

**DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA  
O ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS: um processo  
contínuo de reflexão e ação**

**2ª EDIÇÃO  
(REVISADA)**

**2015**

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO  
ASSESSORIA DE CURRÍCULO**



**PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO  
ASSESSORIA DE CURRÍCULO**

**DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA  
O ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS:  
um processo contínuo de reflexão e ação**

2ª Edição  
(Revisada)

-2015-

Projeto gráfico:  
Tikinet Edição  
Diagramação e editoração: Rodrigo Martins e Aline Maya/Tikinet  
Capa: Alexandre Tadeu Dias Andrade

**Dados internacionais de catalogação na publicação:  
Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil**

**Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Finais: um processo contínuo de reflexão e ação.** Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico, Coordenação Pedagógica: Heliton Leite de Godoy. Organização e estabelecimento de textos: Heliton Leite de Godoy Campinas, SP, 2014

ISBN 978-85-86223-16-7

1. Educação Básica. 2. Objetivos de Aprendizagem – Currículos – I. Prefeitura Municipal de Campinas (SP), Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico, Assessoria de Currículo II. Organização e estabelecimento de textos: Heliton Leite de Godoy

**Índice para Catálogo Sistemático**

1. Educação Básica, Objetivos de aprendizagem 2. Currículos – Brasil

Todos os direitos reservados.

É permitida a reprodução total e ou parcial desta obra desde que seja citada a fonte.

Reproduções para fins comerciais são proibidas na forma da lei.

Prefeitura Municipal de Campinas

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS**

***Prefeito***

Jonas Donizette

***Secretária Municipal de Educação***

Solange Villon Kohn Pelicer

***Diretor do Departamento Pedagógico***

Juliano Pereira de Mello

***Assessor Técnico de Currículo e Pesquisa Educacional***

Heliton Leite de Godoy

***Coordenadora Setorial de Formação***

Giselle Alessandra Marchi

***Núcleo de Publicação em Educação***

Sueli Aparecida Gonçalves



2015

## FICHA TÉCNICA

• *Diretor do Departamento Pedagógico* •

JULIANO PEREIRA DE MELLO

• *Coordenadora Setorial de Formação* •

GISELLE ALESSANDRA MARCHI

• *Organização e Coordenação Pedagógica* •

HELITON LEITE DE GODOY

• *Núcleo de Publicação em Educação* •

SUELI APARECIDA GONÇALVES

• *Revisão Textual* •

MARIA APARECIDA LOPES

• *Colaboração* •

ALEXANDRE TADEU DIAS

• *Coautores* •

ADRIANA CORREA ALMEIDA  
ADRIANE MARQUES FERNANDES  
ALEXANDRE MENDELECK  
AMILTON LUIS FIM LIMA  
ANA LÚCIA PUPO CAGLIARI PICOLI  
ANGELA CRISTINA DOS SANTOS FERNANDES  
CLAYTON JOSÉ BUDIN  
DOMENICO GALLICCHIO NETO  
ÉDISON BATISTA CARVALHO  
ELISABETE PIMENTEL  
FABIANA BARDELA LOPES  
GISANE MÁRCIA CARVALHO DINNOUTI  
HERONILDA DE ALCANTARA  
JEFFERSON EDUARDO HESPANHOL  
JULIO ANTONIO MORETO  
KARINA APARECIDA VICENTIN  
KÁTIA MARIA EUGÊNIO  
LEDA QUEIROZ DE PAULA

LUIZ CARLOS CAPPELLANO  
MÁRCIA MARIA NUNES GONÇALVES  
MARIA APARECIDA LOPES  
MARIA APARECIDA PEREIRA MONTAGNER  
MARIA JOSÉ ADAMI  
MARIA LÚCIA BACHIEGA KOLOKHATIS  
MARIA LÚCIA COSTA DE OLIVEIRA CERONE  
MONICA CRISTINA MARTINES MORAES  
RAFAEL FERNANDES DA MATA  
RENATA CRISTINA MAUGERI AMORIM  
RITA DE CÁSSIA SOUZA MÁXIMO  
RODRIGO NERIS  
SEVANE MARIA CORTIJO COSTA PINHEIRO  
SONIA REGINA FERREIRA DE OLIVEIRA  
SUELI APARECIDA GONÇALVES  
VALÉRIA AROEIRA GARCIA  
VERÔNICA MARQUES RODRIGUES  
WŁADIMIR STEMPNIAC MESKO

• *Colaboradores do Ensino Fundamental* •

AIMAR SHIMABUKURO  
ANA CRISTINA KRUTZFELDT ANTONIAZZI  
CLAUDIA ZAPAROLI DE PAULA  
CÍCERO ALVES DE SOUZA  
DILMA DOMINQUINI  
DURIVAL JOSÉ GASPAROTO  
EDILAINE BUIN  
ELIANE DE FÁTIMA SACH INELLI SCARPINI  
ELIANE NASCIMENTO GIL DIAS  
EUNICE FERREIRA PIMENTEL LUDERS  
GLÁUCIA ÚLTIMIA COLUCC INI MORETO  
HELOÍSA HELENA SAVIANI  
JOÃO ROBERTO DA SILVA  
LÍVIA SEBER  
LUCIANO VITOR MAGALHÃES CAMPOS  
LÚCIA HELENA PEGOLO GAMA

MARCOS ALEXANDRE NEVES GUIMARÃES  
MARIA CRISTINA POZZA AZONI  
MARIA DO CARMO MENDES RIBEIRO  
MARIA HELENA SILVA BRITO  
MARIA LÚCIA BACH IEGA KOLOKHATIS  
MARIA LÚCIA CHAGAS LEONI  
MARIA PAULA ARAÚJO STEFANINI  
MARIA ROSELY POLETO IGNÁCIO  
MARLI APARECIDA P. CREMA  
SILVIA REGINA PEREIRA DE SOUZA  
SUELY GALLI SOARES  
VERA LUCIA BATISTA MORAES  
WALTER GERALDO DE ALMEIDA  
THAÍS CARVALHO ZANCH ETTA PENTEADO  
ZELMA REGINA BOSCO  
ZULEICA LOPES SILVA

• *Escolas Municipais de Ensino Fundamental* •

**NAED LESTE**

CEMEFEJA/EMEF PAULO FREIRE  
CEMEFEJA PROF. SÉRGIO ROSSINI  
EMEF PROFA. ÂNGELA CURY ZÁKIA  
EMEF DR. LOURENÇO BELLOCCHIO  
EMEF RAUL PILA

**NAED NOROESTE**

EMEF/EJA PROFA. CLOTILDE BARRAQUET VON ZUBEN  
EMEF DR. EDSON LUIZ CHAVES  
EMEF Pe. FRANCISCO SILVA  
EME /EJA Pe. LEÃO VALLERIE  
EMEF/ EJA PROFA. SYLVIA SIMÕES MAGRO

**NAED NORTE**

EMEF/EJA Pe. DOMINGOS ZATTI  
EMEF/EJA PROFA. DULCE BENTO NASCIMENTO  
EMEF/EJA EDSON LUIS LIMA SOUTO  
EMEF/EJA DR. JOÃO ALVES DOS SANTOS  
EMEF/EJA Pe. JOSÉ NARCISO VIEIRA EHRENBERG

**NAED SUDOESTE**

EMEF/EJA PROF. ANDRÉ TOSELLO  
EMEF CARMELINA DE CASTRO RINCO  
EMEF/EJA CORREA DE MELLO  
EMEF PROFA. ELZA MARIA PELLEGRINI DE AGUIAR  
EMEF Pe. EMÍLIO MIOTTI  
EMEF/EJA MARIA PAVANATTI FÁVARO

EMEF Pe. MELICO CÂNDIDO BARBOSA  
EMEF VIRGINIA MENDES ANTUNES DE VASCONCELLOS  
EMEF/EJA PROF. ZEFERINO VAZ – CAIC  
EMEJA NÍSIA FLORESTA BRASILEIRA AUGUSTA

**NAED SUL**

CEMEFEJA PIERRE BONHOMME  
EMEF PROFA. ANÁLIA FERRAZ DA COSTA COUTO  
EMEF Pe. AVELINO CANAZZA  
EMEF PROF. BENEVENUTO DE FIGUEIREDO TORRES  
EMEF PROF. CIRO EXEL MAGRO  
EMEF ELVIRA MURARO  
EMEF/EJA PRES. FLORIANO PEIXOTO  
EMEF/EJA FRANCISCO PONZIO SOBRINHO  
EMEF/EJA PROFA. GENY RODRIGUES  
EMEF/EJA PRES. HUMBERTO DE ALENCAR CASTELO  
BRANCO  
EMEF/EJA GEN. HUMBERTO DE SOUSA MELLO  
EMEF JULIO DE MESQUITA FILHO  
EMEF LEONOR SAVI CHAIB  
EMEF MARIA LUIZA POMPEO DE CAMARGO  
EMEF/EJA PROFA. ODILA MAIA ROCHA BRITO  
EMEF ORLANDO CARPINO  
EMEF OZIEL ALVES PEREIRA  
EMEF PROF. VICENTE RÁO  
EMEF/EJA VIOLETA DORIA LINS





## **Apresentação**

A construção das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, da Secretaria Municipal de Educação do nosso Município, ganhou forma e consistência. Entre idas e vindas, de um longo processo dialógico, entre os diversos setores e grupos da educação, a difícil tarefa foi concluída, por ora, devido à instalação de um efetivo processo democrático de produção coletiva.

A organização deste nosso primeiro currículo, nivelador dos conteúdos a serem ensinados nas escolas municipais de Campinas, coordenada pelo Núcleo de Currículos e por especialistas de diferentes áreas de conhecimentos, conseguiu agregar o coletivo da rede, em uma constante movimentação de embates e consensos, resultando em produtivas sugestões e encaminhamentos de propostas de reformulação, tanto para a primeira quanto para a segunda versão deste documento.

E não poderia ser diferente, pois o objetivo primeiro das Diretrizes Curriculares é de que este documento se constitua, não só em elemento orientador das atividades escolares para garantir a predominância do aprendizado de determinados conteúdos, em toda a Rede, mas, também, possibilite a organização e aperfeiçoamento dos projetos político-pedagógicos das escolas.

