Em acordo com a perspectiva delineada nesta proposta, a educação física na Educação do Campo também se pauta no entendimento de que é preciso validar a identidade do sujeito do campo, sua cultura, sua diversidade e seus saberes,

---

<sup>18</sup> Tecnologias da Informação e Comunicação.



assim, essas referências são essenciais para pensar os conteúdos da cultura corporal eleitos para o trabalho pedagógico.

À luz do que foi anteriormente discutido, o campo deve ser assumido como produtor legítimo da existência humana (JESUS e MOLINA, 2004), e a proposta da educação física deve colaborar com o trabalho de repensar a interdependência campo/cidade, considerando relações sociais democráticas e igualitárias, libertando os sujeitos do campo e no campo, focando as necessidades do educando e a particularidade da comunidade na qual está inserido, utilizando-se dos conhecimentos acerca da cultura corporal.

Neste sentido, o componente curricular educação física se articula com a Educação do Campo dando relevância aos aspectos da comunidade e da realidade local na seleção dos conteúdos escolares, valorizando a identidade do sujeito do campo, oportunizando, a partir disso, a transformação da própria realidade e a construção dos próprios caminhos, seja no campo ou na área urbana.

A Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva e no que diz respeito ao componente curricular educação física, se alinha ao objetivo educacional geral desta proposta, no sentido de garantir o direito dos educandos a uma escolarização bem-sucedida, respeitando os diversos saberes e a diversidade no sentido mais amplo. Para tal, cabe reafirmar o posicionamento tomado contra o estabelecimento de modelos pautados no desempenho ou na performance físico-motora ou esportiva. Nesse sentido, a opção é proporcionar experiências exitosas às crianças, independentemente das suas características e possibilidades, promovendo a reflexão crítica sobre os saberes da cultura corporal a todos os alunos, indistinta e incondicionalmente.

O cuidado em não estabelecer modelos performáticos se justifica pelo fato desses modelos contemplarem apenas sujeitos compatíveis com os parâmetros de performance e/ou desempenho estipulados, e de deixarem os demais impedidos de vivenciarem situações de aprendizado e, muitas vezes, de superação dentro de suas próprias possibilidades. Este quadro é ainda mais grave para alunos com deficiência que, nesses casos, são excluídos previamente por serem considerados inaptos para concorrer com os demais.

Os saberes que trata educação física são para todos, e devem estar disponíveis e serem adequados para atender aos alunos independente de suas condições. As barreiras que por ventura se colocarem entre os alunos e o acesso a tais saberes devem ser retiradas, permitindo igualdade de condições muito antes da igualdade de direitos.

O ingresso da educação física na escola com objetivos profiláticos, como citado anteriormente, assim como sua designação como atividade escolar até seu reconhecimento, em 1996, como componente curricular configuraram de modo *sui generis* o modo como se estabeleceu a avaliação em educação física.

As características desse percurso histórico marcaram na prática avaliativa dos professores, a preocupação com o desempenho físico e/ou motor dos seus alunos. Tradicional na disciplina, em grande medida, ainda hoje tais parâmetros influenciam a forma como as crianças são avaliadas, recebendo boas notas aquelas que têm melhor desempenho físico e/ou motor, a partir de que é esperado pelo professor. Em outras medidas, os alunos são classificados como aptos ou inaptos a partir de expectativas que desconsideram as particularidades de cada um, ao compará-los uns



com os outros ou com modelos externos pré-estabelecidos. Romper com esta tendência torna-se um desafio grande a ser superado por essa proposta. Tão grande quanto o da mudança paradigmática anunciada.

Ao denunciar tal reducionismo das possibilidades pedagógicas da educação física e as conseqüentes limitações nas finalidades, na forma e no conteúdo da avaliação na disciplina, o Coletivo de Autores (1992) aponta a tentativa de homogeneizar e igualar as crianças, desconsideradas em suas condições subjetivas, ao passo que defende a necessidade da materialização de outras perspectivas de avaliação coerentes com a perspectiva que compreende a educação física como disciplina curricular cujo objeto de estudo é a expressão corporal como linguagem, e que busca a apreensão e atuação autônoma e crítica na realidade por meio da mediação do processo de socialização das crianças "(...) através do conhecimento sistematizado, ampliado, aprofundado, especificamente no âmbito da cultura corporal" (p.103).

Neste sentido, a própria coerência com os parâmetros de avaliação gerais construídos pela SME já exigiria dos professores de educação física uma nova postura diante da avaliação, a adoção da cultura corporal como o conhecimento que trata a educação física, reforça a necessidade de outros parâmetros para o modo como será feita a avaliação neste componente curricular.

Como visto, assumir a condição de componente curricular pressupõe a existência de certo rol de conhecimentos próprios e a obrigatoriedade de proporcionar o acesso dos educandos a esses conteúdos. Do mesmo modo, impõe a necessidade de avaliar a forma como eles têm acesso e como se apropriam deste rol de conhecimentos, ou, como sugere Coletivo de Autores, o sentido da avaliação do processo ensino-aprendizagem da educação física é o de fazer com que ela sirva de referência para a análise da aproximação ou distanciamento do eixo curricular que norteia o projeto pedagógico da escola" (p.103).

Alinhada à compreensão de avaliação da SME, a avaliação em educação física também é entendida como processual e diagnóstica. Visa subsidiar o curso das ações de modo a construir os resultados valorizando múltiplos saberes e respeitando os modos de ser e de viver das crianças, conhecendo-as, em especial nos seus interesses e necessidades.

A exemplo do que aponta Coletivo de Autores (1992), os aspectos que devem ser considerados na construção de uma proposta de avaliação são, entre outros, o projeto histórico de sociedade que se vislumbra, de modo a dimensionar o projeto pedagógico capaz de materializá-lo; as condutas humanas expressas em aspectos de conhecimentos, habilidades e atitudes que vistas em sua totalidade devem ser levados em consideração por meio da observação, da análise e da conceituação; as práticas avaliativas com a superação de práticas mecânico-burocráticas e a busca por outras produtivo-criativas e reiterativas capazes de identificar e superar conflitos no processo ensino-aprendizagem; as decisões em conjunto que na perspectiva dialógica, comunicativa e interativa, proporcionam aos envolvidos participação nos rumos do processo, configurando a avaliação participativa; o tempo pedagogicamente necessário para a aprendizagem, tornando possível adequar o ritmo e duração das aulas ao ritmo de aprendizagem da turma; a compreensão crítica da realidade, considerando as diferenciações do patrimônio cultural e do acervo de conhecimentos da cultura corporal de acordo com a realidade material do aluno, afastando visões abstratas e irreais que homogeneizam e igualam as crianças; o privilégio da ludicidade e da criatividade com o



afastamento de princípios de rendimento; as intencionalidades e intenções, considerando o confronto inerente de sentimentos e significados dos alunos e da sociedade enquanto elementos antagônicos; a nota enquanto síntese qualitativa, com a valorização do processo de aprendizagem do aluno e o redimensionamento do sentido burocrático do dar nota; a reinterpretação e a redefinição de valores e normas, expressa na necessidade dos alunos criticarem, reinterpretem e redefinirem normas e valores, regras e padrões que sustentam a avaliação.

### Referências:

- BETTI, M. Cultura corporal e cultura esportiva. São Paulo, SP: Revista Paulista de Educação Física. v.7, n.12, p.44-51, 1993.
- BETTI, M. A Educação Física e Cultura Corporal de Movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. Revista da Educação Física/ uEM. Maringá, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2º sem. 2007.
- BRACHT, V. A construção do campo acadêmico "educação física" no período de 1960 até nossos dias: Onde ficou a educação física? In: Anais do IV Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física. Belo Horizonte, 1996, pp. 140-148.
- BRACHT, V. Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí, RS: Unijuí, 1999.
- BRASIL. Decreto - Lei nº 2.072, de 8 de março de 1940.
- BRASIL. Decreto - Lei nº 58.130, de 31 de março de 1966.
- BRASIL. Decreto - Lei nº 69.450, de 1 de novembro de 1971.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.
- CARVALHO, J. S. F. de. Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da educação física. São Paulo: Cortez, 1992.
- DAOLIO, J. Por uma educação física plural. Revista Motriz, v.1, n.2, p. 134-136, dezembro/1995.
- DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. Caderno Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004.
- DUARTE, N. Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- Educação física e cultura corporal: pressupostos teóricos para reformulação curricular e construção de uma proposta pedagógica para a educação física da SME. Jundiaí: SP, BOLETIM NECC, Secretaria Municipal de Educação, ed. 1, vol. 1, junho de 2015.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 49ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. Objeto de estudo da Educação Física: as concepções materialistas e idealistas na produção do conhecimento. Motrivivência, Florianópolis, n. 40, p. 192-206, jul. 2013. ISSN 2175-8042. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175->



- 8042.2013v25n40p192>. Acesso em: 04 jul. 2016.  
doi:<http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2013v25n40p192>.
- GASPARIN, João Luiz. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. 8.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991.
- KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1994.
- LOVISOLO, H. Educação física como arte da mediação. Contexto & Educação. Ijuí, v. 29, n. jan/mar., p. 26-59, 1993.
- LOVISOLO, H. Educação física: arte da mediação. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- MARSIGLIA, A. C. G. A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. (orgs.). Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- MARINHO, I. P. História da educação física e dos desportos no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Revista dos Tribunais, v. 2, 1952.
- MARX, K. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã: I – Feuerbach. São Paulo: Hucitec, 1999. p. 10-14; 125-128.
- MUÑOZ PALAFOX, G. H. Intervenção político-pedagógica: a necessidade do planejamento de currículo e da formação continuada para a transformação da prática educativa. Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.
- MUÑOZ PALAFOX, G. H.; NAZARI, J. Abordagens metodológicas do ensino da Educação Física escolar. Revista Digital EF DEPORTES, Buenos Aires, a. 12, n. 112, set. 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd112/abordagens-metodologicas-do-ensino-da-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em: 2 de julho de 2016.
- NEIRA, Marcos; NUNES, Mário. Contribuições dos Estudos Culturais para o Currículo de Educação Física. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011.
- OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.
- PIRES, G. de L.; LAZZAROTTI FILHO, A.; LISBOA, M. M. Educação Física, Mídia e Tecnologias – Incursões, Pesquisa e Perspectivas. In Revista Kinesis. V. 30. p. 55-79. 2012.
- SAVIANI, D. Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30entrevistas sobre educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- SILVA, T. T. da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.



## 4. Área de Matemática

### a) Componente Curricular: Matemática

Não estou oferecendo uma receita, mas antes reconhecendo que qualquer discurso, até mesmo o meu, precisa estar engajado crítica e seletivamente, de forma que possa ser usado em contextos específicos por aqueles que vêm valor no mesmo para seu próprio ensino em sala de aula e luta social. (GIROUX, 1997, p.31)

A palavra *mathematica* teve sua origem num vocábulo grego, e pode ser traduzida como “conhecimento”. É conhecida como a ciência que estuda as estruturas abstratas e dedutivas, tem seus primeiros registros datados por volta de 2400 a.C., pela necessidade surgida de fazer contagens e medir áreas inteiras. O primeiro livro a apresentar a matemática de forma sistemática e com construção de teoremas da geometria, os “Elementos” do grego Euclides, foi utilizado no mundo todo até o século XVII. É possível afirmar que a matemática tem um papel importantíssimo no desenvolvimento das civilizações. O valor da matemática é facilmente reconhecido em nossa sociedade, sendo que seu ensino é obrigatório e faz parte do currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental no mundo todo.

Compreender as práticas de ensino de matemática requer que se conheçam algumas tendências que marcaram o ensino dessa disciplina.

Fiorentini (1995) descreve oito tendências do ensino da Matemática no Brasil: a Formalista Clássica; a Empírico-Ativista; a Formalista Moderna; a Tecnicista e suas variações; a Construtivista; a Socioetnocultural; a Histórico-Crítica e a Sociointeracionista-Semântica. O autor apresenta cada uma dessas tendências, o período em que tiveram início no Brasil, o papel do professor, do educando, a concepção de matemática e a finalidade do ensino em cada uma delas. Cada tendência é marcada por concepções que mostram a história do ensino da matemática e que se apresentam nas práticas pedagógicas até os dias atuais.

A concepção adotada nesse documento tem a perspectiva da pedagogia crítica. “Uma postura crítica e reflexiva diante do saber escolar, do processo ensino/aprendizagem e do papel sócio-político da educação escolarizada” (FIORENTINI, 1995, p.31). A matemática construída historicamente nas e pelas relações sociais é aprendida principalmente quando o educando “consegue atribuir sentido e significado” às ideias matemáticas, ao “pensar, estabelecer relações, justificar, analisar, discutir e criar” sobre elas (*op.cit.* p.32).