E, para tanto, é fundamental que as unidades escolares – base do sistema educacional - sejam perpassadas por processos democráticos e instigadores de novas situações, como forma de possibilitar o diálogo intenso e ininterrupto entre os membros dos diversos segmentos de área tão crucial para o desenvolvimento dos municípios e do país.

**Solange Villon Kohn Pelicer**  
Secretária Municipal de Educação



# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
PREFÁCIO.....	13
ORGANIZAÇÃO E COORDENAÇÃO.....	15
<b>PARTE I – PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL</b>	
Capítulo 1 – CURRÍCULO, ESCOLA E SOCIEDADE.....	21
1.1. O Currículo e o Projeto Político Pedagógico da Escola.....	21
1.2. O Currículo e as Funções da Escola na Sociedade.....	22
Capítulo 2 – CURRÍCULO, ESCOLA, ENSINO E APRENDIZAGEM: PRINCÍPIOS, OBJETIVOS E CONTEÚDOS.....	25
2.1. Concepções que Marcam os Modos de se Ensinar: como o ser humano aprende e se desenvolve?.....	26
Capítulo 3 – A ESCOLA INCLUSIVA NUMA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	33
Capítulo 4 – A ORGANIZAÇÃO EM CICLOS.....	39
Capítulo 5 – AVALIAÇÃO.....	45
5.1. Avaliação Institucional.....	45
5.2. Avaliação Institucional Participativa: Por Meio da Participação Solidária e Qualidade Negociada entre as Escolas e o Poder Público.....	45
5.3. Avaliação de Sistema: Mapeamento dos Conhecimentos Conquistados pelos Alunos nas Escolas da Rede Municipal.....	47
5.4. A Avaliação da Aprendizagem dos Alunos.....	48
5.5. A Avaliação Diagnóstica: Construída no Coletivo de Professores e a Descrição dos Saberes Orientadora do Planejamento e Replanejamento.....	49
Capítulo 6 – ADOLESCÊNCIA.....	53
6.1. Os Desafios para um Currículo que Respeite a Adolescência.....	53
6.2. Romper a Fragmentação do Trabalho Pedagógico e Buscar a Integração Curricular.....	54
6.3. Aprimoramento da Competência na Leitura e Escrita: Desafio que se Estende aos Ciclos III e IV.....	57
Capítulo 7 – EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICA-RACIAL AFRO-BRASILEIRA.....	59
7.1. Escola e Diversidade.....	59
7.2. Educação e Diversidade Étnico-Racial.....	61
7.3. Políticas Públicas - MIPID.....	62
7.4. Construção da Educação para a Diversidade Étnico-Racial.....	64
Capítulo 8 – EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE HUMANA.....	67

Capítulo 9 – EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....	73
9.1. Breve Histórico da Educação Ambiental .....	73
9.2. Educação Ambiental e o Currículo.....	75
9.3. Ações Pedagógicas.....	76
Capítulo 10 – PESCO – PESQUISA E CONHECIMENTO NA ESCOLA .....	77
10.1. Histórico .....	78
10.2. Formação no Programa .....	78
Capítulo 11 – CURRÍCULO: EDUCAÇÃO E CIDADANIA .....	81
11.1. Assessoria de Educação e Cidadania.....	83
Capítulo 12 – EDUCAÇÃO INTEGRAL .....	87
12.1. Educação em Tempo Integral: Programa Mais Educação .....	87
12.2. Educação Integral .....	91
Capítulo 13 – PROGRAMAS E PROJETOS.....	93
13.1. Programa Arte e Movimento .....	93
13.2. Programa Linguagens e Educação.....	96
13.3. Projeto Línguas .....	97
13.4. Projeto Imprensa na Escola.....	99
Capítulo 14 – NTE – NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL .....	103
14.1. Objetivos do Núcleo de Tecnologia de Campinas .....	104
14.2. As Novas Tecnologias e o Currículo Escolar .....	104
14.3. O CAMPIX - Pacote de Tecnologias Assistivas para Uso Educacional .....	105
14.4. Formação dos Educadores para Uso Adequado das Tecnologias .....	106
14.5. As Tecnologias e os Projeto .....	106
Capítulo 15 – O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO CONTINUADA .....	109
 <b>PARTE II – COMPONENTES CURRICULARES – ANOS FINAIS</b>	
Capítulo 16 – LÍNGUA PORTUGUESA .....	113
Capítulo 17 – LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA – INGLÊS.....	141
Capítulo 18 – ARTE .....	147
Capítulo 19 – MATEMÁTICA .....	167
Capítulo 20 – CIÊNCIAS .....	173
Capítulo 21 – EDUCAÇÃO FÍSICA.....	177
Capítulo 22 – HISTÓRIA .....	183
Capítulo 23 – GEOGRAFIA .....	189
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	195

## PREFÁCIO

Pode-se afirmar que o assunto não é novo. A construção das diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental é demanda da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que data de 1996, reforçada por manifestações do Conselho Nacional de Educação e deliberações da Conferência Nacional de Educação. Ao longo desse tempo, não foram poucas as vezes em que o tema foi considerado prioritário, e o debate foi iniciado. Em igual número de oportunidades o trabalho ficou pelo caminho. Reveste-se de grande significado e importância, face ao histórico existente, a edição deste documento. Ao expressar os conceitos e fundamentos que emanam de nossa rede, estabelece objetivos comuns parametrizados pela qualidade da educação, orientando a elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos consistentes e adequados à realidade de nossas escolas. Só o trabalho coletivo e o espírito de equipe poderiam produzir um resultado tão expressivo. A sistemática de elaboração das diretrizes pautou-se pela oferta de vários mecanismos de participação e fomentou intensamente a reflexão e o debate, buscando sempre a análise da opinião e do contraditório, da discordância e do convencimento, da teoria e da prática, do questionamento e da aceitação, mas, sempre, do reconhecimento e do respeito. Procedimentos dessa natureza são complexos e difíceis. E o produto resultante é, certamente, obra de inúmeros autores. Entretanto, as atividades de coordenação são vitais para se chegar a bom termo. Se for justo o agradecimento institucional a todos aque-

les que participaram do processo, é obrigatório o reconhecimento do papel fundamental desempenhado pela Assessoria de Currículos do Departamento Pedagógico. Eis, assim, as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Finais: um processo contínuo de reflexão e ação*.

*Não se trata de uma missão cumprida. Concluiu-se uma etapa, consolidou-se um processo, estabeleceu-se mecanismo de construção coletiva, alicerçou-se o futuro. O horizonte da qualidade da educação da Rede Municipal de Campinas nos espera. Vamos.*

**José Tadeu Jorge**

*Secretário Municipal de Educação  
(Gestão : maio/2009 a junho/2011)*



## ORGANIZAÇÃO E COORDENAÇÃO

O presente documento, intitulado *Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Finais: um processo contínuo de reflexão e ação*, em sua segunda edição, tem o propósito de estabelecer objetivos comuns básicos para toda a Rede Municipal de Ensino, como caminho para a melhoria da qualidade social da educação, e estabelece, assim, o direito de todo aluno ao acesso ao conhecimento.

Estas Diretrizes expressam as concepções de educação, ensino, aprendizagem, conhecimento, saberes e avaliação e abordam ainda as questões específicas de etnia, educação especial, ambiental, sexualidade, tecnologias educacionais, educação e trabalho e cidadania, entre outras que indicam a educação que se busca na Rede como um todo. Tais fundamentos devem subsidiar as unidades escolares na elaboração de seus Projetos Pedagógicos, de forma a consolidar a unidade de rede que se pretende e a reforçar a cultura do respeito às singularidades de cada realidade regional, das diversas comunidades escolares, população de alunos e dos indivíduos.

Dentro de um amplo projeto de melhoria da qualidade de educação, estão incluídas as Diretrizes Curriculares, cuja principal característica é a sua construção coletiva, pautada na reflexão e no debate, em um movimento que se expressou na participação ativa de todos que se envolveram na sistematização da escrita das propostas apresentadas e nos encaminhamentos que constituíram o texto que se apresenta. O coletivo a que nos referimos

se constitui pelos sujeitos da prática pedagógica que fazem do trabalho na escola sua voz, sua paixão, sua escrita, seu projeto pedagógico pessoal, sua crença e verdade. Professores e especialistas da Rede Municipal de Campinas são os autores e coautores desse trabalho, iniciado e lançado no campo da reflexão contínua, que se manteve atenta à diversidade de questões que foram surgindo e ganhando forma na produção coletiva das Diretrizes.

O documento nasceu, em sua versão preliminar, do trabalho dos Grupos de Formação, conduzidos por professores da Rede Municipal ao longo de 2009, e da equipe de coordenadores pedagógicos. Em fevereiro de 2010, foi disponibilizado, via e-mail e sistema Integre, às unidades educacionais para conhecimento, análise crítica, sugestões e contribuições. Essa versão continha textos que apontavam os pressupostos teóricos que fundamentariam o trabalho e os objetivos educacionais dos componentes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental.

Iniciou-se, assim, o processo de participação coletiva em um crescente que se mostrou cada vez mais intenso a partir dos seminários de socialização do documento e de novas contribuições para o mesmo. O texto assumiu, então, a dinâmica da construção processual, refazendo-se a cada nova contribuição, reajuste ou correção, em um movimento qualificativo constante de ir e vir.

Essa primeira etapa culminou em um texto estruturado para ser apresentado no “I Semi-

nário Curricular”, ocorrido nos dias 7 a 14 de agosto de 2010. Promoveu-se, assim, o encontro de educadores por áreas do conhecimento e componentes curriculares, nos períodos da manhã e da tarde. O documento foi intensamente discutido e, em um amadurecimento que se mostrava visível em todos nós, as contribuições se avolumaram, começando a dar à segunda versão formas de versão final. Após o primeiro seminário, as contribuições continuaram a ser encaminhadas pelas escolas, analisadas e incorporadas ao texto até outubro, quando o documento foi reorganizado e enviado via e-mail para toda a Rede.

Em 29 de outubro, as escolas foram chamadas para discutir a segunda versão do documento por meio de uma teleconferência, realizada pela SME, destacando seu conteúdo e sua importância. Após discussão nas unidades, representantes foram por elas escolhidos – professores e gestores – para encaminhar e discutir novas contribuições e socializá-las no “II Seminário Curricular”, no período de 8 a 22 de novembro de 2010.

No processo de consolidação da segunda versão das *Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Finais: um processo contínuo de reflexão e ação*, realizada no segundo seminário, da mesma forma que no primeiro, as contribuições ultrapassaram o tempo e o espaço dos seminários e continuaram chegando das escolas, com uma visível determinação e consciência dos sujeitos autores e coautores dos textos. Mais que a construção coletiva das Diretrizes da Educação Básica na Rede, esse trabalho desvelou a mudança acontecendo: o encontro, a troca, a oportunidade de opinar, trazer o próprio trabalho pedagógico para o debate, expor-se, impor-se, mudar de ideia, ouvir o outro, refletir, ver sugestões acatadas, ter textos absorvidos, parágrafos reescritos...

Elaborar as Diretrizes se tornou nosso lugar de encontro, o motivo do trabalho, feito com a vontade de acreditar na educação pensada a partir da práxis pedagógica e do diálogo.

O plano de trabalho que gerou a ação retratada no presente documento já previa várias etapas em sua operacionalização. No final de 2010, cumpriu-se a construção dos objetivos gerais dos ciclos de aprendizagem e objetivos específicos por área de conhecimento e componente curricular para os anos finais.

Em 2011, como previsto, iniciaram-se as ações de implementação das Diretrizes para os anos finais, com destaque para os Grupos de Formação, buscando analisar, discutir o documento e criar estratégias para sua implementação. Articulado a este trabalho, constituiu-se uma equipe de formadores e sistematizadores composta por professores da SME com a tarefa de coordenar o processo de elaboração dos objetivos educacionais para os anos iniciais, para que, desta forma, fossem concluídas as diretrizes para os quatro ciclos de aprendizagem do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, o que acabou ocorrendo no ano de 2011.

Em 2012, dando continuidade ao processo de estudo curricular, promoveu-se a discussão do aprofundamento das questões relacionadas às metodologias, didática e estratégias empregadas no processo ensino e aprendizagem. A definição das Diretrizes Curriculares cumpriu a desafiadora tarefa da construção coletiva, participativa e dinâmica no processo dialético, que reconhece as contradições e se apropria delas como mola propulsora das mudanças e das transformações sociais. Apresentamos, agora, a segunda edição das *Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Finais: um processo contínuo de reflexão e ação*, revisada a partir da indicação dos profissionais da Rede, tendo como uma das alterações a exclusão do capítulo que trata da Educação de Jovens e Adultos, pois em 2012 foi elaborado documento de Diretrizes Curriculares específico para essa modalidade.

A metodologia de gestão do processo de elaboração deste documento pautou-se no estabelecimento de um cronograma rígido, como forma de assegurar a realização dos ob-



jetivos e metas, bem como a credibilidade dos profissionais da Rede. Um trabalho disciplinado e consciente das muitas e desafiadoras responsabilidades manteve o firme propósito da construção coletiva e participativa. Desde que assumimos este trabalho, vimos que para colocá-lo em prática, era preciso muita organização e planejamento para que todos pudessem, de fato, ter a oportunidade de participar e dar sua voz ao texto. Assim, reunir as pessoas com suas motivações e interesses particulares para estudar, escrever o texto, enviá-lo para as escolas, acolher sugestões, abrir o debate coletivo nos seminários e reelaborar o texto, olhando sempre para o objetivo de concluir essa etapa significativa do trabalho, foram estratégias marcadas por nossa coordenação, ora pontual e específica, ora na perspectiva de gestão geral dos processos.

Como coordenador pedagógico da SME e assessor técnico de currículo e pesquisa edu-

cacional do Departamento Pedagógico, estar à frente desse trabalho significa um constante desafio a ser vivenciado, acompanhado de muita satisfação. Vivenciar com os educadores da SME o processo de elaboração, discussão e revisão das Diretrizes Curriculares tem sido um privilégio, uma vez que é um trabalho que contribui para definir e redefinir as nossas próprias convicções. Portanto, meus sinceros agradecimentos ao Departamento Pedagógico, à equipe de professores sistematizadores, aos professores formadores, aos coordenadores pedagógicos e a todos que trilham este caminho conosco. Esperamos que se mantenha vivo o compromisso de continuar a grande tarefa de divulgação do documento e, sobretudo, a implementação de seus objetivos por meio do trabalho pedagógico e da gestão escolar.

**Heliton Leite Godoy**



## PARTE I

# PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

*Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade.*

(MARX, 1987, p. 202).



# CURRÍCULO, ESCOLA E SOCIEDADE

## Introdução

---

Desde a década de 1980, os educadores das escolas municipais de Campinas vêm demandando a definição de diretrizes curriculares que contribuam para o fortalecimento da identidade de nossa rede de ensino. Respondendo a estes anseios e também aos preceitos da legislação nacional que orientam os municípios e estados a definirem seus currículos, o Departamento Pedagógico/Secretaria Municipal de Educação (DEPE/SME) de Campinas, entre os anos de 2009 e 2011, desencadeou um conjunto de ações visando à produção do documento apresentado.

Como o próprio título deste documento diz, o processo de definição curricular deve ser contínuo e realizado por meio da reflexão dos educadores nos espaços coletivos das escolas, nos cursos de formação ou outros fóruns promovidos pela SME e, principalmente, na lida diária em cada escola, junto dos alunos. Portanto, se de um lado este documento se pretende como um instrumento sólido para fortalecer práticas e políticas de Rede, de outro, mantém-se aberto às propostas de mudanças que incorporem as inovações produzidas nas escolas.

### 1.1. O Currículo e o Projeto Político Pedagógico da Escola

---

Há duas décadas, as Unidades Educacionais em nossa rede elaboram seu Projeto Po-

lítico Pedagógico, buscando sempre avançar na objetividade e intencionalidade das ações planejadas. As escolas mostram-se instigadas a superar desafios cada vez maiores em um mundo que atravessa grandes mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais, demandando também um grau de autonomia que no passado não lhes cabia. Hoje, essa autonomia é preceito legal, assegurada na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ela também se concretiza no manejo de recursos financeiros (Conta-Escola); na definição, pelos profissionais, de cursos e projetos especiais a serem oferecidos aos alunos; na autoria dos Planos de Ensino e no uso de materiais didáticos. Na mesma proporção da autonomia, cresce a responsabilidade das escolas na implementação da gestão democrática, na qual pais, alunos e educadores são chamados a construir, juntos, o Projeto Político Pedagógico.

No coração deste Projeto, está o currículo da escola. Sabe-se que é vasta a produção teórica a respeito do currículo, assim como são diversas as definições sobre o que seja ou deva ser o currículo escolar. Para os propósitos desse texto, optamos pela definição de **currículo como um conjunto de práticas socioculturais que reúne saberes/conhecimentos e modos de se lidar com os mesmos, além das relações interpessoais vivenciadas no ambiente educativo**. *Currículo* é, portanto, muito mais que uma lista de conteúdos e estratégias de ensino. Os documentos escritos, que expressam o trabalho da escola, contam-nos sobre o currículo,

mas o próprio cotidiano, muitas vezes, diz coisas que escapam a tais registros.

Numa gestão democrática, o currículo deve respeitar as necessidades e interesses dos estudantes e suas famílias. Esse respeito é demonstrado quando o currículo, na escola, articula as orientações mais gerais de uma Diretriz como esta, que irá propor a universalização de alguns aspectos da formação geral das crianças, jovens e adultos de nossa Rede de Ensino, com as temáticas e os problemas que mobilizam a comunidade em que a escola está inserida. Sem o respeito ao aluno, que se manifesta na consideração de sua cultura e de seus saberes, a escola não pode promover aprendizagem, a qual não existe sem o envolvimento dos sujeitos na construção ativa de seus conhecimentos.

## 1.2. O Currículo e as Funções da Escola na Sociedade

A escola deve estar a serviço da construção de uma sociedade que garanta uma vida plena de possibilidades de desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, ético e estético para todas as crianças, jovens e adultos. Sabemos que isso ainda não está dado. Não concretizamos a universalização de todos os direitos, políticos, civis e sociais que, desde a revolução burguesa, já há três séculos, vêm sendo prometidos aos povos.

Tomando como exemplo nosso país, podemos dizer que o vasto desenvolvimento econômico e tecnológico não correspondeu a uma justa distribuição das riquezas, condição para efetivação dos direitos sociais.

Em especial em Campinas<sup>1</sup>, tivemos a formação de uma sociedade fundada em tradi-

<sup>1</sup> Desde o século XIX, a cidade se apresenta como um polo de desenvolvimento econômico. Seguindo os matizes da política nacional, passamos da monocultura cafeeira, fundada sobre trabalho escravo e produção para exportação, à metrópole altamente industrializada e produtora de ciência e tecnologia. A partir de 1860, o café fez de Campinas um dos polos de comércio e prestação de serviços que mais floresceu. A cidade passou a receber migran-

ções arcaicas e excludentes, como se pode perceber pela própria ocupação dos espaços geográficos, que demonstra concentração da população mais carente em determinadas áreas (BARRETO, 1995; LAPA, 1996; CANO, 2002; PESSOA, 2004). Vivemos, nas últimas décadas, uma explosão populacional desordenada que concentrou, em determinadas regiões da cidade, características socioeconômicas, étnicas e culturais muito próximas:

*O Município de Campinas, localizado a 100 km de São Paulo e sede da Região Metropolitana, tem uma herança socioterritorial marcada por altos graus de exclusão social, apesar de ser conhecida como um dos centros industriais e tecnológicos mais conceituados do país. Com uma população de 1 milhão de habitantes, Campinas configura-se como um dos raros municípios brasileiros nessa condição. Possui um dos principais polos de fomento de pesquisa tecnológica e científica do país, abrigando importantes universidades e centros de pesquisa, convivendo com bairros marcados pela pobreza, precariedade territorial e vulnerabilidades sociais. Na verdade, Campinas apresenta uma realidade típica que marca as grandes cidades brasileiras onde se concentram grandes demandas por melhores condições habitacionais, empregos, serviços e equipamentos básicos de educação e saúde, dentre outras (CAMPINAS, 2004, p. 6).*