Desta forma, um dos papéis da escola é fazer com que os sujeitos, no seu cotidiano, façam uso de ferramentas para solucionar as mais diversas situações em suas práticas sociais. A Educação Matemática dentro de uma concepção, que adota a visão crítica, fornece subsídios para que os educandos valorizem os conhecimentos adquiridos e se tornem conscientes para utilizá-los na busca de alternativas integrando-



se à sociedade para transformá-la e estabelecendo uma relação entre a matemática e a democracia (PAIVA; PEREIRA DE SÁ, 2011). Sendo assim, a matemática contribuirá na elaboração de argumentos, bem como na compreensão das questões e dos contextos sociais. Entende-se que, “um conteúdo emancipador, se apresentado numa forma não libertadora, reduz *insights* críticos para despejar palavras que não podem desafiar a realidade “tomada-por-certa” pelos estudantes e não pode inspirar compromisso para a mudança social” (FRANKENSTEIN apud PAIVA, PEREIRA DE SÁ, 2011, p. 2).

A respeito de uma consciência crítica, podemos citar Freire (2002), quando esse salienta que a curiosidade ingênua e a curiosidade em torno dos fenômenos da natureza são inquietações que fazem parte da essência do ser humano, porém a curiosidade crítica torna-se um princípio básico a ser desenvolvido nas escolas.

Assim, a educação matemática deve valorizar a curiosidade dos educandos explorando situações e contextos que podem ser problematizados a partir da sua cultura e história de vida, das experiências e conhecimentos que os educandos possuem.

Os cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa referentes à Alfabetização Matemática (PNAIC) também foram utilizados como referencial teórico deste documento, pois vão ao encontro da perspectiva teórica adotada por essa rede.

Para a criança que ingressa no ensino fundamental é necessário que o trabalho seja pautado no desenvolvimento da alfabetização matemática, que visa garantir a base de ensino dessa área do conhecimento, proporcionando ao educando condições de adquirir saberes e abstrair conceitos mais complexos ao longo da sua trajetória escolar e na vida cotidiana. Não é necessário aguardar que a criança adquira domínio sobre a Língua Materna para iniciar o ensino da matemática, mesmo porque, a aquisição da linguagem matemática constitui para o educando uma alfabetização tão ou mais complexa que a do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e o trabalho com ambos não necessita ser dissociado, deve possuir a mesma preocupação e atenção, devendo ser desenvolvida na perspectiva do letramento, de forma a fazer sentido para o educando e não se limitar a uma aprendizagem escolarizada. Assim,

o aprendiz precisa avançar rumo a uma alfabetização em sentido lato, a qual supõe não somente a aprendizagem do ensino do Sistema de Escrita, mas também, o conhecimento sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita, o que implica o trabalho com todas as áreas curriculares e em todo o processo do Ciclo de Alfabetização. Dessa forma, a alfabetização em sentido lato se relaciona ao processo de letramento envolvendo as vivências culturais mais amplas. (BRASIL, 2012, p. 27)

Dentro dessa perspectiva, compreende-se que a alfabetização está vinculada a todas as áreas do conhecimento, inclusive à Matemática, porém é necessário pensar o processo de Alfabetização Matemática como ações que promovam a mobilização de ideias e conceitos matemáticos que se relacionam ao processo do letramento, ou seja, a alfabetização no campo da Matemática deve ser compreendida como o desenvolvimento de um trabalho que dê oportunidade ao educando de aprender a ler e a escrever a linguagem matemática de forma efetiva e contextualizada.



Dessa maneira, ao planejar o trabalho dentro da concepção da alfabetização matemática é necessário compreender que tal prática não se restringe ao ensino do Sistema de Numeração Decimal e das quatro operações aritméticas fundamentais. A respeito do significado da alfabetização matemática, esse

refere-se ao trabalho pedagógico que contempla as relações com o espaço e as formas, processos de medição, registro e uso das medidas, bem como estratégias de produção, reunião, organização, registro, divulgação, leitura, e análise de informações, mobilizando procedimentos de identificação e isolamento de atributos, comparação, classificação e ordenação. (BRASIL, 2014a, p.31)

O uso de materiais manipulativos e a presença do lúdico como recursos associados à motivação da aprendizagem são ferramentas indispensáveis durante o processo de abstração dos conceitos matemáticos. Tais práticas possibilitam ao educando o desenvolvimento do raciocínio lógico, da capacidade de generalização e de abstração de conhecimentos matemáticos, essenciais ao longo do seu período de escolarização e mesmo na vida cotidiana.

Dentro desse processo, o educando deve ter a oportunidade de refletir e se apropriar dos conhecimentos e procedimentos matemáticos, revisar o que não entendeu, ampliar o que compreendeu, explicitar suas dúvidas e dificuldades, socializar os conhecimentos e partilhar conhecimentos novos, com a mediação dos profissionais envolvidos responsáveis que devem observar este processo, identificando os aspectos que deverão nortear suas intervenções e questionamentos tornando-os pertinentes ao momento em que o educando se encontra dentro do processo de ensino e de aprendizagem.

É definido nesse documento, como principal objetivo, propiciar aos educandos que desenvolvam suas capacidades para resolver problemas nas mais variadas situações. Espera-se que esses sejam capazes de "utilizar sua compreensão sobre fatos, ideias, conceitos e ferramentas matemáticas para resolver problemas do mundo real, do seu dia a dia, de suas coisas, de seus afazeres, de sua casa e de sua escola" (BRASIL, 2014c, p. 12). Não se trata a matemática nesta perspectiva apenas como uma área do saber acadêmico, "mas também, como fonte fornecedora de situações para aprender matemática" (*op.cit.* p.12). Assim,

não se trata, portanto, apenas da transmissão de conhecimentos, porque o aluno é um ser ativo que cria seu próprio meio e organiza sua própria existência. O núcleo da questão pedagógica está na conciliação dialética entre o primado da atividade do aluno na aquisição de conhecimentos e o objeto de conhecimento transmitido pela mediação do professor. Nem se trata de autoestruturação (somente a atividade do aluno), nem de heteroestruturação (somente a atividade do professor), mas de interestruturação entre sujeito e objeto de conhecimento. (LIBÂNEO, 2014, p. 129)

A educação, ao considerar o espaço de aprendizagem para que o aluno possa criticar, conhecer e desenvolver maneiras matemáticas a fim de entender o mundo, é desenvolvida em processos que envolvam a investigação (PAIVA; PEREIRA



DE SÁ, 2011). Por meio da dialogicidade, professores e educandos, vivenciam coletivamente, o processo da investigação que compreende: “ler, escrever e discutir matematicamente, levantar hipóteses, buscar indícios, observar regularidades, registrar resultados provisórios, compartilhar diferentes estratégias, variar procedimentos e construir argumentos matemáticos” (BRASIL, 2014a, p.18).

Essa perspectiva de educação prevê metodologias que assegurem aulas dinâmicas com o desenvolvimento de tarefas diversas, nas quais educandos ativos aprendam com a mediação do professor, como núcleo para o desenvolvimento do conhecimento matemático na escola. Para isso, é necessária a escolha de metodologias que utilizem a resolução de problemas, jogos, seminários, registros, produção e compartilhamento de estratégias, entre outros, assegurando o “diálogo – crítico e que convide à crítica” (FREIRE, 2001, p. 61).

Dessa forma, toma-se como ponto de partida o mergulho em diferentes contextos e não apenas o conteúdo escolar. Os contextos são disparadores para a atividade matemática, pois contribuem para que situações, problemas e atividades tenham significado para as crianças.

Por esse caminho, vincula-se o ensino da matemática à prática social, ou seja, às condições concretas de vida, considerando, portanto, a prática como “ponto de partida e ponto de chegada do trabalho pedagógico, pela mediação do professor” (LIBÂNEO, 2014, p. 153). Assim, o professor precisa investigar e explorar contextos do universo histórico, social e cultural de seus educandos.

Pensar em contextos do cotidiano dos educandos é pensar naquilo que faz sentido, no tempo e no espaço e que pode contribuir para que o aluno se aproprie da matemática como produto social que tem relação com sua vida.

Uma amostra das condições locais de contextos, elaborada na fase de alfabetização matemática, é encontrada no caderno oito “Saberes Matemáticos e Outros Campos do Saber”, PNAIC (2014). Nesta amostra aparece um quadro com exemplos de contextos significativos para crianças, possíveis situações-problema e os saberes explorados. Concebe-se nessa perspectiva o direito do aluno a aprendizagem matemática, pela mediação de um professor com autonomia pedagógica para estabelecer os contextos e os caminhos a serem utilizados a partir do real da vida do educando, considerando suas necessidades afetivas, psicológicas e cognitivas.

Pretende-se ainda, que a experiência concreta dos educandos seja confrontada com os conteúdos representativos da cultura, num processo de ensino e de aprendizagem em matemática que resultem em um conhecimento reelaborado a partir desse conhecimento científico (LIBÂNEO, 2014).

Reafirma-se a necessidade de assegurar que no interior das escolas as práticas pedagógicas supra citadas, resolução de problemas, jogos, seminários, registros, produção e compartilhamento de estratégias, entre outros, sejam utilizadas em consonância com a metodologia dialógica, permeada pela ação e reflexão crítica, presentes nos processos de tomadas de decisões e planejamento das ações da unidade escolar, considerando as especificidades de cada realidade.

Pensemos, por exemplo, o caso da resolução de problemas que deve ter como ponto de partida a clareza do professor sobre o conceito matemático que se quer assegurar ao educando, a partir daí, relacionar o conhecimento dos alunos acerca desse conceito. Caso o professor perceba que precise replanejar o seu objetivo inicial, este é



um bom momento para avaliar o seu planejamento. Após esta primeira fase o professor vai escolher ou elaborar a tarefa para os alunos. A elaboração e a escolha partirá da premissa do atendimento a concepção pedagógica adotada e depois incluirá a reflexão se a tarefa será acessível para todos os alunos ou se há a necessidade de um ajuste que garanta que todos realizem a tarefa. Faz-se necessário ainda, nesta etapa do planejamento que se antecipe o que vai acontecer aos alunos ao manejarem a tarefa. Ao professor cabe a decisão dos agrupamentos ou não dos alunos para a realização do trabalho. Ainda compreende como passos para o planejamento da aula, atribuir responsabilidades aos alunos determinando o tipo de relato, oral ou escrito, que será realizado por esses. Cabe esclarecer aqui que a discussão das ideias perpassa sobre o que eles fizeram para obter a resposta, que justifiquem porque fizeram desse modo e porque acreditam que a solução dada está correta. Se a opção do professor for pelo relato oral cabe a esse fazer sínteses escritas na lousa durante a socialização realizada pelos alunos (VAN DE WALLE, 2009).

Em sala de aula o professor considerará três fases simples: a preparação dos alunos, os alunos realizando a proposta e os alunos debatendo a proposta. Como explica Van de Walle (2009), na primeira fase o professor verificará se o problema foi compreendido, se os conhecimentos prévios foram ativados e se as expectativas estão claras para o aluno. Na segunda fase, o professor deixará os alunos realizarem a tarefa evitando antecipações desnecessárias, escutando cuidadosamente, fornecendo sugestões adequadas, observando-o e avaliando-o. Escutar cuidadosamente para dialogar com o aluno numa abordagem que privilegie o pensamento conceitual, possibilitar que esse “possa comunicar suas ideias matemáticas e que essas sejam valorizadas ou questionadas; que os problemas propostos na sala aula rompam com um modelo padrão de problemas de uma única solução e sejam problemas abertos” (NACARATO, MENGALI, PASSOS, 2009, p.37). Nesta fase é preciso garantir que o aluno faça conjunturas e busque explicações e validações para elas.

Na terceira fase, segundo Van de Walle (2009, p. 66), os alunos precisam ser encorajados, pela mediação do professor, para formarem uma comunidade de estudantes<sup>19</sup>, os alunos trabalharão “discutindo, justificando e desafiando as várias soluções para o problema na qual todos acabaram de trabalhar”. Nesse momento, o professor precisa escutar e aceitar as soluções dos estudantes sem julgá-las, sem determinar quem está certo ou errado para que todos possam se sentir seguros ao exporem suas ideias, ao mesmo tempo o professor ouve e aprende com eles, ou seja, aprende sobre o conhecimento que o aluno tem. Outro aspecto importante nesta fase é a síntese realizada pelo professor sobre as principais ideias e, a partir dessas, identificar futuros problemas. A síntese realizada pelo professor promoverá o fechamento da aula, de acordo com o que ele decidiu desencadear sobre o conceito matemático no planejamento.

Tendo em vista que, as diretrizes pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí compreendem a educação como direito social, faz-se nesse documento opção pelo uso da expressão “Direitos de Aprendizagem” (BRASIL, 2014a).