Essa realidade se manifesta, nas periferias, com graus profundos de desigualdades socio-territoriais, com padrões injustos de acesso às riquezas sociais produzidas coletivamente. A educação formal em Campinas, alinhada às políticas nacionais, expandiu-se também com profundas desigualdades. No início do século XX, os ideais de uma educação pública ganharam corpo nos discursos políticos, mas não se materializam numa quantidade suficiente

tes de várias regiões do mundo, com destaque para os italianos e espanhóis. Na segunda metade do século XX, mais precisamente a partir da década de 1960, já no contexto de urbanização e industrialização, a cidade sofreu ampliação populacional oriunda do processo de migração de famílias de todos os cantos do País, chegando-se aos números atuais.

de escolas para o acesso de todos. Com vagas limitadas e mecanismos formais e informais de seleção e exclusão, as escolas vão atender às classes médias e altas, cujo destino geralmente era a universidade. A partir do ano de 1970, assistimos à expansão das escolas públicas de Ensino Fundamental, ainda atendendo aos anos iniciais, com foco na alfabetização. Na década de 1980, ocorre a ampliação das vagas nos anos finais do Ensino Fundamental e somente na década seguinte a ampliação no Ensino Médio. No entanto, a construção de escolas não foi acompanhada de investimentos para a qualificação do sistema educacional, provocando a migração das classes média e alta para a rede privada de ensino, ficando as classes populares à mercê de políticas fragmentadas e insuficientes que tornaram precária a educação pública nas periferias da cidade.

Essa escola deveria, então, incluir crianças das classes populares, alunos itinerantes, frutos de intenso movimento migratório, num contexto de desemprego generalizado, destruidor das condições de vida das pessoas, levando-as a caminhos não planejados. Assim, essa mesma escola, configurada para outros tempos e para outra classe social, começa a ter de lidar com uma grande multiplicidade de saberes, linguagens, valores e consequentemente, vem a ter sua finalidade questionada.

Podemos perceber que, num primeiro momento, a escola reagiu a esse desafio por meio da exclusão de amplos contingentes de alunos, reprovando aqueles que não condiziam com um perfil esperado, como mostram os índices de reprovação dessa época. A reprovação escolar era vista com naturalidade e indicava a incapacidade do indivíduo para prosseguir seus estudos. Para um contexto de industrialização fundada no trabalho manual e de baixa qualificação técnica, um sistema educacional excludente se adequaria à formação de trabalhadores para as funções menos qualificadas e pior remuneradas.

Contudo, a modernização das fábricas, assim como o crescimento do setor de serviços, intensificados a partir dos anos de 1980, passa a exercer pressão sobre a escola no sentido de formar trabalhadores mais qualificados, com novas capacidades técnicas e simbólicas para poderem operar dispositivos de alta tecnologia. Ao mesmo tempo, no contexto da democratização da sociedade, educadores e trabalhadores reivindicam uma formação escolar crítica, para a cidadania, e não restrita a uma adequação instrumental aos novos sistemas produtivos.

Assim, ao discutirmos o currículo, faz-se necessário considerar esse quadro histórico e questionar quais são as propostas e projetos que nos interessam corroborar. Quando se estrutura uma rede de atendimento escolar, equipando-a com recursos materiais e humanos, direcionando políticas curriculares e culturais, estamos configurando um determinado projeto de educação, o qual sempre está baseado num determinado projeto de sociedade, esteja ele explícito ou não.

Em Campinas, respondendo às lutas pelo direito à educação, o Poder Público vem implementando medidas de atendimento à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Porém, ainda não constituímos uma rede de atendimento escolar em condições de realizar a formação das crianças, jovens e adultos em todas as suas dimensões. Consideradas as condições de acesso, atendemos a toda a demanda do Ensino Fundamental e caminhamos para isso em relação ao atendimento da faixa etária de 4 a 6 anos. Contudo, para além do problema do acesso, as questões relacionadas à permanência e à aprendizagem vêm se colocando como centrais. Não nos interessa apenas termos as crianças e os jovens matriculados – queremos todos aprendendo.

Não nos contentamos, portanto, com o ideário da escola moderna, inspirada nos princípios liberais, cujo projeto social é o de se ensinar alguns poucos conteúdos e habilidades para

adaptação dos indivíduos ao mundo do trabalho ou a restritos mecanismos de participação em uma democracia não completa, própria de uma sociedade estruturalmente desigual.

Nossa perspectiva é de uma formação humana ampla e crítica, uma formação que possibilite a apropriação dos saberes produzidos histórica e socialmente e promova novos conhecimentos pelos e para os estudantes e educadores. Almejamos uma escola que leve o aluno a compreender a sua própria realidade, situar-se nela, interpretá-la e contribuir para sua transformação; uma escola que tenha a intenção de formar homens, mulheres, meninos e meninas comprometidos com a construção de uma nova sociedade – mais justa, democrática e igualitária.

A escola, nesta perspectiva, se realiza concretamente quando possibilita a formação de cidadãos livres, críticos e solidários desde a primeira infância. Sabemos, porém, que a escola sozinha não é capaz de dar conta dessa formação; por isso, a família, outros espaços culturais nos bairros e a própria mídia são instâncias também formadoras que precisam ser chamadas a contribuir com aquilo que a Diretriz Curricular se propõe a realizar.

No campo da educação escolar, porém, novas condições são necessárias de serem criadas ou aperfeiçoadas. Entre elas estão: a construção de escolas e ou a realização de parcerias com o Estado para o atendimento adequado da demanda, a diminuição do número de alunos por sala (buscando a meta de 20 alunos no Ciclo I e 25 para os demais ciclos), a provisão de todos os prédios escolares de condições necessárias às diversas atividades pedagógicas (bibliotecas, laboratórios, quadras cobertas, anfiteatros, brinquedotecas, etc.), o aumento do tempo das crianças na escola com a ampliação das escolas de Educação Integral, a reorganização da jornada de professores garantindo a implantação da Lei do Piso (assegurando maior tempo de planejamento, estu-

do nos coletivos e formação continuada em serviço), o estímulo à dedicação exclusiva dos professores a uma única escola por meio de condições atrativas (considerando-se, porém, o acúmulo previsto pela Constituição Federal àqueles que não optarem por esta forma de contratação), a garantia do quadro completo de profissionais em todas as unidades educacionais, com igualdade de condições de trabalho e, por fim, a instituição de uma política de formação continuada da SME visando à reflexão e a implementação destas Diretrizes. Esta formação deve estar comprometida com o acesso às pesquisas mais avançadas no campo da educação e deve estimular a produção teórica assim como novas práticas em cada local de trabalho.

A reorientação curricular é também parte do esforço para a construção de uma escola que contribua para o fortalecimento de uma sociedade plenamente democrática. A Diretriz que, aqui, apresentamos é uma tentativa de contribuir para tal, ao apontar princípios e objetivos de ensino pautados por uma visão de desenvolvimento integral das crianças, jovens e adultos e ao considerar a multilateralidade desse processo, que inclui as dimensões física, intelectual, afetiva, ética e estética.

Vale ressaltar, ainda, que outras políticas em processo de implementação na Rede Municipal devem ser cuidadas e ter a participação dos educadores, constituindo-se como estratégias para implementação desta Diretriz. Falamos aqui da participação na Avaliação Institucional, via Comissões Próprias de Avaliação e Conselhos de Escola, da otimização do uso dos tempos pedagógicos que hoje compõem a carga horária dos professores (TDPA, TDC, CHP, TDI e HP para projetos especiais) e da otimização do uso dos recursos financeiros que são descentralizados às escolas por meio do Programa Conta Escola e que podem dar agilidade à aquisição e manutenção dos materiais e equipamentos imprescindíveis ao ensino e aprendizagem.



## Capítulo 2

### CURRÍCULO, ESCOLA, ENSINO E APRENDIZAGEM: PRINCÍPIOS, OBJETIVOS E CONTEÚDOS

*A revolução constante da produção, os distúrbios ininterruptos de todas as condições sociais, as incertezas e agitações permanentes distinguiram a época burguesa de todas as anteriores. Todas as relações firmes, sólidas, com sua série de preconceitos e opiniões antigas e veneráveis, foram varridas, todas as novas tornaram-se antiquadas antes que pudessem ossificar. Tudo o que é sólido desmancha no ar, tudo o que é sagrado é profanado, e o homem é, finalmente, compelido a enfrentar de modo sensato suas condições reais de vida e suas relações com seus semelhantes.*

(MARX & ENGELS, 1997, pp. 13-14)

#### Introdução

---

A citação acima, de um texto escrito há mais de 150 anos, refere-se às mudanças que ocorriam na Europa a partir do século XVI. O regime capitalista de produção, ao superar o feudalismo, mudava o modo de produzir materialmente a vida, os costumes e até as formas de se viver a religiosidade. Ao longo dos últimos cinco séculos, mudanças relacionadas à internacionalização e à integração dos mercados de trabalho e de consumo vêm se intensificando e transformando a economia, a política e a cultura dos povos. O desenvolvimento dos meios de transporte e de comunicação, promovendo rapidez para o deslocamento das pessoas e para a produção e circulação de informações, parecem encurtar espaços e tempos.

É inegável esse impacto no mundo do trabalho: antigas profissões desaparecem dando lugar a novas, cada vez mais especializadas;

surgem novos instrumentos de produção e novos modos de gerenciar tanto o trabalho nas fábricas como os serviços de bancos, escolas, hospitais, comércio. Até mesmo os espaços de lazer são radicalmente transformados, passando a se constituir numa mercadoria cada vez mais planejada e controlada (HARVEY, 2003 e 2005; SENNETT, 2001 e 2006).

Nesse contexto, o termo “globalização” ganha espaço nos debates e na mídia. Embora não se refira a um fenômeno novo, surge para ressaltar alguns de seus aspectos particularmente acentuados em nossa época. Medidas políticas ou econômicas, bem como inovações tecnológicas, surgidas em um país ou em uma região, podem ter consequências que afetarão a todos no planeta. Temos, em nossa história recente, alguns exemplos, como o caso da “bolha” no mercado imobiliário americano, cujo colapso atinge economias mundo afora. Crises econômicas que explodem no México, na Grécia e parte da Europa desencadeiam a falência de negócios em outros locais, gerando o desemprego. Este, por sua vez, leva ao crescimento da economia informal, mobilizando cada vez mais adultos e crianças em um mercado de trabalho precário.

Em um cenário como esse, não bastam os discursos pela defesa da infância e da juventude: não se trata apenas de legislar o direito à educação. O modo de produzir a vida material, as relações econômicas e políticas vão imprimindo mudanças na cultura dos povos, nos modos de se aprender, nos costumes, nos valores, na religiosidade e na moral:

*[...] na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 1983, p. 24).*

Esse ponto de vista estabelece-nos duas grandes questões no campo da educação: 1) Se é o modo de produção da vida material que determina nossa organização social, qual é o papel da escola na formação dos sujeitos que vivem historicamente esse processo? 2) O que significa, para educadores e estudantes, viverem em um mundo que revoluciona constantemente os modos de produção da vida, em relações espaço-temporais transformadas pela tecnologia?

É, pois, na condição de educadores de um mundo em constante mudança que precisamos pensar o currículo na escola. Na introdução deste documento, afirmamos que a sociedade ainda não concretizou a cidadania plena, com realização dos direitos, a todos os homens e mulheres. Afirmamos também que a escola deve definir seu lugar na construção de um novo mundo, mais justo, em que todos tenham condição de vida digna, com acesso aos bens materiais e culturais.

Então, podemos dizer que nosso desafio é, enquanto educadores, participarmos dessas mudanças com a intencionalidade própria de nossa atuação, compromissada com uma cidadania que inclua a todos, sem restrição de classe, raça, religião ou gênero. Portanto, é preciso termos definido qual projeto histórico de sociedade pretendemos concretizar, a

fim de que mobilizemos ações coerentes com esse intuito, tanto dentro da escola como nos aparatos administrativos que formulam e implementam políticas de educação.

A atuação mais contundente de um educador é na formação crítica, ética e cidadã dos sujeitos, contribuindo para que estes, por sua vez, ajam sobre o mundo em benefício da coletividade. Mas o que é a formação do sujeito? Esta pergunta nos leva a outras: O que é aprender e ensinar? Qual é a especificidade da experiência do aprender e ensinar no contexto da escola?

## **2.1. Concepções que Marcam os Modos de se Ensinar: como o ser humano aprende e se desenvolve?**

Para responder a essa complexa pergunta, diremos, primeiramente, que o ser humano não existe fora de sociedade, pois é essencialmente um ser social. Isto é, para além das características biológicas da espécie humana, o que nos define é nossa inserção numa cultura. A humanidade não depende apenas de sua herança genética, como as outras espécies, para existir da forma como a (re)conhecemos: “[...] a essência do homem não é uma abstração, que pertença a um indivíduo específico. Em sua realidade ela é o conjunto de todas as relações sociais” (MARX, 1986, p.13).

Considerar a formação, nessa perspectiva, é conceber as relações sociais como fundadoras do sujeito. A partir desse pressuposto, um conjunto de conceitos vem sendo construído no campo da educação e alguns deles serão retomados em nossa proposição curricular. Afirmamos, no entanto, que não defendemos um purismo teórico, característico de sistemas educacionais que impõem uma “linha”, geralmente estreita, por onde os educadores devem organizar o trabalho pedagógico. É justamente a pluralidade de ideias e o constante repensar dos paradigmas estabelecidos que vão se constituir em antídoto à cristalização de concepções que, por vezes,

se transformam em dogmas e passam a atrapalhar o avanço do ensino. Porém, deve haver coerência entre os objetivos explicitados para o trabalho, as ações que se efetivam e as concepções mais amplas de mundo, de homem, de escola e de aprendizagem.

Isso posto, e respeitadas outras contribuições, trazemos para esta Diretriz Curricular as reflexões de Lev Semyonovich Vygotsky que, tendo aplicado ao estudo da psicologia o método de pesquisa denominado materialismo histórico e dialético, buscou compreender os processos de formação e desenvolvimento humano de uma forma que superasse concepções reducionistas dos mesmos. Em suas pesquisas, demonstrou que o desenvolvimento humano, em constante movimento, combina especificidades hereditárias, próprias da espécie e mudanças quantitativas e qualitativas das formas de cognição e da sociabilidade, provocadas por aprendizagens que ocorrem dentro ou fora da escola.

O ponto alto de sua teoria, em nosso entender, foi ter partido da concepção de que o sujeito se constitui no social, nas relações concretas que estabelece com o mundo material e cultural. Essa abordagem superou a perspectiva que considerava o sujeito um mero reflexo de comportamentos assimilados, bem como relativizou a determinação biológica do desenvolvimento, colocando em destaque o caráter social da formação daquilo que se chamou de funções psicológicas superiores – as quais definem, basicamente, a natureza social e cultural do homem como a conhecemos.

Ora, se o ser humano se constitui socialmente, então toda aprendizagem se dá mediada pelo outro, nas relações sociais. Não só a conceituação sobre os eventos da vida, mas também a afetividade e as emoções são construídas na interação com o outro. Vygotsky<sup>2</sup>,

<sup>2</sup> Lev Semyonovich Vygotsky nasceu em Orsha, cidade da Bielorrússia, a 5 de novembro de 1896 e morreu em Moscou, em 1934. Realizou estudos em Direito, Medicina, Psicologia, Arte,

parafraseando Marx, ressalta que “a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura” (VYGOTSKY, 2000, p. 27). Estas relações, por sua vez, não estão dadas, estáticas: estão em constante movimento e são transformadas pelos sujeitos que, nesse processo, transformam a si também: “O controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem” (VYGOTSKY, 1984, p. 62).

Nesta interação com a natureza e com os outros homens, os sujeitos desenvolvem a consciência de si e do mundo, ressignificando experiências, recriando para si o mundo físico e social que encontram ao nascer. É a partir da relação com a realidade concreta que esta consciência se dará:

*Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VYGOTSKY, 1984, p. 64).*

Destaca-se, nessa realidade, a experiência do homem no uso dos instrumentos materiais e simbólicos. Estes últimos, relacionados aos signos, compõem a unidade concreta entre pensamento e linguagem por meio da palavra. A língua, sistema de signos socialmente estruturado, servindo primeiramente à comunicação interpessoal e, posteriormente, ao

Epistemologia, Educação e outras áreas. Sua obra foi descoberta pelo Ocidente após os anos de 1960. Seus escritos Pensamento e Linguagem, A Formação Social da Mente, Psicologia da Arte, Psicologia Pedagógica, Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem (escrito com seu colaborador A. R. LURIA) compõem um rico material de estudo sobre os processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

discurso verbal interior, desempenha um papel fundamental na construção dos conceitos, na apreensão dos conhecimentos e na própria autorregulação do comportamento.

Para Vygotsky, a escola tem papel fundamental no desenvolvimento humano. Para além da família, a escola promove aprendizagens da vida em grupo e constitui-se num lugar específico para que as crianças, jovens e adultos sistematizem conhecimentos, principalmente por meio dos chamados *conceitos científicos*. Por colocarem em xeque muitas das concepções espontâneas que os sujeitos esboçam, na tentativa de explicar o mundo, os conceitos científicos provocam o desenvolvimento das chamadas *funções psicológicas superiores*. Entre elas, além do uso da linguagem, destacam-se a memória, a atenção, as habilidades de análise e de síntese e tudo o que está implicado em novas formas complexas de raciocínio.

Obviamente, a escola não é a única detentora do conhecimento a ser transmitido entre as gerações, tampouco apenas as pessoas escolarizadas desenvolvem habilidades de pensamento mais complexas. No entanto, a aprendizagem escolar desenvolve determinadas formas de pensamento e ação que são diferentes daquelas que as situações cotidianas demandam espontaneamente. Na escola, o aprendizado se dá de modo sistematizado, e nisso se diferencia da informalidade que marca o ambiente familiar. Ocorre entre as crianças, bem como entre as crianças e os profissionais do ensino. Por serem mais experientes no uso dos conteúdos culturais que cabe à escola ensinar, os professores exercem papel fundamental na mediação entre os alunos e o conhecimento.

O aprendizado é experiência fundamental para o desenvolvimento humano. Ele cria saltos qualitativos nas habilidades de se resolverem problemas práticos e teóricos. Desafiado pelas situações que ainda não domina, o homem cria estratégias de ação, reflete, exa-

mina, conclui por novas formas de lidar com a realidade. Para definir o momento em que o homem se encontra entre um nível menor ou maior de autonomia, para a solução do problema com o qual se defronta, Vygotsky desenvolveu o conceito Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):

*Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança [...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 1984, p.101).*

Vemos que, nessa concepção de aprendizagem, é fundamental que o professor organize instrumentos para identificar aquilo que os alunos conseguem realizar sozinhos, a fim de proporcionar situações didáticas em que cada aluno seja desafiado a enfrentar problemas e a realizar tarefas cujas resoluções sejam possíveis em interação com seus colegas, com uso de diversos materiais e com o auxílio do próprio professor:

*A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presente-mente em estado embrionário. [...] aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã (VYGOTSKY, 1984, p.97-98).*

Se o papel do adulto é fundamental na organização do trabalho pedagógico, não menos importante é a possibilidade de ação do sujeito no ato de aprender. Não basta a “transmissão” de conteúdos, de saberes, de informações e de conceitos pelo professor, pelos livros ou por qualquer outro recurso tecnológico: a aprendizagem se dá na reelaboração ativa do sujeito que aprende em aproximações sucessivas ao objeto de conhecimento. Isso vai também ao encontro da crítica de Paulo Freire à prática educativa que vê o educando como “depositário” de saberes transferidos sempre pelo outro, assimilando-os numa atitude passiva, e não como sujeito ativo e capaz de produzir conhecimento. Trata-se de uma:

*[...] concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] “Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1987, p. 58).*

Em oposição à educação “bancária”, reafirmamos nossa opção pelo que Paulo Freire chama de “educação libertadora”. Esta contempla uma didática fundada no diálogo, na opção pelos conteúdos significativos para a compreensão crítica da realidade e na rejeição aos métodos que induzem os educandos à passividade no ato de aprender:

*[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação bancária, mas um ato cognoscente [...]. Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os*

*educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo (FREIRE, 1987, p.68).*

Uma falsa polêmica, que muitas vezes surge quando tratamos da oposição entre uma educação “bancária” e uma educação libertadora, está relacionada ao modo como devemos tratar os conteúdos de ensino na escola: priorizam-se conhecimentos e conceitos que fazem parte do saber formalmente acumulado e sistematizado ou se prioriza o trabalho apenas com os temas relacionados às vivências imediatas dos alunos? Os conteúdos têm ou não relação com a formação de sujeitos críticos e emancipados? Mais uma vez, Paulo Freire nos ajuda a desfazer antagonismos. É claro que uma lista de conteúdos que em nada contribua para a compreensão dos problemas reais, que exigem soluções, vividos pelos alunos e seus professores, pode ser considerada uma verdadeira perda de tempo na escola. Porém, não se compreende o mundo, não se tomam posições críticas sobre os problemas, não se imaginam soluções para os mesmos sem o estudo dos conceitos, percepções e teorias mais avançadas de cada época.