---

<sup>19</sup> Comunidade de estudante, para Van de Walle (2009), tem como premissa o diálogo que comunique as ideias e o discurso matemático. Valoriza-se assim, mais a discussão, que envolva todos, do que a resposta.



Esses direitos de aprendizagem específicos para cada ano da escolaridade serão definidos posteriormente, com base no documento oficial de abrangência nacional – Base Nacional Curricular Comum.

Nesse sentido, reafirma-se a necessidade de que a escolha dos conhecimentos matemáticos que se pretende assegurar aos educandos deve sempre ter como ponto de partida a realidade e as especificidades dos contextos nos quais estão inseridas as unidades escolares.

Considera-se válida a organização dos conhecimentos matemáticos nos seguintes eixos: Números e Operações; Pensamento Algébrico; Geometria; Grandezas e Medidas; Estatística e Probabilidade. No entanto, é importante ainda frisar, que essa organização não deve resultar em um trabalho pedagógico fragmentado, já que os conhecimentos matemáticos não se isolam dentro dos eixos. O trabalho pedagógico deve, portanto, ser organizado considerando-se os princípios de contextualização e integração numa perspectiva do ensino em espiral, ou seja, com a retomada e ampliação dos conhecimentos ao longo de todos os anos de escolaridade.

Essa perspectiva de contextualização e integração deve ocorrer também com relação às demais áreas do conhecimento e às abordagens dos temas integradores. O trabalho com os saberes matemáticos, dessa forma, não se isola, mas se amplia quando se inter-relaciona com temas para além da dimensão cognitiva, temas sociais, contemporâneos que contemplam também as dimensões política, ética e estética da formação dos sujeitos.

Nesse documento, os temas integradores economia, educação financeira e sustentabilidade, culturas indígenas e africanas, culturas digitais e computação, direitos humanos e cidadania e educação ambiental, assumem uma posição de contribuição para uma educação transformadora, já que incorporam ao trabalho pedagógico na área de matemática temas que dizem respeito a discussões cotidianas e de grande abrangência social.

As decisões pedagógicas acerca das abordagens dos temas integradores desdobram-se do conhecimento do entorno e da identidade da comunidade a qual a escola está inserida.

## Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) DO ENSINO FUNDAMENTAL*. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa: *Apresentação*/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de apoio à Gestão Escolar. Brasília: MEC, SEB, 2014a.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. PACTO NACIONAL PELA EDUCAÇÃO NA IDADE CERTA: *Organização do trabalho pedagógico* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de apoio à Gestão Escolar. Brasília: MEC, SEB, 2014b.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à Gestão Escolar. PACTO NACIONAL PELA EDUCAÇÃO NA IDADE CERTA: *Saberes Matemáticos e Outros Campos do Saber* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de apoio à Gestão Escolar. Brasília: MEC, SEB, 2014c.



- FIORENTINI, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino da Matemática no Brasil. Zetetiké, Campinas, SP: Unicamp –FE- CEMPEM, ano 3, nº4, p. 1- 37, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 2001.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a escola crítico-social dos conteúdos*. 28 edição. Ed. Edições Loyola, 2014.
- PAIVA, Ana Maria Severiano; PEREIRA DE SÁ, Ilydio. Educação matemática crítica e práticas pedagógicas. *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN: 1681-5653. 2011.
- VAN DE WALLE, Jhon A. *Matemática no ensino fundamental: formação de professores e aplicações na sala de aula*. 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.



## 5. Área de Ciências da Natureza

### a) Componente Curricular: Ciências

Só existe saber na invenção, na reinvenção,  
na busca inquietada, impaciente, permanente,  
que os homens fazem no mundo,  
com o mundo e com os outros.  
(FREIRE, 1987, p. 33)

A iniciação à Ciência no Ensino Fundamental tornou-se obrigatória em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024/61, a partir da primeira série ginásial, atualmente 6º ano do Ensino Fundamental. Em 1971, a LDB 5.692/71 expandiu a obrigatoriedade para as oito séries do então ensino de primeiro grau, como disciplina de Ciências Naturais. Concebido como memorístico e teórico, o conhecimento científico era tomado como neutro e não se questionava a verdade científica.

Na década de 1990 com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), o ensino voltou-se para investigação e interação discursiva e dialógica. Como orientadores de propostas elaboradas e avaliadas sistematicamente, os PCNs priorizaram o trabalho intelectual e manipulativo dos educandos, na busca de resoluções para os problemas.

Em 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) estabelecem o ensino de Ciências como direito do educando em ter oportunidade de realizar investigações, levantar hipóteses, organizar informações, propor explicações, produzir relatos acerca do observado e estimular a curiosidade do aluno.

Imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos, tanto a base comum nacional como a parte diversificada, são organizadas e gestadas de maneira que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular da Educação Básica, tendo como compromisso os saberes de dimensão planetária.

Dessa forma, ao cuidar e educar, a escola deve conseguir:

- I – ampliar a compreensão sobre as relações entre o indivíduo, o trabalho, a sociedade e a espécie humana, seus limites e suas potencialidades, em outras palavras, sua identidade terrena;
- II – adotar estratégias para que seja possível, ao longo da Educação Básica, desenvolver o letramento emocional, social e ecológico; o conhecimento científico pertinente aos diferentes tempos, espaços e sentidos; a compreensão do significado das ciências, das letras, das artes, do esporte e do lazer;
- III – ensinar a compreender o que é ciência, qual a sua história e a quem ela se destina;



IV – viver situações práticas a partir das quais seja possível perceber que não há uma única visão de mundo, portanto, um fenômeno, um problema, uma experiência podem ser descritos e analisados segundo diferentes perspectivas e correntes de pensamento, que variam no tempo, no espaço, na intencionalidade;

V – compreender os efeitos da “infoera”, sabendo que estes atuam, cada vez mais, na vida das crianças, dos adolescentes e adultos, para que se reconheçam, de um lado, os estudantes, de outro, os profissionais da educação e a família, mas reconhecendo que os recursos midiáticos devem permear todas as atividades de aprendizagem. (BRASIL, 2013, p. 33)

Sendo o conhecimento científico patrimônio histórico, cultural e de produção social, as crianças têm direito de compreensão e acesso. Portanto, o ensino de Ciências deve oferecer a oportunidade para que os educandos possam expressar-se sobre o que os deslumbram ou chocam, cuidar de si mesmos, dos outros e do ambiente em que vivem, favorecendo o encantamento pelo mundo, com o apoio das tecnologias e dos conhecimentos das ciências.

Conforme o texto preliminar da Base Nacional Comum Curricular o ensino das Ciências da Natureza deve:

[...] debater e tomar posição sobre alimentos, medicamentos, combustíveis, transportes, saneamento e manutenção da vida na Terra, demandam tanto conhecimentos éticos e políticos quanto científicos. Isso por si só justifica, na formação escolar, a presença das Ciências da Natureza, que têm em comum a observação sistemática do mundo material, com seus objetos, substâncias, espécies, sistemas naturais e artificiais, fenômenos e processos, estabelecendo relações causais, compreendendo interações, fazendo e formulando hipóteses, propondo modelos e teorias e tendo o questionamento como base da investigação. (BRASIL, 2015, p. 138)

Assim sendo, as Ciências da Natureza contribuem com a alfabetização e letramento científico, leitura e interpretação do mundo, elaboração de novos conhecimentos, favorecendo a tomada de decisão e o posicionamento, de maneira crítica e criativa, que seja capaz de nos envolver, aos outros e ao ambiente. Analisando, portanto, na escola, o seu objetivo será também o de letrar a sociedade concernente à ciência e à tecnologia, visando que o educando torne-se um cidadão capaz de utilizar socialmente esse conhecimento.

A expressão Alfabetização Científica é polissêmica, ou seja, é uma expressão que reúne vários significados. [...] Nesse sentido, a Alfabetização Científica será concebida como um processo que deve articular: domínio de vocabulário, simbolismos, fatos, conceitos, princípios e procedimentos da ciência; as características próprias do “fazer ciência”; as relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente e suas repercussões para entender a complexidade do mundo possibilitando, assim, às pessoas, atuar, avaliar e até transformar a realidade. (BRASIL, PNAIC, 2012, caderno 8, p. 7)



Alfabetização científica refere-se à aprendizagem dos conhecimentos e da linguagem científica, ao passo que o letramento científico remete ao uso, num contexto sócio histórico específico, do conhecimento científico e tecnológico no dia a dia do indivíduo.

Dentre esses aspectos, sob a perspectiva das diferentes estratégias de ensino e aprendizagem, a integração com as demais áreas do conhecimento deve mobilizar elementos lúdicos, como forma de promover a interação dos educandos com o mundo, por meio da observação, trabalho de campo, experimentação, textos informativos, atividades de pesquisas, entrevistas, filmes, construção de modelos, maquetes, recursos complementares e estudos do meio.

Visando o conhecimento científico, professores e educandos, devem problematizar, rediscutir, reconstruir e ampliar, enquanto sujeitos interativos, de forma a promover atuação consciente do mundo, seja na esfera social, pessoal ou do trabalho, capacitando-os a compreenderem as questões científicas, tecnológicas, ambientais e sociais que continuamente se apresentam, tendo em vista sua transformação.

As Ciências da Natureza contribuem com conhecimentos fundamentais para abordagem de educação socioambiental. Nessa perspectiva, o município de Jundiaí conta com diferentes espaços não formais, como o Centro de Referência de Educação Ambiental (CREAM) e outros equipamentos públicos, que potencializam a investigação e alfabetização científica, dando subsídios para o desenvolvimento das propostas pedagógicas de cunho científico. Questões ambientais como água, biodiversidade, problemas urbanos, são abordadas de maneira contextualizada, para compreensão e promoção de pertencimento ao espaço de vivência do educando.

Para orientar a elaboração das práticas pedagógicas faz-se necessário considerar os quatro eixos formativos, apresentados na Base Nacional Comum Curricular, descritos a seguir:

- **Conhecimento conceitual**

Nesse eixo, prioriza-se o saber sistematizado em leis, teorias e modelos, a partir de estudos sobre fenômenos, processos e situações que suscitam o domínio de conhecimentos científicos para a sua compreensão.

- **Contextualização social, cultural e histórica dos conhecimentos das Ciências da Natureza**

São tratadas relações entre conhecimentos, contextos de vivência e o desenvolvimento histórico da ciência e da tecnologia, possibilitando a compreensão da ciência como um empreendimento humano, social e em processos históricos, revelando conhecimentos como construções socialmente produzidas, influenciando e sendo influenciadas por condições políticas, econômicas, sociais, de cada época.

- **Processos e práticas de investigação em Ciências da Natureza**

Nesse aspecto é enfatizada a dimensão investigativa, proposta como forma de engajamento dos educandos na aprendizagem de processos, práticas e



procedimentos, a partir dos quais o conhecimento científico e a tecnologia são produzidos.

- **Linguagens usadas nas Ciências da Natureza**

Pretende-se promover a compreensão e a apropriação de um modo de falar próprio do contexto de produção do conhecimento científico – aprender a linguagem da Ciência. Por exemplo, garantir a nominalização de processos estudados a partir de uma visão científica, como dissolução, enferrujamento, magnetização, adaptação e outros. Ou, ainda, envolver os educandos em processos de comunicação e divulgação do conhecimento científico, fazendo uso de imagens, gráficos, vídeos, notícias, com uso amplo das tecnologias da informação e comunicação.

Os aspectos formativos evidenciados por esses eixos orientam a premissa de um currículo que correlaciona o conhecimento científico do mundo dos educandos, norteando sua atuação em diferentes práticas sociais.

Para tanto, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013, p. 29), a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas.

Ao refletir sobre as ações educativas em Ciências Naturais, é imprescindível que:

O professor, trabalhando na perspectiva da avaliação formativa, não está preocupado no dia a dia em atribuir notas aos estudantes, mas em observar e registrar seus percursos durante as aulas, a fim de analisar as possibilidades de aprendizagem de cada um e do grupo como um todo. Pode, dessa forma, planejar e replanejar os processos de ensino, bem como pode planejar as possibilidades de intervenção junto às aprendizagens de seus estudantes. (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 30)

A observação sistemática do professor, durante as aulas de Ciências, torna-se um instrumento primordial para conhecer os avanços nas aprendizagens dos conteúdos, bem como um avanço na postura crítica e reflexiva do aluno diante dos temas abordados, da capacidade de raciocínio lógico e de espírito investigativo, ou seja, quando a criança aprimora seus pensamentos e ideias na medida em que pode observar e conjecturar, assim como investigar as suas realidades, aperfeiçoando suas explicações sobre os fenômenos observados e investigados, elementos essenciais para o exercício da cidadania.

## Referências

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.



BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização. Caderno 08 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015

BRASIL, Base Nacional Curricular Comum

FERNANDES, Claudia. O, FREITAS, Luiz Carlos. Indagações sobre currículo: currículo e avaliação. Brasília: MEC/SEB, 2007

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

RAMOS, Lizia.; PORTO, Amélia. *Ensinar ciências da natureza por meio de projetos: anos iniciais do ensino fundamental*. Belo Horizonte: Rona, 2012.

Porto, A, Ramos, L. & Goulart, S.(2009) Um Olhar Comprometido com o Ensino de Ciências. Belo Horizonte: Fapi.

John Dewey / Robert B. Westbrook; Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010

KINDEL, E. A. I. . Práticas Pedagógicas em Ciências: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: EDELBRA, 2012



## 6. Área de Ciências Humanas

A área de Ciências Humanas no Ensino Fundamental dedica-se aos estudos da existência humana e das suas intervenções sobre a vida em sociedade. Tem por objetivo refletir sobre os seres humanos em suas múltiplas relações, assumindo relevante papel no sentido de ajudar a compreender o mundo, fornecendo instrumentos que possibilitem a análise, a interpretação e a sistematização de elementos que compõem a realidade social. Visando a contribuição coerente e consistente na formação do sujeito, emerge a necessidade de abarcar as noções básicas referentes aos seus componentes por meio da articulação de diversos saberes, fazendo com que o olhar dos educandos seja gradativamente mais apurado no sentido de conceber a realidade de uma maneira cada vez mais crítica.

Reunindo estudos de ações, relações e experiências coletivas e individuais, essa área de conhecimento proporciona a reflexão sobre a própria pessoa e sobre o mundo em diferentes manifestações naturais e sociais, considerando o ser humano como protagonista de sua existência.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2010, p.133), determinam que a área de Ciências Humanas, no Ensino Fundamental, é constituída pelos componentes curriculares obrigatórios: História e Geografia. De acordo com a BNC,

Na Educação Básica, as Ciências Humanas possibilitam às pessoas a reflexão sobre sua própria experiência, sobre a valorização dos direitos humanos, sobre a autonomia individual e sobre a responsabilidade coletiva com o meio ambiente e com o cuidado do mundo a ser herdado por futuras gerações. (BRASIL, 2015, p.236)

O Ensino Religioso é integrado à BNC como uma das Áreas de Conhecimento em proximidade com a Área de Ciências Humanas, realçando seu caráter histórico e filosófico. Sua oferta é de caráter obrigatório, embora sua matrícula seja facultativa aos educandos.

As Ciências Humanas colocam-se diante de ações realizadas conscientemente, portadoras de significação. Procuram compreender as ações dos seres humanos, o que os moveram, que fins buscavam e o significado de tais ações. Sendo assim, torna-se importante um ensino estimulante e significativo que possibilite o desabrochar da capacidade de elaboração e sistematização por parte do educando, o que acontece na medida em que o professor domina os conceitos e seu processo de construção, bem como possui consciência de seu papel na formação dos cidadãos.

Os objetivos gerais da Área de Ciências Humanas no Ensino Fundamental, respeitando-se as características da faixa etária, devem ser compreendidos como dimensão fundamental da formação humana, destacando-se: perceber semelhanças e diferenças entre identidades e organizações em diferentes tempos e espaços; estabelecer relações entre experiências e vivências da vida cotidiana nos seus diversos aspectos em diferentes espacialidades e temporalidades; entender as



relações que se estabelecem entre indivíduos e grupos sociais com a natureza, suas implicações e transformações; conhecer e desenvolver procedimentos de estudo e pesquisa, utilizando múltiplas linguagens para se expressar e se auto-reconhecer enquanto sujeito social (BRASIL, 2015).

Ao longo do tempo, as propostas curriculares para o ensino de História e Geografia passaram por diversas modificações no que concerne à "seleção cultural" do conhecimento considerado essencial para os alunos, assim como quanto às questões metodológicas. (BITTENCOURT, 2006)

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 5692/1971, no contexto da ditadura militar brasileira, sob o controle e a repressão à formação de professores e de controle sobre as disciplinas que fomentassem nos estudantes ideias contrárias ao programa governamental, História e Geografia fundiram-se, autoritariamente, em uma mesma disciplina, os Estudos Sociais.

De acordo com Fonseca (2005), o objetivo desta disciplina unificada, Estudos Sociais, era o de ajustar o aluno ao meio social, incentivando a formação de valores cívicos para a manutenção da ordem e do desenvolvimento, sem mencionar a possibilidade da ação humana como construtora da história. Os espaços ocupados pela humanidade eram estudados de forma desarticulada, sem considerar a realidade, deixando também de lado a noção de totalidade.

Com a crescente organização de entidades como a ANPUH - Associação Nacional dos Professores Universitários de História, e AGB - Associação dos Geógrafos do Brasil, no final da década de 1970, início dos anos 1980, proliferaram-se as críticas quanto aos Estudos Sociais, intensificando as pesquisas sobre o ensino da História e da Geografia. Houve então o retorno das disciplinas específicas, porém nas escolas de 1ª a 4ª séries do primeiro grau, seu ensino ficava a cargo do professor polivalente.

Bittencourt (2006) afirma que no período entre 1985 a 1995, nas propostas de reformulação curriculares de História a disciplina "Estudos Sociais" foi mantida em grande parte dos estados brasileiros para as séries iniciais, ainda que com diferentes compreensões.

Na década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394/96, o ensino de primeiro grau passou a ser denominado de Ensino Fundamental, compreendendo as mesmas oito séries. Em 1997, o Governo Federal lançou os PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais para o primeiro ciclo: 1ª e 2ª séries, e segundo ciclo: (3ª e 4ª séries) da escola fundamental, direcionado a todo o território nacional como um referencial mínimo para escolha de conteúdos e práticas metodológicas, resguardando a liberdade e autonomia de cada localidade no fazer pedagógico.

Bittencourt (2006) aponta certa homogeneização na organização de documentos oficiais (PCN), assim como na terminologia pedagógica utilizada entre os países integrantes do Mercosul. Dessa forma, à educação caberia formar sujeitos competitivos, que atendessem à lógica do mercado, com amplos domínios do "conhecimento".

Para esse modelo capitalista criou-se uma "sociedade do conhecimento", que exige, além de habilidades intelectuais mais complexas, formas de manejar informações provenientes de intensos meios de comunicação e de se organizar mais



autônoma, individualizada e competitivamente nas relações de trabalho. (BITTENCOURT, 2006, p. 105)

Sob orientação internacional e pautados nos pressupostos piagetianos, observa-se nos PCN a predominância de uma “psicologização do ensino”, de forma a atender à relevância dos conteúdos escolares.

Duarte (2008) aponta, como característica das pedagogias hegemônicas da atualidade, a ausência da perspectiva de possibilidade de superação da sociedade capitalista, por apresentarem uma concepção idealista das relações entre educação e sociedade. Reconhece que em alguns momentos os defensores destas pedagogias apontam críticas a certos aspectos da sociedade capitalista, partindo de uma visão ilusória, porém sem apontarem a necessidade de superação radical da atual forma desta organização.

Considerando o cenário de transição democrática dos anos de 1990, tendo como modelo predominante o neoliberalismo e, após este período, a ascensão de um modelo político democrático, preocupado com a representação de toda a diversidade da população brasileira nas diversas esferas sociais, essa Secretaria defende a incorporação de conteúdos significativos que, além de abarcarem parte do conteúdo tradicional, possa “(...) proporcionar uma leitura do mundo social, econômico e cultural das camadas populares, para que os conteúdos possam se transformar em instrumentos de ações políticas no processo de democratização do País.” (BITTENCOURT, 2006, p. 105)

## **a) Componente Curricular História**

O componente curricular História tem por objetivo viabilizar a compreensão e a problematização dos valores, dos saberes e dos fazeres de pessoas, em várias espacialidades e temporalidades, em dimensões individuais e coletivas. (BRASIL, 2016)

Abreu e Soihet (2009) enfatizam que, nos últimos anos, historiadores têm discutido, questionado e ampliado o conceito de identidade associando-o a ideia de pluralidade cultural, contribuindo para valorizar alguns temas e sujeitos sociais anteriormente negligenciados na historiografia. A formação da população brasileira e as relações de dominação sobre grupos mais variados (negros, índios, populações migrantes) ganham novas dimensões quando analisadas à luz das recentes abordagens críticas, que consideram outros pontos de vista, até então negligenciados. A história cultural favorece abordagens interdisciplinares que, em nossos dias, tendem a se ampliar e a enriquecer nosso conhecimento sobre os mais diversos povos e suas complexas relações socioculturais.

De acordo com Burke (2008) a história na perspectiva cultural apresenta interesse por toda a atividade humana, não só ao que diz respeito à economia política, mas sim a sua integralidade. O autor enfatiza que tudo tem uma história, um passado que podem, em princípio, serem reconstruídos e relacionados ao restante do passado. Os historiadores tradicionais pensam a história como uma narrativa dos acontecimentos, enquanto a história cultural está mais preocupada com a análise das estruturas. A história tradicional oferece uma visão de cima, no sentido de que tem sempre se



concentrado nos grandes feitos dos grandes homens, estadistas, generais ou eclesiásticos, já os historiadores da perspectiva cultural estão preocupados com a história vista de baixo.

No paradigma tradicional, Bittencourt (2006) destaca que a história deveria ser baseada em documentos oficiais do estado; a História é objetiva e a tarefa do historiador é apresentar os fatos como eles realmente aconteceram. Já a perspectiva cultural (Burke, 1997) amplia as possibilidades de fontes históricas e aponta para a relatividade no campo da história. A perspectiva cultural valoriza a micro história articulada à macro história. Nesta perspectiva, afirma o autor: "Talvez fique mais claro dizer que a grande inovação é a incorporação ou, ao menos, a tentativa de incorporar a vida cotidiana na história cultural" (BURKE 1997, p. 5).

Considerando esse conceito, a história torna-se "um estudo dos processos e práticas das quais se constrói um sentido e se forjam os significantes do mundo social" (SALIBA 1997, p. 12). De acordo com essa concepção, a "missão" dos historiadores da cultura seria "compreender como os homens do passado se compreendiam, como eles se constituíam a si mesmos, à sua totalidade e à sua própria história" (SALIBA 1997, p. 12).

A Base Nacional Comum (Brasil, 2016) propõe como focos para o ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Sujeitos e grupos sociais, Grupos sociais e comunidade, Comunidade e outros lugares de vivências, Lugares de vivências e Relações sociais e Mundos brasileiros. Para os anos finais: Representações, sentidos e significados dos tempos históricos, Processos e sujeitos e Análise de processos históricos. Os focos são pautados nos seguintes eixos: procedimentos de pesquisa, representações do tempo, categorias, noções e conceitos e dimensão política cidadã, tanto nos anos iniciais como nos finais do Ensino Fundamental

Bittencourt (2006), afirma a importância do conceito de tempo histórico seja apresentado por meio da noção do antes e depois, do conceito de geração e do conceito de duração, visando desenvolver nos alunos, de forma gradual, uma noção de tempo histórico que não seja entendido apenas como o tempo cronológico. Propõe que o trabalho com os educandos seja iniciado pela ideia de história local ou de história do lugar, procurando estabelecer articulações entre o mais próximo e a história regional, nacional e mundial.

O componente curricular História alicerça-se sobre as relações estabelecidas entre o desenvolvimento intelectual do educando e o processo de construção de identidade. A partir da observação de uma problemática situada no tempo presente, busca-se em tempos passados as relações que se estabelecem com o momento atual para que sejam feitas indagações e reflexões, visando uma compreensão cada vez mais complexa da sociedade.

Nesse sentido é imprescindível oferecer condições para que cada indivíduo possa refletir sobre qual o lugar que ocupa na História e de que maneira as identidades pessoais e sociais são construídas em determinada dimensão temporal, compreendendo as tensões decorrentes da complexidade das relações sociais, na complexidade dessas relações.

Conforme afirma Morin (2001), a educação, em uma perspectiva crítica, supõe uma proposição curricular que articule a universalidade da ciência e a realidade sócio-histórica da comunidade escolar e, necessariamente, desenvolva um trabalho pedagógico contextualizado no que diz respeito às diversas áreas do conhecimento



superando a fragmentação, possibilitando a abertura ao diálogo entre os diferentes saberes. O trabalho escolar organizado em temas- problemas constitui o parâmetro orientador da organização curricular que valorize a diversidade cultural.

## **b) Componente Curricular Geografia**

O conceito de Geografia aqui abordado compreende como objeto de estudo o espaço geográfico como resultado da ação humana ao longo do processo histórico, sendo a realidade, a soma de diferentes tempos históricos impressos no espaço, com todas as suas complexas relações.