Não há contradição entre ensinar os conteúdos e formar para a emancipação humana, desde que os conteúdos sejam comprometidos com esse fim e sejam trabalhados com propostas metodológicas que deem aos sujeitos a oportunidade de exercitar sua participação ativa, na produção de novos conhecimentos.

Há outra tarefa a ser cumprida na escola apesar do poder dominante e por causa dele – a de desopacizar a realidade enevoada pela ideologia dominante. Obviamente, esta é a tarefa dos professores e das professoras progressistas que estão certos de que têm o dever de ensinar, competentemente, os conteúdos mas também estão certos de que, ao fazê-lo, se obrigam a desvelar o mundo da opressão. Nem conteúdo só, nem desvelamento só, como se fosse possível separá-los, mas o desvelamento do mundo opressor através do ensino dos conteúdos (FREIRE, 2001, p. 28).

De acordo com a perspectiva que delineamos até aqui, sintetizamos, a seguir, os princípios, objetivos e conteúdos que devem orientar o currículo, concretamente, realizado nas práticas escolares, no Ensino Fundamental/EJA Anos Finais, da RMEC. Ressaltamos ainda que estão em consonância com a legislação nacional que orienta o estabelecimento de currículos para as redes de ensino (LDB e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, entre outros).

### Os Princípios a Serem Considerados São:

- Valorização da experiência extraescolar dos alunos, promovendo um conhecimento contextualizado nas práticas sociais. Os problemas vividos em cada realidade local, os saberes, hipóteses e propostas mobilizados pelos alunos na busca de soluções devem ser articulados com o que se estuda na escola. Essa Diretriz remete à ideia de práxis, que se define pelo movimento dialético entre a teoria e a prática, entre a vida na escola e a vida fora dela.
- Promoção de uma postura investigativa do aluno, proporcionando-lhe situações didáticas planejadas que contribuam para o desenvolvimento de novos conhecimentos. Abordagens interdisciplinares, pesquisas a partir de temas ou complexos geradores, estudo do meio e tantas outras propostas metodológicas que promovem o espírito investigativo, devem ser analisadas e incentivadas junto aos professores.
- Educação para a cidadania, não uma cidadania futura, mas a cidadania presente, que se constrói no dia a dia, a partir da reflexão e análise dos problemas, objetivando levar o aluno a desenvolver sua atuação na sociedade. Como espaço educativo, a escola deve estimular a participação e colocar o conhecimento a serviço da efetivação do exercício da cidadania.
- Apropriação e produção de cultura, compreendendo esta última como realizações humanas nos diferentes campos, considerando todos os membros da comunidade escolar como sujeitos ativos. Nessa perspectiva, todo o trabalho da escola é produção cultural e deve estar articulado com outros espaços em que as crianças, jovens e adultos possam apreciar manifestações culturais como dança, teatro, cinema, música, artes plásticas, etc. As políticas públicas precisam viabilizar o acesso das escolas a esses espaços.
- Articulação com o mundo do trabalho, entendendo-se o trabalho como processo pelo qual o homem produz sua existência material e subjetiva, transformando o mundo e a si mesmo. O trabalho, enquanto atividade transformadora, intencional, planejada e voltada à realização das necessidades humanas, tem um grande potencial educativo. Quando exercido sob o controle dos trabalhadores e não de acordo com exploração e submissão, o trabalho pode possibilitar a unidade entre a teoria e a prática, a compreensão dos princípios científicos que sustentam as tecnologias importantes para o progresso social e a realização das capacidades criativas e realizadoras dos homens. É assim que o trabalho pedagógico na escola deve abordar o mundo concreto do trabalho na sociedade, levando as crianças, jovens e adultos a compreenderem a importância do trabalho para a vida social, as bases científicas dos processos produtivos e as contradições entre um modelo de organização do trabalho alicerçado no espírito de coletividade e emancipação humana, e um outro modelo, fundado na exploração, submissão e precarização da vida dos trabalhadores. O trabalho digno é aquele a ser almejado e garantido a todo ser humano, independentemente de classe social, de raça ou de gênero. Este é um valor a ser desenvolvido com as crianças e os jovens nas escolas.
- Consideração da indissociabilidade entre a construção de conhecimentos, a afetividade

de e os valores que acompanham os sujeitos que ensinam e que aprendem. Parte-se do princípio de que os homens se fazem humanos nas relações sociais, pelo trabalho e pela produção da cultura. O sujeito que aprende, aprende com o corpo todo, corpo este que carrega uma bagagem cultural, organizadora de sentidos e significados. Ensinar pelo diálogo e reflexão é promover o que se denomina educação integral do homem.

- Questões de classe social, de gênero, de sexualidade e étnico-raciais, que marcam as relações de poder dentro da escola, devem ser tematizadas de modo a superarmos as práticas de preconceito, discriminação e exclusão.
- Respeito e estímulo à autonomia dos professores para que, a partir da dinâmica relação entre a teoria e a prática, eles possam decidir sobre as mais acertadas estratégias para promover aprendizagens eficazes e significativas com todos e cada um de seus alunos.

### **Objetivos a Serem Perseguidos nas Práticas Escolares:**

*O objetivo último de nosso trabalho deve ser o de mobilizar, cotidiana e incansavelmente, as condições que permitam, a todas as crianças, jovens e adultos de nosso município, o desenvolvimento de processos educativos criadores de uma nova vida, uma nova humanidade. Esta compreensão exige que possamos transformar nossas escolas em espaços educativos com profundas ligações com a atualidade da vida social e cultural. Uma escola pública como espaço de formação de educadores e educandos nas múltiplas dimensões da formação humana: cognitiva, ética, política, científica, cultural, lúdica e estética, espaço de construção de sujeitos críticos, de investigação permanente da realidade social e comprometida com a educação integral de nossas crianças, jovens e adultos (CAMPINAS. DIRETRIZES CURRICULARES. DEPE, 2005, p.29).*

### **São Objetivos que se Desdobram do Primeiro:**

- A formação do cidadão comprometido com a criação de uma nova vida, devendo, pois, ser organizada de modo a desenvolver a capacidade de os sujeitos aprenderem sempre e utilizarem variadas competências e habilidades. Sobre isso, é preciso apontar que muitos são os modos de se conceberem e estruturarem os currículos escolares. Uma perspectiva que ganhou destaque no Brasil, nos últimos anos, foi a organização de currículos a partir de habilidades associadas a competências para mobilização de conhecimentos e resolução de situações-problema. Para Perrenoud (1999), entre os vários significados atribuídos à noção de competência, um se destaca, como a:

*[...] capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos (PERRENOUD, 1999, p. 3).*

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados na década de 1990, estão em consonância com esta abordagem e apresentam, em detalhes, um apanhado de habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos, ao longo do Ensino Fundamental. No entanto, esta Diretriz não toma tais conceitos como eixo organizador do currículo escolar no campo do estudo das práticas culturais. Estas práticas, contudo, contemplam habilidades e competências, assim como conhecimentos, que são objeto de ensino e estudo em cada componente curricular. Ao apresentarem seus objetivos de ensino específicos, os componentes curriculares, de algum modo, fazem menção às capacidades, às competências ou às habilidades envolvidas no domínio de conhecimentos e conceitos.

A própria LDB emprega estas noções, ao definir, como principal objetivo do Ensino Fundamental, a formação do cidadão, devendo fazê-lo mediante (grifos nossos):

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. Os conteúdos a serem aborda-

dos nos programas de ensino dos diversos componentes curriculares devem estar relacionados:

- à difusão dos direitos e deveres para a vida cidadã, o respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- ao conhecimento sobre as várias linguagens, seus usos como instrumento de comunicação, acesso e produção de conhecimentos;
- às novas configurações culturais, sociais, políticas e econômicas, nos âmbitos local, regional e global;
- aos avanços no campo da produção do conhecimento/ciência e tecnologia;
- às transformações nos modos de se viver a infância, a adolescência e a juventude;
- ao estímulo ao desporto;
- à formação da sensibilidade estética.



## A ESCOLA INCLUSIVA NUMA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

### Introdução

Em consonância com documentos internacionais que visam ao direito à educação, dentre eles, a *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, que data de 1948, decorrente de movimentos políticos em prol da democratização dos direitos sociais e que estabelece, em seu artigo 1º, que “Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos” e, em seu artigo 26º, que toda pessoa tem direito à educação; a *Declaração Mundial de Educação para Todos*, de 1990, que reivindica a satisfação de necessidades básicas de aprendizagem e aponta ações para garantia do direito à educação; e a *Declaração de Salamanca*, de 1994, que destaca a necessidade de apoio especializado aos educandos com *necessidades educacionais especiais*, apresentamos diretrizes para a educação especial inclusiva que apontam o compromisso de universalização do Ensino Fundamental e atenção específica aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Esses documentos, em consonância com a Constituição Federal de 1988, desdobraram-se em documentos nacionais, cabendo destacar o artigo 6º da *Constituição Federal* que estabelece como direito social, entre outros, a educação, e o artigo 4º da Lei 9394/96, que institui as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, que estabelece a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental. Fica claro que a educação é um direito fundamental e garantido, por lei, a todo e qualquer cidadão e a escola, a par-

tir disto, assume a universalização do direito à educação e o acesso ao Ensino Fundamental para todas as pessoas como desafio.