As modificações nas relações mundiais de produção, o acelerado desenvolvimento tecnológico e a reconfiguração das condições de dependência do Brasil ao sistema econômico mundial após a Segunda Grande Guerra, exigiram novas formas de explicar o espaço geográfico mundializado pelo Capitalismo, sendo que os estudos realizados até aquele momento, não respondiam mais a essas questões (Pontuschka, 2007). Dessa forma, os estudos voltaram-se para a análise das relações mundiais, em que se vinculam as questões de ordem econômica, social, política e ideológica.

No Brasil, no período da ditadura militar (1964 – 1985) a Geografia foi substituída pela disciplina de Estudos Sociais em todas as séries do ensino fundamental, o que descaracterizou o desenvolvimento, tanto da ciência, como do ensino da Geografia.

O estudo das paisagens, sem considerar as diversas relações humanas envolvidas nos processos de constituição e modificação do espaço e a memorização, eram as principais formas de estudo e de orientação da produção dos materiais didáticos. O uso de novas tecnologias foi amplamente utilizado para o registro das informações espaciais, como levantamentos com imagens; assim como no tratamento de informações e tratamento de dados. (apud BRASIL, MEC, 2010)

A partir dos anos de 1980, começou a ganhar força uma nova abordagem teórico-metodológica pautada nas tendências críticas fundamentadas no materialismo histórico, como método de investigação da realidade, transformando-se em orientações e propostas curriculares, marcando o retorno da Geografia enquanto disciplina escolar (BUITONI, apud BRASIL, MEC, 2010).

Ao longo da década de 1990 surgiram tendências não marxistas, sendo que algumas até desvalorizavam a importância do método dialético e do debate. Atualmente, são várias as vertentes da discussão e da produção da Geografia apoiadas no existencialismo e na fenomenologia (PONTUSCHKA, 2007).

Enquanto componente curricular do ensino básico, as modificações teórico-práticas da Geografia acompanham o ritmo das mudanças político-sociais. Dessa forma, o papel das metodologias empregadas na escola, os recursos didáticos, utilizados, a formação e atuação do professor, o processo de mediação, a construção de uma realidade associada à teoria estudada e, conseqüentemente, o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, vêm se tornando objetivos centrais no que diz respeito às discussões para o aperfeiçoamento do ensino da Geografia.

Fica evidente a necessidade de valorizar a Geografia escolar comprometida com a pesquisa, de modo a iniciar o educando na descoberta e



conscientização do lugar e do mundo, por intermédio do desenvolvimento do espírito investigativo, crítico e metódico, desde os primeiros anos de escolaridade.

Nessa perspectiva, faz-se necessário que o professor compreenda que sua ação pedagógica não é neutra e que ele precisa reconhecer, descrever, pesquisar e refletir sobre as ações e atividades desenvolvidas, para que essas escolhas sejam capazes de transformar o aluno, a escola e a realidade onde se vive.

A ênfase temática e conceitual do trabalho da geografia no ensino fundamental deve levar em consideração o nível cognitivo dos estudantes, as categorias geográficas fundamentais para a formação de cidadãos, "a leitura do mundo e da palavra é, em Freire, direito subjetivo, pois, dominando signos e sentidos, nos humanizamos, acessando mediações de poder e cidadania." (STRECK, 2016, p.238)

Em Geografia, o estudo do lugar torna-se uma possibilidade para que se compreenda o cotidiano e aproxime a realidade do estudante ao contexto escolar. Assim, tanto o lugar como o cotidiano, entendendo este último como todo contexto em que o estudante convive e que de que nele emerge sua cultura, tornam-se conceitos importantes para o desenvolvimento de conhecimentos que colaborarão para a formação cidadã, revelando a ele sua relação com o mundo e promovendo o estabelecimento de relações de pertencimento e identidade.

Segundo Callai (apud MEC, 2010), três conceitos estão relacionados para que sejam estabelecidas as bases que sustentam o trabalho da Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: a escola, o cotidiano e o lugar. A escola atua como agente que possibilitará aos estudantes situarem-se no mundo e o cotidiano, por fazer parte da vida destes, deve ser trabalhado numa perspectiva voltada para a compreensão da realidade,

A consciência dessa geografia produzida, individual e genericamente, provoca alterações na prática social cotidiana. O distanciamento das ações cotidianas [...] para refletir sobre as coisas manipuladas cotidianamente, é uma prática cotidiana necessária quando se quer elevar as ações ao nível do humano genérico, quando se quer dar um sentido social a essas ações. (CAVALCANTI, 1998, p. 123)

Assim, analisando o cotidiano, o estudante terá a possibilidade de abstrair a partir de fatos que ocorrem no lugar onde vive, tomando certo distanciamento dessa realidade e analisando-a para perceber os acontecimentos e questionando de que maneira a esses fatos são constituídos historicamente.

Ampliando a discussão sobre o desenvolvimento dos conhecimentos geográficos é imprescindível mencionar sobre a dimensão em escala, que deve ser abordada por meio das noções de região, nação e mundo. Tal escala refere-se a uma proporção de análise social que se encontra situada temporalmente e territorialmente. Assim fala-se de uma compreensão voltada para a análise direta do contexto.

O conceito de paisagem também deve ser amplamente discutido para que sejam formadas as noções geográficas. Até algumas décadas atrás, entendia-se por paisagem somente o que era observável. Verdum (apud MEC, 2010) aponta para a um recorte espacial que se altera, atribuindo-lhe um caráter dinâmico. Seu estudo deve partir da percepção, mas não deve se limitar à observação e interpretação. O ponto de partida é a descrição da paisagem, porém a explicação deve demandar a abstração e a



mudança de escala no espaço e no tempo. Deve ser concebida na relação de uma sociedade com o espaço e a natureza.

No que diz respeito ao território, este se compreende pelo conjunto de paisagens contidas pelos limites políticos e administrativos. De acordo com Heidrich (apud MEC, 2010), o estudo do território no Ensino Fundamental compreende os seguintes temas: divisões político-administrativas do País, regiões e unidades federativas; dimensões territoriais e características físicas das unidades federativas e das regiões; processo de ocupação territorial e povoamento do Brasil e de outras regiões.

O espaço geográfico configura-se como um conjunto complexo que resulta da relação entre os objetos naturais e construídos e das ações humanas. "Para entendê-lo, buscamos estudar as dinâmicas de formação das paisagens, seu uso e ocupação por diferentes sociedades, bem como seus processos de transformação." (HEIDRICH, apud MEC, 2010, p. 112)

Assim, o desenvolvimento da aprendizagem em Geografia compreende, em amplo sentido,

Ler a paisagem para fazer a leitura da realidade supõe o olhar espacial que permite observar e analisar o território marcado pela história de vida das pessoas que ali vivem e permite que não se fique apenas nas descrições do aparente, daquilo que é visível e parece ser natural. Olhar e conseguir perceber o que está por trás dessa aparência, reconhecer os interesses envolvidos, as motivações, as lutas sociais, a capacidade de articulação das pessoas do lugar significa ler para além da paisagem. (CALLAI, apud MEC, 2010, p. 38)

A partir da formação do conceito de identidade e da percepção da apropriação dos seres humanos sobre os elementos da natureza, busca-se o estabelecimento de relações entre as ações humanas em determinados tempos e espaços, num emaranhado de implicações de ordem política, econômica e socioambiental.

Na continuação de algumas inquietações, acredita-se que o diálogo seja um fenômeno essencial à prática pedagógica em Geografia. O diálogo constitui-se para Paulo Freire (1996), numa categoria essencial na práxis pedagógica. É por meio diálogo que os homens transformam o mundo, problematizam-no, procuram entendê-lo para modificá-lo, buscando a humanização da sociedade neste espaço (mundo). Nessa relação dialética é que se percebe o diálogo como dimensão essencial a ser praticado pelos geógrafos-educadores com os seus educandos, buscando o desvelar das lutas sociais na transformação do espaço.

Torna-se necessário que os processos de aula não se limitem apenas aos livros e ao sistema tradicional de leitura e repetição, na busca do quando, onde e como, mas sim que essas aprendizagens possam fazer sentido para o estudante, que este possa vivenciar os processos de conhecimento e trazê-los para sua realidade. Assim, a Geografia pretende levar o estudante a compreender o lugar onde vive e a refletir sobre suas ações e sua importância como um sujeito que pode mudar o seu meio.

Faz-se necessário dominar categorias, conceitos e procedimentos básicos com os quais este campo de conhecimento opera e constitui suas teorias e explicações, de modo a poder não apenas compreender as relações socioculturais e o funcionamento



da natureza às quais historicamente pertence, mas também conhecer e saber utilizar uma forma singular de pensar sobre a realidade, ou seja, o conhecimento geográfico.

Uma das possibilidades de promover essa leitura se dá por meio da alfabetização cartográfica, compreendida como um processo educativo que, ao longo da escolaridade, familiariza o aluno com aspectos teóricos da Geografia e o torna capaz de compreender as interações que se apresentam no espaço. A alfabetização cartográfica traz a concretude para a educação do ensino fundamental de forma que além do domínio da linguagem constituída de símbolos da linguagem gráfica, atribui o significado da realidade à representação simbólica. A leitura cartográfica não é, portanto, simplesmente uma técnica, mas é utilizada para oferecer ao aluno condições para que este seja capaz de registrar sobre o fenômeno observado, apropriando-se da linguagem específica da área do conhecimento. Sendo assim,

Ensinar a ler o mundo é um processo que se inicia quando a criança reconhece os lugares e os símbolos dos mapas, conseguindo identificar as paisagens e os fenômenos cartografados e atribuir sentido ao que está escrito. (Castellar, 2010, p.23)

Na Geografia o aluno começa a registrar através de desenhos o espaço percebido e através dos seus registros inicia a leitura desses espaços compreendendo-os e estabelecendo relações sociais entre eles. Apropriando-se dos conceitos o educando desenhará locais com os quais se familiariza e fará o uso de símbolos para representar pontos de referência, por exemplo. Dessa forma, passará a fazer significado as representações simbólicas e sua função social. "O letramento geográfico, é, portanto, o ponto de partida para estimular o raciocínio espacial do aluno articulando a realidade com os objetos e os fenômenos que querem representar." (Castellar, 2000. p.24)

O letramento geográfico tratará das noções de área, ponto, linha, escala, proporção, legenda, visão vertical, visão oblíqua, imagem bidimensional e tridimensional.

Os desenhos dos educandos são o ponto de partida para que eles desenvolvam conhecimentos, que observem a realidade e os fenômenos e os represente. Os desenhos, aqui se tratando das series iniciais, configuram-se em representações gráficas, ou mapas mentais. São dados da realizada que são ressignificados a partir da memória, sem que haja a necessidade de uma representação em que se utilize as convenções cartográficas, isso ocorrerá num processo.

Enfim, assim como a criança se desenvolve ao longo do tempo, o currículo deve assumir níveis diferenciados de dificuldade. Os conteúdos geográficos desenvolvidos com os educandos são essenciais para esses abstraíam os conceitos e compreendam os fenômenos, ao longo de sua escolaridade.

A Geografia deve possibilitar aos educandos a análise e a compreensão crítica das organizações espaciais e suas inter-relações. A partir do diálogo da problematização dos conteúdos, é preciso levar os educandos, cada vez mais, à compreensão da intencionalidade da ação humana frente à ocupação e construção dos espaços e seus desdobramentos nas relações sócio-espaciais e das relações dos seres humanos com o meio no contexto dos modos de produção.

A Base Nacional Comum (Brasil, 2016) propõe quatro dimensões formativas para o ensino de Geografia no Ensino Fundamental: O sujeito e o mundo, O lugar e o mundo, As linguagens e o mundo e As responsabilidades e o mundo.



A organização das categorias e o nível de complexidade devem partir do local de vivência, ampliando significativamente para escalas mais amplas, não no sentido de linearidade, mas de complexidade, partindo daquilo que é perceptível buscando níveis cada vez mais elaborados de abstração.

## Referências

- ABREU, Martha e SOIHET, Rachel (orgs.). Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 55-81.
- BITTENCOURT, Circe (Org.) O saber histórico na sala de aula. 11. Ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- BURKE, Peter. Culturas populares e cultura de elite. Diálogos, Maringá, v. 1, n. 1, 1997.
- \_\_\_\_\_. O que é história cultural? Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.
- CADERNO CEDES, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005
- CASTELLAR, S.M.V. A alfabetização em geografia. Espaços da Escola, Ijuí, v. 10, n. 37, p. 29-46, jul./set. 2000.
- CASTELLAR, S. Vilhena, J. Ensino de Geografia. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- CAVALCANTI, L.S. Geografia, escola e construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1998.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 13. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996
- KAERCHER, Nestor André (1998). Desafios e Utopias no Ensino de Geografia. 2a ed.; Santa Cruz do Sul – RS: EDITORA DA UNISC.
- MORAES, A. C. R. Geografia: pequena história crítica. São Paulo: Hucitec, 1987.
- MORIN, Edgar, A religação dos saberes: o desafio do Século XXI. Trad. Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- SALIBA, Elias T. Perspectivas para uma historiografia cultural. Diálogos, Maringá, v. 1, n. 1, 1997.
- STRECK, D. R., REDIN, E., ZITKOSKI (orgs.). Dicionário Paulo Freire. 3a ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- VESENTINI, J. W. Para uma geografia crítica na escola. São Paulo: Ática, 1992.



## 7. Ensino Religioso

“Toda pessoa tem o direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular.” (Declaração Universal dos Direitos Humanos, Art. 18)

O Ensino Religioso, de matrícula facultativa ao aluno, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui componente curricular dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil e vedadas quaisquer formas de proselitismo (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2013).

Ao se conceber o conhecimento religioso, faz-se necessário pensar criticamente sobre a condição existencial, não se reduzindo à prática de uma crença em particular. Por constituir uma propriedade humana, a dimensão religiosa necessita ser abordada com seriedade no espaço escolar, levando os educandos ao estabelecimento de posições autênticas e referenciadas eticamente diante das expressões e manifestações religiosas.

Considerando a sociedade atual pluralista, que se expressa no Estado não confessional e laico, que garante os direitos fundamentais de liberdade religiosa e de expressão religiosa, a Proposta Curricular da SME pretende subsidiar os professores na prática educativa, com vistas ao respeito à diversidade cultural e religiosa, sem proselitismo, desenvolvendo assim, o respeito à alteridade, de acordo com a Lei n.º 9.475/97. Dessa forma, torna-se necessário possibilitar ao educando conhecimentos a respeito não só da experiência do sagrado e das organizações religiosas, como também de fundamentos de vida não religiosos, que também levam à compreensão da realidade.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2ª Versão, 2016, p.173), o Ensino Religioso, cujo objeto de estudo é o conhecimento religioso, assume o diálogo como um princípio metodológico orientador dos processos de observação, de análise, de apropriação e de ressignificação dos saberes. Na Educação Básica aparece estruturado a partir dos eixos: Ser humano, Conhecimentos Religiosos, Práticas Religiosas e não Religiosas.

O primeiro eixo considera as corporeidades, as alteridades, as identidades, as imanência-transcendências, os valores e limites éticos, os direitos humanos e a dignidade. O segundo eixo considera os mitos, os ritos, os símbolos, as idéias de divindades, as crenças, os textos sagrados, as filosofias de vida, as ideologias e doutrinas religiosas. O último considera suas manifestações nos diferentes espaços, os territórios sagrados e a territorialidade, as experiências religiosas e não religiosas, as lideranças, o ethos, as espiritualidades, as diversidades, a política, a ecologia.

A constituição desse componente curricular no espaço escolar, levando em conta os eixos acima descritos, remete o professor à compreensão de pressupostos básicos, que se referem à articulação do Ensino Religioso com o Projeto Político Pedagógico da escola, ao respeito às diferentes expressões religiosas dos educandos, ao



reconhecimento de que a linguagem pedagógica é a linguagem própria da escola, à necessidade de oportunizar o conhecimento, à discussão e à reflexão diante dos fenômenos religiosos sociais da comunidade. Para tal, se almeja um professor pesquisador, que busque o conhecimento necessário para não se perder no meio da avalanche de ideias e informações que vagam nesse mundo, tornando primordial a valorização da Ética, como patamar máximo de encontro das religiões. Não a Ética entendida como conjunto de regras e proibições, mas como imanência na consciência humana, como lei natural que se manifesta em meio a todas as culturas e povos e que as diferentes religiões captam, de formas diversas.

Considerando-se a diversidade cultural religiosa presente nos espaços escolares, convém destacar que além do professor, torna-se fundamental atenção e esforços conjuntos na busca da erradicação de práticas que buscam homogeneizar os diferentes, anulando assim suas diferenças. Levando em consideração a liberdade de expressão como direito constitucional de todo cidadão brasileiro, é preciso reconhecer as diferentes manifestações do sagrado como patrimônio cultural, considerando a função social da escola e a mediação entre o conhecimento científico construído pela humanidade.

## Referências

BRASIL, MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF, 2010.

\_\_\_\_\_. Base Nacional Comum – 2ª versão - Brasília, DF, 2010.



## 8. Temas Integradores

### O trabalho silencioso, mas eficaz, dos Temas Integradores

Desvestida de uma visão fragmentada do desenvolvimento humano, a SME com esta temática visa evidenciar ao leitor a importância do trabalho com os Temas Integradores. Para tal, faz-se necessário fixar alguns marcos que culminaram para o prestígio de tais temas.

Os fundamentos dos Temas Integradores estão presentes desde a Constituição Federal de 1988, ao ressaltar a prevalência dos direitos humanos, ao determinar atos necessários ao exercício da cidadania (Art.5º), a favor da promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Art.3º). Entra na agenda brasileira, no artigo 225 da CF (1988) a Educação Ambiental, tema importante para alavancar a cidadania planetária. Em meados do século passado, a Declaração Universal dos Direitos Humanos apontava a necessidade de se promover uma sociedade na qual fossem garantidos:

“o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis [...] da dignidade e valor a pessoa humana, igualdade de direitos dos homens e das mulheres [...] do favorecimento do progresso social e melhores condições de vida, atingir todos os povos e todas as nações, por meio do ensino e da educação voltados a desenvolver o respeito dos direitos e liberdade.”  
(ONU, 1948)

Em consonância com a Carta Magna, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) também reforça a vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Art. 3º); indica como finalidade da escola desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania (Art. 22) e fomenta como incumbência da escola disseminar valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática. Face a essa concordância a escola é o espaço coletivo para,

priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. (Brasil, 2013, p. 16).

Tendo como farol a superação do desafio da fragmentação ou de abordagens superficiais, e ainda considerando a defesa por uma educação multicultural, as DCN's apresentam como necessidade a integração dos conhecimentos e sua contextualização numa perspectiva transversal. Assim, a Base Nacional Comum Curricular (2015), em seu texto preliminar, ainda em discussão, aponta como



integradores os temas: Economia, Educação Financeira e Sustentabilidade; Direitos Humanos e Cidadania; Educação Ambiental, Culturas Digitais e Computação e Culturas Africanas e Indígenas. Tais temas são considerados como necessários para uma reflexão sobre a realidade da sociedade e para despertar nos educandos a sensibilização e a vontade de promover uma transformação social pautada na prática da cidadania e nos conceitos de justiça e solidariedade. Isto decorre da grande possibilidade de abrangência de aspectos que cada um dos temas favorece.

Os temas integradores dizem respeito a questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação e que, portanto, intervêm em seus processos de discussão de identidade e no modo como interagem com outros sujeitos, posicionando-se ética e criticamente sobre e no mundo nessas interações. Contemplam, portanto, para além da dimensão cognitiva, as dimensões política, ética e estética da formação dos estudantes. (pág. 17).

Uma das tarefas da educação, embora trabalhosa, é articular a multiculturalidade dos diferentes sujeitos que ali se encontram caracterizando o espaço escolar como imprescindível para a formação do sujeito e transformação social. Assim, a educação

[...] tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção "transgressora", porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional (BRASIL, 2013, p.25).

Sob a perspectiva da Pedagogia Crítica, o professor é protagonista das ações pedagógicas, sua prática é iluminada pelos princípios humanistas e a intencionalidade política é firmamento do seu trabalho. Nesta ótica, o educador entende a sua ação como mola propulsora para tomada de consciência crítica dos educandos, que caminham rumo à emancipação. Nesse cenário não há roupagem que melhor caiba aos autores e atores do processo educacional, que não seja a do diálogo, a da escuta atenta, a da reflexão, a do permanente olhar aos deslocamentos da vida social e da sustentabilidade.

Enquanto especialistas da aprendizagem, aos professores cabem a necessária disposição e o esforço de prosseguir no trabalho coletivo, compartilhando com os pares os acertos e as indagações, buscando os problemas que os educandos e sua comunidade enfrentam e as demandas sociais e institucionais mais amplas que a escola deve responder, sem de forma alguma, banalizar os conteúdos curriculares. Ou seja, a abordagem curricular precisa considerar a "diversidade sociocultural da população escolar, as desigualdades de acesso ao consumo de bens culturais e a multiplicidade de interesses e necessidades apresentados pelos estudantes" ao



desenvolver metodologias e estratégias que atendam às diferenças de aprendizagem e às demandas apresentadas pelos educandos (Brasil, 2013, p. 119).

Ainda recorrendo às Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), na qual estabelecem que o conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais devem ser a base de toda ação escolar “com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social”, fundamentando-se nos princípios da dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do Estado; democracia na educação; transversalidade, vivência e globalidade e sustentabilidade socioambiental (pág. 532).

Isso significa que todas as pessoas, independente do seu sexo; origem nacional, étnico-racial, de suas condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero, faixa etária, pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento, têm a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática (BRASIL, 2013, pag. 516).

Nessa concepção, a educação é entendida como uma das mediações fundamentais tanto para o acesso aos Direitos Humanos quanto para a compreensão de que eles são um dos alicerces para a mudança social. Essa transformação social passa pela resignificação dos saberes docentes, que por sua vez, estão ligados à formação inicial e à necessidade de uma formação continuada e permanente acerca da realidade da sociedade atual e articulada aos diversos componentes curriculares. Desse modo, é fundamental trazer à reflexão e ao diálogo na formação docente, elementos necessários à incorporação de uma postura crítica em relação ao respeito aos direitos individuais de cidadania. Assim, favorecerá a abordagem dos temas que afetam a vida humana em escala global ou individual, e, portanto, devem ser discutidos nos contextos de formação docente.

Sob o manto de uma proposta que entende a escola como espaço democrático, que humaniza, que assegura a aprendizagem e que considera o crescimento biopsicossocial da criança, adolescente, jovem ou adulto é que este registro norteador foi escrito.

Aguçando esta proposta e ressaltando a inseparabilidade das temáticas, seguem as categorias:

- **Direitos Humanos e Cidadania**

O firmamento de uma escola que se dedica a propiciar o desenvolvimento do educando, a fomentar e resignificar os conhecimentos historicamente construídos, a combater manifestações de preconceito e discriminações, a garantir o espaço democrático e a assegurar a igualdade de direitos tem como foco o espraiamento do trabalho com Direitos Humanos e Cidadania. Diante disso, Freire (2011) considera que,



não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. ( p. 36)

Um espaço democrático não fixa modelo específico para o ensino de Direitos humanos e cidadania, desta forma, opõem-se as aulas simplistas e fragmentadas de Moral e Cívica. Isto é, utiliza-se como escopo a formação ética, crítica e política, por meio de abordagem integrando todos os componentes curriculares, fundada no diálogo, não determinando receitas para este trabalho, mas denotando seu alicerce no pensar sobre manifestações de comportamentos individuais e coletivos, a partir de princípios éticos, estéticos e políticos.

Sob a ótica da educação humana integral, a possibilidade de diagnosticar e analisar a realidade posta e as normas sociomorais vigentes é imprescindível para a emancipação dos sujeitos, de modo que auxilie para idealizar formas mais justas e adequadas de convivência universal. Ainda elucidando esta compreensão, "a prática escolar deve ser orientada para a Educação em Direitos Humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais." (BRASIL, 2013, p. 526).

O viés da Cidadania é percorrido de modo que assegure, em espaço democrático, que os educandos possam desfrutar do diálogo, da troca de saberes, da conscientização de seus direitos e deveres, de opinar e validar suas opiniões. Assim, a escola é o "lócus" privilegiado que contribui para formação da cidadania, cidadania esta que, interpela um espaço democrático e de garantia de direitos humanos em diferentes contextos sociais, culturais e políticos. Afinal, Direitos Humanos e Cidadania são elementos indissociáveis das práticas educativas.

- **Educação Patrimonial - Patrimônios Natural e Cultural**

Para consolidar o trabalho de Educação Ambiental (EA) na SME, foi elaborado o Programa de Educação Ambiental para a sustentabilidade nas diretrizes político-pedagógicas, por meio de diversos Projetos que possam tratar a temática nas suas várias facetas, dando suporte metodológico, conceitual e orientações didáticas de forma que a Educação Ambiental possa ser inserida de forma significativa na Educação Básica desta SME.

Dos tratados internacionais da década de 1970 à criação de Política Nacional de Educação Ambiental (1999) e Programa Nacional de Educação Ambiental – PRONEA (2003), ratifica-se e amplia-se a ênfase sobre a importância da Educação Ambiental como prática político pedagógica, determinada histórica e socialmente, que deve possibilitar o desenvolvimento de estratégias de ação que venham contribuir para a construção do processo de cidadania, para a melhoria da qualidade de vida da população e como instrumento fundamental para a busca de soluções que garantam sociedades sustentáveis (PELICIONI MCF, 2000).