Segundo Ferreira (2004), a partir da Constituição, iniciou-se o processo de descentralização e municipalização do Ensino Fundamental e estruturação das redes municipais de ensino, a partir da Emenda Constitucional 14/96 com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, que destinou 60% dos recursos para este nível de ensino. Estas reformas:

*[...] produziram mudanças importantes em termos de competências aos sistemas de ensino, de estruturação e gestão das redes, de financiamento educacional, de organização curricular, de formação de profissionais da educação. Tais mudanças, de caráter abrangente, apresentaram um novo contexto e novos desafios para a educação escolar das pessoas com deficiência (FERREIRA, 2004, p.12).*

Certamente, as escolas municipais de Ensino Fundamental, com a universalização do acesso, depararam-se com as desigualdades sociais, com um público heterogêneo e com a obrigatoriedade do ensino.

A proposta de educação inclusiva é desenvolvida, portanto, em um contexto de democratização escolar e se propõe a buscar e oferecer meios de transformar o modo como é concebida a diversidade que “requer a peculiaridade de tratamento para que não se transfor-

me em desigualdade social” (ARANHA, 2000, p.2). Cria-se um espaço social que possibilita o contato com diversas experiências e amplia-se o repertório cultural de todos os alunos, que se beneficiam com tal convívio e cujas diferenças enriquecem o ambiente escolar.

A educação especial também muda de perspectiva, isto é, desloca-se de um contexto assistencialista e segregacionista, no qual era responsabilidade dessa modalidade a educação dos considerados “menos aptos”, posto que, segundo concepções equivocadas, deficiência era sinônimo de incapacidade e fracasso escolar, ou seja, sinônimo de patologia, para uma perspectiva de educação inclusiva que coloca em “xeque” tais pressupostos.

Atualmente, a proposta educacional para inclusão escolar dos alunos com deficiência – TGD e AH/SD<sup>3</sup> – redimensiona o lugar destes sujeitos, considerando-os nas propostas curriculares e na organização do trabalho escolar. A proposta curricular baseada na perspectiva de que, ao mesmo tempo, todos aprendem os conteúdos e são avaliados da mesma forma, a qual historicamente tornou a escola impotente para educar a todos e cada um, dá lugar à proposta de valorização da pluralidade, das diferenças, de reorganização dos tempos para atender às diferentes formas de aprendizagem e assim promover a construção de conhecimentos. Essa nova proposta curricular ampara-se nos princípios da educação inclusiva que apontam que:

*O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextu-*

*alizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, s/p).*

É no âmbito das barreiras sociais que se criam necessidades educacionais específicas para os alunos com deficiência, TGD e AH/SD, ocorrência que se justifica a existência de políticas e propostas curriculares que versem sobre o atendimento dessas necessidades específicas, no sentido de eliminar essas barreiras. Assim, Prieto (2010) defende que:

*[...] é preciso provê-los em suas necessidades específicas, pois a igualdade de direitos, neste caso, é preservada se combinada com o direito à diferença, que deve ser concretizado, inclusive, pela disponibilização de um conjunto de provisões - serviços, equipamentos, materiais, profissionais capacitados e especializados para seu atendimento (PRIETO, 2010, p. 72).*

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009) ratifica que, para realização do direito à educação, os Estados, dentre outras instâncias, devem assegurar que:

*Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; [...] Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2009, s/p.).*

Sendo assim, a educação inclusiva passa por uma mudança de enfoque: de um contexto restrito ao indivíduo, que o responsabilizava por suas dificuldades e incapacidades, para um contexto escolar inclusivo que deve prover meios para que todos os sujeitos se desenvolvam, de forma plena, a partir de um olhar direcionado para suas potencialidades. Para isso, Melo (2008) destaca que devemos compreender os diferentes tipos de acessibilidade:

- a) Acessibilidade arquitetônica: eliminação de barreiras físicas (exemplos: transporte adaptado, rampas, elevadores, etc.);

<sup>3</sup> O público-alvo da Educação Especial são alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de acordo com art. 58, Lei n. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

- b) Acessibilidade comunicacional: eliminação de barreiras que impossibilitem a comunicação interpessoal, escrita e virtual (exemplos: intérpretes de Libras, transcrição e materiais em Braille, softwares, etc.);
- c) Acessibilidade metodológica: eliminação de barreiras nos métodos de ensino e técnicas de estudo (garantir ensino adequado);
- d) Acessibilidade instrumental: eliminação de barreiras dos instrumentos, utensílios e ferramentas (mobiliário, lápis, caderno, computador entre outros que devem ser adaptados);
- e) Acessibilidade programática: eliminação de barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas, normas e/ou regulamentos;
- f) Acessibilidade atitudinal: não deve haver preconceito, estigma, estereótipo e discriminação.

Segundo Vygotsky (1991), o ser humano é constituído por duas funções psicológicas interdependentes: as funções psicológicas elementares, que assumem a natureza biológica do homem, e as funções psicológicas superiores, que assumem a natureza cultural do ser humano. Segundo o mesmo autor, o social sobressai ao biológico e, mais, as funções elementares transformam-se sob a ação das culturais. Desta forma, deve-se dar ênfase à identidade cultural dos sujeitos e aos fatores de natureza biológica que podem ser supridos por ações educacionais.

Portanto, a diferença não pode ser considerada como justificativa que impossibilite o aprendizado. Vygotsky (1991,p.97/100) ainda nos apresenta, em sua concepção de desenvolvimento, a zona de desenvolvimento potencial que “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação”. Esta zona de progresso “capacita-

-nos a propor uma nova fórmula, a de que o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY 1991,p.97/100). Desta forma, **o foco não deve ser o nível de desenvolvimento** em que o sujeito se encontra (nível de desenvolvimento real), **mas sim o que ele ainda não aprendeu e pode aprender para se desenvolver** (nível de desenvolvimento potencial). Por isso, a deficiência e o estágio do desenvolvimento que o sujeito apresenta não são determinantes de suas habilidades, mas, sim da mediação de ordem cultural.

Também se tornam relevantes as singularidades linguísticas, físicas e culturais, as quais devem ser afirmadas como ponto de partida para o desenvolvimento da mediação pedagógica. Skliar (2003) aponta que:

*A escola não é simplesmente um lugar de convívio (...) deveria ser a conversação entre as diferenças, buscando uma escola que consiga não mais falar sobre o outro, tematizar o outro. É preciso que os outros possam falar de si e entre si. Assim a conversação traz o benefício para todos e para todas: trata-se da possibilidade de continuar sendo o que são e, também, de poderem tentar ser outras coisas para além do que já são. (SKLIAR, 2003, p.4).*

Além disso, é importante considerar que nos Ciclos III e IV do Ensino Fundamental, os alunos com deficiência – TGD e AH/SD – também estão no período do desenvolvimento humano da adolescência. Assim, de acordo com Ribeiro (2012), a organização curricular deve propiciar-lhes condições de aprendizagem adequadas a esta fase da vida, bem como ajudá-los a compreenderem as mudanças e emoções que ocorrem durante este período, para que possam adquirir as habilidades sociais que favoreçam um melhor relacionamento interpessoal e promovam desenvolvimento e aprendizagem.

Neste sentido, o currículo do Ensino Fundamental deve promover adequações para corresponder à função que lhe é própria: a apropriação pelos educandos, através da me-

dição do conhecimento, dos saberes produzidos historicamente e socialmente, correspondentes ao nível ou estágio de desenvolvimento do sujeito. Entende-se, dessa forma, um currículo como plano de ação, que determina os objetivos da educação escolar, que prevê e especifica o que, como e quando ensinar e como e quando avaliar.

Ressalta-se que tais adequações devem ser realizadas pelas diferentes instâncias político-administrativas do município e pela escola que conta com a colaboração do professor de educação especial. Quanto a isso, Oliveira e Leite (2000) propõem níveis de adequações que devem partir do nível mais geral para os mais específicos, quando necessário. São eles:

*Adequações curriculares de escola: são adaptações que se realizam nos diferentes elementos do projeto pedagógico desenvolvido pela equipe da escola para atender às necessidades educacionais especiais, como por exemplo, retirada de barreiras arquitetônicas, busca de recursos materiais, formação de professores, configuração de horários para trabalho interdisciplinar, organização de apoios, orientações técnicas e outras que forem julgadas pela equipe escolar. (OLIVEIRA e LEITE, 2000, p. 15-16)*

*Adequações curriculares de aula: conjunto de ajustes nos diferentes elementos da proposta curricular para possibilitar o processo de ensino e aprendizagem e interação do aluno com necessidade educacional especial na dinâmica da sala de aula. São modificações que se realizam no contexto da sala de aula e estão relacionadas com a priorização de objetivos e atividades, formas de agrupamentos de alunos, organização dos recursos materiais, utilização de variados procedimentos e avaliação e, essencialmente, o uso de uma metodologia variada que permita a interação e o estabelecimento do processo de ensino-aprendizagem. (OLIVEIRA e LEITE, 2000, p. 15-16)*

*Adequações curriculares individuais: só deverão ocorrer quando todas as alternativas forem*

*tentadas e o aluno possuir um nível curricular significativamente abaixo do esperado pela sua idade. Assim, caracterizam-se como um conjunto de manifestações propostas para um determinado aluno, com o objetivo de corresponder às suas necessidades educacionais especiais às quais podem ser compartilhadas pelo resto dos alunos. (OLIVEIRA e LEITE, 2000, p. 15-16)*

Sendo assim, com base neste referencial, devemos destacar:

- a) Adequações curriculares de escola:** visam às condições de trabalho que viabilizem a prática pedagógica coletiva e interdisciplinar, promovendo ações de âmbito escolar e encaminhamentos para setores administrativos da gestão pública;
- b) Adequações curriculares de sala de aula:** são ações e medidas pedagógicas que envolvem a organização didática de modo a garantir a plena participação do aluno na aula e oportunidade de desenvolvimento, adequando os métodos, conteúdos, a temporalidade e objetivos de ensino e aprendizagem e avaliação;
- c) Adequações curriculares individuais:** deverão ser realizadas apenas quando forem esgotadas as possibilidades de adequações de escola e sala de aula e devem tomar como referência o currículo do ano em que o aluno está matriculado. Para tanto, deve ser realizada uma avaliação individual minuciosa, destacando as capacidades e habilidades que o aluno possui para atender aos objetivos do currículo para o ano em que está matriculado e proporcionar a interação com outros alunos.