O grande desafio que se coloca é a incorporação da educação ambiental na estrutura do ensino formal, de maneira que a obrigatoriedade legal seja consolidada na prática pedagógica de forma significativa e efetivamente promova a educação para a construção de sociedades sustentáveis. Atualmente, mudanças importantes nos referenciais e nas políticas públicas educacionais abriram espaços para a inclusão de temas como a educação socioambiental, vislumbrando-se a possibilidade de engajamento das propostas pedagógicas às demandas e anseios sociais.

A Educação Ambiental foi incluída nas Diretrizes Curriculares Nacionais (MEC, 2013) como um capítulo específico, o que deve ampliar a sua visibilidade, inserção e desenvolvimento nos círculos da educação formal. Nesse documento de referência foram incorporadas todas as contribuições dos encontros internacionais sobre meio ambiente e educação ambiental, os objetivos e princípios da Política Nacional de Educação Ambiental (1999); além das mudanças fundamentais das discussões e contribuições sobre os direitos socialmente construídos nas últimas décadas. Como resultado desse movimento, surge a questão estruturante do direito à educação e o currículo como percurso para garantir esse direito, acessando e dando voz às diferentes expressões culturais como forma de construir uma nação mais justa e sustentável, por meio da educação ambiental na perspectiva socioambiental que considera o contexto social, histórico, econômico.

Nesse sentido,

a visão socioambiental complexa e interdisciplinar analisa, pensa, organiza o meio ambiente como um campo de interações entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais, no qual todos os elementos constitutivos dessa relação modificam-se dinamicamente e mutuamente. Tal perspectiva considera o meio ambiente como espaço relacional, em que a presença humana, longe de ser percebida como extemporânea, intrusa ou desagregadora, aparece como um agente que pertence à teia de relações da vida social, natural, cultural, e interage com ela (DCN, 2013, p. 542).

Essa concepção é fundamental para que a visão naturalista das questões ambientais definitivamente possa ser ultrapassada e a perspectiva de educação crítica e transformadora se efetive como instrumento de construção de uma sociedade justa e sustentável (CARVALHO, 2012).

Ao considerar o meio ambiente como espaço de interação mediado pela cultura e a educação ambiental como instrumento emancipatório no reconhecimento e compreensão dos espaços da cidade e todas as relações históricas e sociais neles inseridas, espera-se que o processo educativo considere os diversos saberes tendo como objetivo a construção de valores pautados na ética, na responsabilidade e sustentabilidade socioambiental.

O grande desafio a ser vencido é a concretização da educação ambiental no processo educativo é a sua inserção na prática pedagógica de forma integrada, significativa e interdisciplinar. Considerar o espaço de vivência como ponto de partida é fundamental para a leitura e compreensão das questões socioambientais. Dessa forma, a proposta metodológica da Agenda Ambiental Escolar é uma forma de nortear o trabalho pedagógico contextualizado e contínuo, a partir de cada unidade escolar.



O nome Agenda vem do seu sentido de intenções, desígnio, desejo de mudanças para um modelo civilizatório que promova a sustentabilidade ambiental e social, propondo pensar e repensar o ambiente com novos valores e buscando um novo modo de olhar mudando as lentes para fazer a leitura do cotidiano e do ambiente a partir de novas perspectivas, tendo em vista a sua transformação (CARVALHO, 2012).

Assim, a Educação Ambiental deve:

- construir conhecimentos, desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, cuidados com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e proteger o meio ambiente natural e construído;
- não ser atividade neutra, pois envolve valores, interesses, visões de mundo; desse modo, deve assumir, na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica;
- adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino;
- ser integradora, em suas múltiplas e complexas relações, como um processo contínuo de aprendizagem das questões referentes ao espaço de interações multidimensionais, seja biológica, física, social, econômica, política e cultural. Ela propicia mudança de visão e de comportamento mediante conhecimentos, valores e habilidades que são necessários para a sustentabilidade, protegendo o meio ambiente para as gerações presentes e futuras.

Importante frisar que a educação ambiental também não pode separar-se do conceito de patrimônio natural e a relação do ser humano com esse ambiente também não pode ser dissociado das questões culturais, fazendo-se imperativo que se discuta quais relações são benéficas e quais são destrutivas para que se mantenha o que é bom e se transforme o que precisa ser melhorado.

Nesse sentido, o trabalho com os patrimônios natural e cultural no espaço da escola, envolve pensar o processo educativo em sua amplitude, considerando a unidade dos aspectos físicos, econômicos, sociais e ambientais. Envolve um planejamento que considere essencialmente o diálogo com a comunidade na qual a escola se insere, com as vivências e produções dos alunos, com a percepção da cidade e do espaço que os cercam. Consiste assim, em promover situações sobre o processo cultural e natural, fazendo com que o aluno perceba a dimensão do seu envolvimento como sujeito nas mais diferentes dimensões do espaço vivido. Dessa maneira, considera-se que o tema integra o currículo de maneira viva e desafiadora.

A inserção dessa discussão nas escolas estabelece uma relação mais próxima das pessoas com suas heranças culturais, fortalecendo o relacionamento destas com esses bens, aprimorando o senso de responsabilidade para com a valorização e preservação do patrimônio, solidificando o convívio real com a cidadania, abrindo espaço para um processo permanente de inclusão social, à medida que incorpora ao currículo os conhecimentos voltados para a diversidade cultural.

No processo de discussão e reflexão sobre os conhecimentos que envolvem os assuntos voltados para o patrimônio, tanto material como imaterial, professoras e professores, educandas e educandos, têm a oportunidade de reconhecerem-se diante desses bens. Assim, pensa-se não somente na apresentação fria de prédios, espaços e personagens do passado, mas no essencial objetivo de busca da constituição de uma identidade étnica e cultural, a partir da reflexão sobre o espaço



em que se vive, as culturas que ali circulam e como estes processos configuram-se num determinado tempo.

Considerar a herança imaterial, no processo de formação, é essencial para a constituição de uma consciência mais crítica e livre. Constitui-se como fundamental para a compreensão do eu, da própria existência, a análise das relações e manifestações de um povo diante da sociedade. Dentre essas, pode-se destacar a maneira como um grupo professa sua fé, como se dão as demonstrações de afeto, como valorizam e se relacionam com os seus antepassados, ou com os mais experientes em uma família, quais as linguagens e expressões, as produções artísticas, literárias, as formas de subsistência, canções, danças, ritos e outras formas de relacionamento entre os sujeitos e o ambiente.

Trata-se de um trabalho voltado para a valorização das memórias. As memórias são compostas a partir da capacidade que temos de perceber, avaliar, sentir e reunir experiências, saberes, sensações, emoções, sentimentos que, de uma maneira ou de outra, escolhemos para guardar e para dar importância particular. O acervo de memórias, individuais ou coletivas, resulta de uma sensação de posse daquilo que é importante para a continuidade e para a experiência, ou seja, as memórias são o acervo que configura a identidade. A identidade de um indivíduo o vincula a um grupo, estabelecendo o sentimento de pertença.

Ao envolver a Educação diretamente com estas questões, a partir dos processos educativos formais ou não formais, alinhando patrimônios cultural e natural, haverá maior possibilidade de que os sujeitos construam uma compreensão sócio-histórica, essencial para o reconhecimento, a valorização, a preservação. Vale ressaltar que o objetivo é a construção de uma sociedade mais justa, de um sujeito consciente e envolvido com o processo de transformação.

Segundo Paulo Freire (1999) em seu livro "A Educação como Prática de Liberdade" o processo educacional deve permitir que o sujeito tenha a oportunidade de passar de uma posição ingênua para uma posição crítica. À Educação cabe oferecer condições para a tomada de decisões, para o engajamento e a responsabilidade social e política. A formação se dá por meio do elemento essencial do diálogo constante com o outro, da valorização da experiência particular e do envolvimento mútuo entre educador e educando.

## • **Culturas africanas e indígenas**

Consubstanciado pela Lei nº 11.645/2008, que acrescenta o reconhecimento e a valorização da cultura africana e indígena, tal tema integrador no currículo, favorece que o educando encontre e reconheça sua própria história e cultura, relacionando e identificando os diversos momentos e contextos históricos de seu próprio país. Nessa direção Pereira (2010) afirma que:

A inserção de elementos referentes às culturas indígenas e afrodescendentes, por exemplo, nos currículos escolares brasileiros tem um sentido político relevante, já que oferece aos docentes e discentes a oportunidade, por um lado, de pensar a realidade social brasileira a partir de sua diversidade



cultural e, por outro lado, de realizar uma revisão crítica dos conteúdos até então considerados oficiais. Se levarmos em conta que o ensino e a aprendizagem se articulam como um processo, é importante que os atores envolvidos nesse processo estejam atentos às mudanças dos valores culturais e à maneira como eles são transformados em modelos dominantes ou modelos rejeitados em determinada instância social. (p. 51)

Para nortear o cumprimento da legislação, o Conselho Nacional de Educação aprovou e o Ministério da Educação (MEC) homologou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para educação das relações étnico-raciais, trazendo os três princípios que o ensino deve ter: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e às discriminações.

A abordagem desses temas nas unidades escolares devem perpassar todas as áreas de conhecimento, bem como ocupar todos os espaços escolares: trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes, contemplando a influência, contribuição e participação dessas etnias na formação e construção da identidade do país.

O estudo e reflexão sobre raça, etnia, cor, racismo, segregação, preconceito e discriminação colocam em evidência as relações humanas no centro da história brasileira. Propiciam que as escolas não caiam na repetição de velhos estereótipos já enraizados na sociedade, como o caráter exótico e primitivo de negros e índios que são constantemente associados às produções literárias e não representam a realidade, atribuindo assim falsa unidade à diversidade de grupos étnicos.

## • **Economia, educação financeira e sustentabilidade**

As questões ambientais são reflexos de uma crise ética, moral e cognitiva na qual a sociedade moderna tem dilacerado seu patrimônio natural, étnico e cultural. A ética do sistema produtivo tomou conta do discurso desenvolvimentista e a sustentabilidade passou a ser apenas um jargão de marketing. Educar sem considerar questões que colocam em risco todas as formas de vida hoje e no futuro, não atende ao direito à educação, nem garante a inclusão social, segundo posto nas DCN's (2013). Se faz necessário uma outra ética nas relações da sociedade com o espaços de vida e consigo mesma, de forma a torná-la sustentável.

Na escola o foco de desenvolvimento do trabalho nesta temática possibilita promover o desenvolvimento da cultura de planejamento e consumo consciente. A compreensão das questões relacionadas ao ambiente, seus recursos e a responsabilidade de seu uso, bem como as implicações causadas pelo consumismo na sociedade atual, o entendimento das diferentes relações de poder entre as populações humanas, são elementos fundamentais à mudança de atitudes individuais e coletivas na busca pela superação da desigualdade social, da vida sustentável no planeta, do consumo consciente.



Em uma sociedade na qual cada vez mais o consumo se faz presente, quer seja dos bens materiais, das ideias, ideais e valores, que levam os sujeitos a se sentirem mais inseridos ou pertencentes em determinados grupos, as DCN's (2013), indicam que a ação escolar deve possibilitar aos educandos participar com autonomia, responsabilidade, criticidade e criatividade de variadas práticas sociais. Portanto, o trabalho com consumo e sustentabilidade prevê a conscientização acerca do equilíbrio entre a satisfação das necessidades e o impacto do consumo não responsável.

Esse trabalho demanda a contextualização dos problemas apresentados na sociedade, por meio de situações que envolvam diversos pontos de vista e exijam a elaboração de hipóteses de resolução, que podem ser questionadas por meio da argumentação, da contextualização histórica, social e cultural das situações analisadas. Buscando-se assim, desenvolver senso crítico e a autonomia intelectual no enfrentamento de problemas, visando transformações sociais e construção da cidadania.

## • **Culturas digitais e computação**

Empossados da importância de aliar as tecnologias aos processos educacionais, elucida-se aqui saberes possibilitados com o uso efetivo das tecnologias nas práticas educativas. O uso dos instrumentos tecnológicos busca favorecer a conexão da escola com o mundo, com a análise e seleção de informações e com produção de conhecimentos, por meio deles é possível o aprimoramento dos conhecimentos. Cabe ressaltar que as tecnologias digitais estão intimamente ligadas aos conhecimentos que provém da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações. Possui, de acordo com Kenski (2007), "suas próprias lógicas, suas linguagens e maneiras particulares de comunicar-se com as capacidades perceptivas, emocionais, cognitivas, intuitivas das pessoas." (p. 38)

O acesso à informação e ao conhecimento está presente em todos os espaços de convivência social, assim sendo a escola não é o único espaço de aprendizagem, porém é nela que essas informações e esses conhecimentos serão redimensionados com a mediação do professor. Diante de uma intencionalidade pedagógica não basta apenas usar os recursos tecnológicos, é preciso intencionalidade pedagógica para seu bom uso. Embora as tecnologias estejam intimamente ligadas ao rádio, ao computador, à televisão, entre outros, de acordo com Kenski (2007, p.22), e nos alicerces desta proposta, "o conceito de tecnologias engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso e aplicações."

A LDBN (1996) discorre sobre a tecnologia, seu uso e sua contribuição na educação, portanto as práticas educacionais devem estar adequadas à realidade do mundo, ou seja, a educação de acordo com a necessidade da sociedade contemporânea.

É importante dizer que na educação, as tecnologias contribuem para um fazer didático diferente, podendo ser revelada como uma ressignificação da informação e comunicação em prol da compreensão do mundo e a atuação nele.



## Referências

- BARRETO, Euder Arrais [et. al.]. *Patrimônio cultural e educação: artigos e resultados*. Goiânia, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC\Secretaria de Educação Básica. 2016. (texto preliminar)
- BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC\Secretaria de Educação Básica. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 mai. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Formando Com-vida, Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola : construindo Agenda 21 na escola* / Ministério da Educação, Ministério do Meio Ambiente. - 2. ed., rev. e ampl. - Brasília: MEC, Coordenação Geral de Educação Ambiental, 2007.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. *Programa Nacional de educação ambiental - ProNEA - 3ª ed - Brasília : Ministério do Meio Ambiente, 2005.*
- CARVALHO, I.C. M. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- CNUMAD - *Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento*. 2ª ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas; 1997.
- EDUCAÇÃO *Patrimonial: orientações ao professor*. Caderno Temático 1. João Pessoa: IPHAN-PB, 2011.
- FERNANDES, Simone Monteiro Silvestre (Org.) *Sentidos urbanos: patrimônio e cidadania*, 2009.
- FORMIS, C.A. *Estudo do processo de construção da Agenda 21 nas escolas da Diretoria de Ensino de Jundiaí-SP*. 125 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo. 2006.
- FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GUIMARÃES, M. *A formação de educadores ambientais*. Campinas, SP: Papirus (Coleção Papirus Educação) 2004, 171 p.

- HORTA, Maria de Lourdes Parreira e outros. Guia Básico de Educação, 1998.
- JUNDIAÍ. Prefeitura Municipal. Lei Municipal N.º 8.446, de 24 de junho de 2015 Institui o Plano Municipal de Educação-PME do decênio 2015/2025. Imprensa Oficial do Município de Jundiaí. Disponível em: <[http://educa.jundiai.sp.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/pme\\_lei.pdf](http://educa.jundiai.sp.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/pme_lei.pdf)>. Acesso em: 15 de fev. 2016.
- Patrimonial. Museu Imperial. IPHAN/MinC. Brasília,1999.
- PELICIONI MCF. *Educação em Saúde e Educação Ambiental estratégias de construção da escola promotora da saúde*. São Paulo 2000. [Tese de Livre Docência - Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo].
- PUIG, J. M. A construção da personalidade moral. São Paulo: Ática,



## **COMISSÕES DE ELABORAÇÃO DO DOCUMENTO**

### **Grupo IA – Linguagens – Língua Portuguesa**

Alex Roch - EMEB Pedro de Oliveira  
 Alexandra S. da Costa Knupp - EMEB Ivo de Bona  
 Elaine Cristiane S. Brito - EMEB Prof. Joaquim Candelário de Freitas  
 Janaína G. de Siqueira Mota - EMEB Profª Fátima Ap. Damásio dos Santos Pandolpho  
 Lucinéia M. Máximo - EMEB Aparecido Garcia  
 Marila Martins de Moura - EMEB Profª Beatriz Blattner Pupo  
 Marlene Ap. Mazon - EMEB Nassib Cury  
 Paula Cristiane Polizio Bogajo - DEB / SME  
 Silvana E. Martini - EMEB Marcos Gasparian

### **Grupo IB – Linguagens – Língua Estrangeira Moderna**

BIANCA GARCIA – FORMADORA DE LÍNGUA INGLESA  
 CARINA DE FARIA CASSALHO – DEB/NÚCLEO DE EDUCAÇÃO E LÍNGUA ESTRANGEIRA  
 DORCAS CRISTINA SANTOS FREIRE - EMEB MARCOS GASPARIAN  
 ELAINE APPOLINÁRIO - EMEB PEDRO CLARISMUNDO FORNARI  
 ELAINE ROSA DEFENDI - EMEB BEATRIZ BLATNER PUPO  
 IVAN ZARAMELLO - EMEB MARCOS GASPARIAN  
 LEANDRO SILVEIRA - EMEB IVO DE BONNA  
 LÍGIA GAMBINI - EMEB APARECIDA MERINO  
 MARA SUELI SILVA - EMEB PROFESSORA JUDITH DE ALMEIDA CURADO ARRUDA  
 MARIA CLAUDIA SIQUEIRA – DEB/NÚCLEO DE EDUCAÇÃO E LÍNGUA ESTRANGEIRA  
 ROSANA - EMEB DEODATO JANSKI  
 VIVIANE BIASINI - EMEB APARECIDO GARCIA

### **Grupo IC – Linguagens - Arte**

### **Grupo ID – Linguagens - Educação Física**

Adriano Mastrorosa – NECC SME  
 Adriano Rogério Celante – NECC SME  
 Ana Beatriz Gasquez Porelli – EMEB Benedita Alzira Moraes Camunhas  
 Andreza de Almeida Villar – EMEB Nelson Álvaro Figueredo Brito  
 Camila Neves Correa Marques – EMEB Patrícia Pires  
 Carina Pereira de Oliveira – EMEB Joaquim Candelário de Freitas  
 Débora Alice Machado da Silva – EMEB Antonio Adelino Brandão



Debora Reis Garcia – EMEB Luiz Bárbaro  
 Erasto Aparecido de Almeida Costa – EMEB Maria José Maia de Toledo  
 Fanny Hadad Teixeira – NECC SME  
 Francislaine Martins dos Santos Ortega – EMEB Anna Rita Alves Ludke  
 Gilvan de Andrade Gaia – EMEB Ivo de Bona  
 Gisela Maria Brustolin – EMEB Aparecida Merino Elias  
 Gustavo Rosin Spéria – EMEB Judith Almeida Curado Arruda  
 João Leandro da Silveira Pupo – NECC SME  
 Jonathan Aparecido Rodrigues de Oliveira – EMEB Lucirio Valli  
 Leandro Thomazini – EMEB Carlos Foot Guimarães  
 Moizes Antonio da Silva Neto – EMEB Luiz Biela de Souza  
 Monica da Silva Cazuquel – SME  
 Priscila Errerias Bonfietti – EMEB Antonio de Pádua Giaretta  
 Rafael Gobo Cociello Guimarães – EMEB Cléo Nogueira  
 Regina Célia da Silva Tavares – EMEB Alvarina Barbosa Martins  
 Robson Antonio Maia – EMEB Nassib Cury  
 Silvia Sayumi Uchino Hosaki – NECC SME  
 Taiane Cassia Rossi – EMEB Anna Pontes Chagas  
 Thiago Ernesto de Souza Saccardo – EMEB Fábio Rodrigues Mendes  
 Valter Teixeira de Almeida – EMEB Luiz Biela de Souza

## **Grupo II – Matemática**

Adriano Alberto X. Costa - EMEB Ámerico Mendes  
 Caroline de Faria Begiato - EMEB Janet Ferreira Prado  
 Cristina A. Buscato dos Santos - SME/DEB -EF  
 Elaine Ap. Santos Ferreira - EMEB Janet Ferreira Prado  
 Erica Fernanda de Oliveira Menezes - SME/DEB -EF  
 Lilia ReginaCereser D’Ambrosio - EMEB Luiz Biela de Souza  
 Maria de Lourdes M. Baptistella - EMEB Joaquim Candelário de Freitas  
 Marina Fernanda Santos Rozado - EMEB José Leme do Prado  
 Marjorie Samira B. Ferreira - EMEB Marly de Marco M. Pereira  
 Paula Andreia de Souza - EMEB Luzia F. de Souza Martins  
 Paula Priscila Ferracini Vancini - EMEB Américo Mendes  
 Patricia Alves Salido - EMEB Dep. Ranieri Mazzilli  
 Raquel Elisabete O. Santos - EMEB Carlos Foot Guimarães  
 Solange Miguel Vaz - EMEB Deodato Janski  
 Thatiana Ajudarte Bonelli - EMEB dos Sonhos Anézio de Oliveira  
 Valdinei de Carvalho Barbosa - EMEB Rute Miranda Duarte Sirilo

## **Grupo III - Ciências da Natureza**

Adriana Mautschke – EMEB Profª Maria Angélica Lorençon  
 Alzeni Caldas C. Toledo – EMEB Profª Glória da Silva Rocha Genovese  
 Camila Fernandes de Freitas Rosalem – EMEB Duílio Mazieiro



Carmen Sílvia Nalli Bulhões – SME / DEB - EF  
 Gisele Aparecida Guilhen Müller – SME / DEB - EF  
 Isabella Souza e Silva – EMEB Profª Armanda Santina Polenti  
 Lucieide Anita Frezza – EMEB Prof. Pedro Clarismundo Fornari  
 Margarete D. de Campos – EMEB Prof. Lázaro Miranda Duarte  
 Paula Vicente de O. Santos – EMEB Profª Glória da Silva Rocha Genovese  
 Raquel G. Fernandez – EMEB Aparecido Garcia  
 Samanta Carnio Ferreira – EMEB José Sciamarelli Sobrinho  
 Taís Vito Vieira – EMEB Antonino Messina  
 Tânia R. R. S. Silva – EMEB Irmã Flórida Mestag  
 Yoná Ramires Ferreira Fasoli – Emeb Luzia Francisca de Souza Martins

#### **Grupo IV – Ciências Humanas**

Adriana Aparecida S. de Matos – EMEB Deodato Janski  
 Alessandra Siqueira Lebrão de Faria – Emeb Prof. Armanda Santina Polenti  
 Ana Cláudia Aparecida Barbosa – EMEB Prof. Oscar Augusto Guelli  
 Marianna Ianaconi Di Dario - Emeb Prof. Armanda Santina Polenti  
 Eliza Maria de Aquino - Emeb Prof. Armanda Santina Polenti  
 Joyce Rodrigues da Mota Iole – Emeb Prof. Judith Almeida Curado Arruda

#### **Grupo V – Ensino Religioso**

Kátia Fernanda Piazzentin Tresso – Secretaria Municipal de Educação  
 Luciana Nagashima – EMEB Judith Almeida Curado  
 Rosana de Almeida – Secretaria Municipal de Educação  
 Roseli Mariano – EMEB Prof. Fábio Rodrigues Mendes  
 Sibeles Scavone dos Santos – EMEB Nassib Cury  
 Silvana C. R. Rodrigues de Paula – Emeb Prof. Fábio Rodrigues Mende  
 Yoná Ramires Ferreira Fasoli – Emeb Luzia Francisca de Souza Martins

#### **Grupo VI - Temas Integradores**

Andrea Araújo de Arruda Silva – SME/DEB - EF  
 Cícera A. Escoura Bueno – EMEB Profª Odila Richter  
 Claudia Alessandra Ubinha – SME/DEB - Núcleo de Educação Sociocomunitária  
 Driely Gomes - EMEB Antonino Messina  
 Elenilda R. L. Gonçalves – EMEB Profª Geralda Berthola Facca  
 Emília Ap. da S. Anjos – EMEB Profª Judith A. C. Arruda  
 Karen Silva Merlim – EMEB Profº Flávio D'Angieri  
 Leslie Saviotto – EMEB Profª Odila Richter  
 Leandro Paulo da Silva Araujo – EMEB Ivo de Bona  
 Luciana O. Rocheti – EMEB Profº Lázaro Miranda Duarte  
 Mariana Angelita Rodrigues – EMEB Profª Fátima Ap. D. S. Pandolpho



Marineide Vilas Boas – SME/DEB – Núcleo de Ed. Sociocomunitária  
Rita de Cássia Stella Busato – SME/DEB - EF  
Tânia Zilda Pinto Barros – EMEB Profª Melania F. Barbosa  
Virginia G. Fioratto – EMEB Profª Melania F. Barbosa  
Zenilda S. Anjos – EMEB Profª Cesarina Fortarel G. Dias  
Claudete Ap. Formis- SME/ Núcleo socioambiental

**Jundiaí, junho de 2016.**

**Diretoria de Ensino Fundamental**