Vale ressaltar que as adequações curriculares compreendem as instâncias político-administrativas e toda a equipe escolar (gestores, professores e funcionários) e devem ser fruto do trabalho pedagógico coletivo, contando, para tal, com a colaboração, acompanhamen-

to e conhecimento do professor de educação especial.

Por fim, precisamos considerar ainda que as diferenças não são excludentes, são complementares. E, no contexto de ensino-aprendizagem, é preciso que a escola se organize em

termos estruturais e reflita sobre seus métodos de ensino, reestruturando-os, se necessário. Sabe-se, também, que essas transformações não se dão sem ajuda. Os professores e a comunidade escolar de modo geral precisam, entre outros recursos, da contribuição de profissionais especializados.



## Capítulo 4

### A ORGANIZAÇÃO EM CICLOS

A “forma escola” atual é a longa concretização de uma visão de mundo e de educação predominantes. É uma forma historicamente produzida segundo certas “intenções”. Vista com ingenuidade é um conjunto de salas de aula e espaços agregados (refeitório, cozinha, sala dos professores, do diretor, pátios, etc.) destinados a acolher as novas gerações. A arquitetura parecerá neutra, à primeira vista. Entretanto, tais espaços instituem relações entre aqueles que os habitam. São campos de poder assimetricamente constituídos no interior de uma sociedade de desiguais. A finalidade geral é poder alterar as relações de seus habitantes (em especial os estudantes) com as coisas e com as pessoas.

(SHULGIN, 1924, apud FREITAS, 2004, p. 1)

Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo.

(MARX, 1986, p. 14)

Segundo Barreto & Mitrulis (1999), a reorganização das redes de ensino em ciclos faz parte de um movimento de inovações proposto por vários estados e municípios desde a década de 60, cuja intenção principal é regularizar o fluxo de alunos, ao longo da escolarização, eliminando ou limitando a repetência. Em cada rede de ensino, as propostas se diferenciam em face das urgências sociais, do ideário político e pedagógico dominante, bem como do contexto educacional presente. Mas, apesar das diferenças, essas propostas em geral colocam um desafio que, se não é novo, ainda é urgente: universalizar as oportunidades de acesso e permanência do aluno na escola.

De acordo com as autoras:

*Os ciclos compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos que variam de dois a cinco anos*

*de duração. Colocam em xeque a organização da escolaridade em graus e representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação e desarticulação do currículo durante o processo de escolarização. A ordenação do conhecimento se faz em unidades de tempo maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer o trabalho com clientelas de diferentes procedências e estilos ou ritmos de aprendizagem, procurando assegurar que o professor e a escola não percam de vista as exigências de aprendizagem postas para o período (BARRETO & MITRULIS, 1999, p. 28).*

A realização concreta dos ciclos é tão diversa em cada rede de ensino que muitos fatores precisam ser levados em consideração para se avaliarem os ganhos trazidos por cada proposta. Uma escola ciclada se apoia numa constante reflexão e transformação do trabalho pedagógico, para promover aprimoramentos efetivos de suas práticas. Porém, nem todas as administrações e projetos políticos constroem compromissos com mudanças estruturais mais complexas ou que envolvam maiores investimentos na educação. Se algumas condições não forem observadas, corre-se o risco de os ciclos se tornarem uma nova forma de exclusão – o aluno permanece na escola, mas sem aprender. Analisando propostas de organização ciclada em nosso país, Freitas (2004) classifica-as em dois grandes conjuntos de experiências:

*[...] um, que reúne experiências norteadas pela utopia liberal de uma escola eficaz para todos onde aparece como conceito central a “inclusão”; e outro, que reúne experiências norteadas pela superação*

*da utopia liberal (portanto, pelo desejo de ir além da preocupação com a inclusão formal, não só pela necessidade de uma inclusão com “qualidade”, mas também pela necessidade de se redefinir o “para que” da inclusão) e que norteia sua atuação baseando-se em finalidades educacionais que conduzem à superação dos objetivos restritos da escola liberal (aprendizagem de conteúdos escolares, usualmente português e matemática) e aponta para a incorporação de experiências socialmente significativas dos estudantes, propiciando o desenvolvimento crítico e social (FREITAS, 2004, p. 4).*

Segundo o autor, os dois conjuntos corresponderiam, respectivamente, a duas propostas predominantes: uma denominada progressão continuada e outra, organização em ciclos. A progressão continuada seria um rearranjo tímido, em que medidas de inclusão das crianças por mais tempo na escola seriam tomadas sem que as estruturas excludentes fossem, de fato, alteradas. A escola, introduzindo poucas mudanças em seus métodos e concepções, acabaria por manter todas as crianças, que antes eram expulsas pelas reprovações, dentro do aparato escolar. Por estar alicerçada em tradições excludentes, esta escola ainda não conseguiria promover a aprendizagem efetiva de todos os alunos, criando “trilhas paralelas” de formação: trilhas para aqueles com mais condição de se adaptarem e progredirem nesse tipo de currículo e trilhas para aqueles que apenas passam pela escola, sem aprender o conhecimento formal ao qual têm direito. Acaba-se reforçando a ideologia do mérito individual, não se questionando, de forma mais contundente, as razões que provocam desigualdade no acesso ao conhecimento.

Em que se diferenciam as propostas pautadas pela reorganização em ciclos? Segundo Freitas:

*Diferentemente da progressão continuada, os ciclos propõem alterar os tempos e os espaços da escola de maneira mais global, procurando ter uma visão crítica das finalidades educacionais da escola. Está em jogo mais do que simplesmente liberar fluxos, ou sair-se bem em avaliações de sistema ou, ainda, tirar a avaliação formal juntando séries em plane-*

*jamentos plurianuais. Eles são mais que uma modernização conservadora (FREITAS, 2004, p. 11).*

Ainda que pesem as suas grandes diferenças, tanto a progressão continuada (com seus limites) como a proposta dos ciclos são um avanço em relação aos discursos e práticas que sempre legitimaram a exclusão escolar das crianças mais pobres, por meio da reprovação. Este é um limite claro da escola seriada, cujas práticas criticadas têm sido: (1) a seleção dos melhores alunos de cada classe; (2) a hierarquização rígida dos conteúdos para cada série; (3) a impossibilidade de o aluno progredir nos estudos se não se souberem os conteúdos programados àquela série, devendo ser reprovado para rever tudo ano seguinte; (4) a apresentação dos conteúdos de livros didáticos determinados para a série específica e não daqueles de que os alunos necessitam; (5) a condução da aula de modo que a alunos “mais atrasados” acabam “ficando para trás” e os “mais adiantados” “esperando” a média da classe para poder avançar<sup>4</sup>.

Estando na escola, essas crianças e suas famílias ainda podem tentar fazer valer o direito de aprender, inclusive denunciando as desigualdades sofridas. Fora da escola, permaneceriam ocultas e silenciadas. Assim, para Freitas, é preciso que uma noção mais completa de ciclo problematize as desigualdades que se dão na sociedade e que se legitimam na escola, devendo para isso:

- pautar a questão da “formação” e não só a da instrução (português e matemática);
- introduzir o componente “desenvolvimento” (infância, pré-adolescência e adolescência) na organização da escola;
- remeter à relação educação e vida não só como vivência de experiências sociais, mas também como estudo crítico da atualidade;
- apostar no desenvolvimento da auto-organização do aluno, com sua participação em

<sup>4</sup> Frente de Organização do Trabalho Didático – Planejamento 2006 – parágrafo sétimo – Mímeo.



coletivos escolares como vivência real de poder e decisão nos assuntos da escola;

- incorporar a progressão continuada (FREITAS, 2004, p. 24).

O panorama histórico de implementação da escola ciclada, dada a diversidade das experiências, não permite a definição de um modelo consagrado de ciclos escolares que sirva aos diferentes sistemas de ensino. Como apontam Barreto e Mitrulis (1999), talvez não seja mesmo o caso de se definir um único tipo de organização a ser replicado em contextos diferentes, mas de estimular as redes de ensino a formularem alternativas curriculares inovadoras, para combater as desigualdades de aprendizagem em sua realidade concreta.

É preciso observar que, quando se fala de “experiências” ou “alternativas inovadoras”, estamos nos referindo a transformações que atingem, com força de lei, amplos contingentes de profissionais da educação, crianças, jovens e adultos, pois “a implantação destas se dá como política pública e não como simples experimentos, sendo usualmente políticas de rede” (FREITAS, 2004, p. 4, grifos do autor).

A SME iniciou a implantação de Ciclos de Aprendizagem em 2006, ao mesmo tempo em que se iniciava o Ensino Fundamental de 9 anos. Na ocasião, foi instituído o Ciclo I, que compreendia o 1º, 2º e 3º anos. Em 2008, iniciou-se o Ciclo II, formado pelo 4º e 5º anos, enquanto os Ciclos III e IV, que abrangem de 6º ao 9º ano, começaram em 2009.

Desde o início, o DEPE (Departamento Pedagógico) já apontava que a reorganização da escola em ciclos representava mais que uma mera mudança de nomenclatura para as séries tradicionais. Em Comunicado de 19 de novembro de 2005:

*O DEPE, ao compreender este movimento, aponta para a oportunidade que os educadores do município têm de se apropriar das experiências postas para a superação da seriação*

*– ciclo – **ressignificando-o e recriando-o** para realização da formação humana nos diferentes tempos da vida. Para tal é importante que se compreenda **o ciclo** como um tempo de aprendizagem flexível, com finalidades demarcadas, as quais orientem o planejamento do trabalho com as crianças (CAMPINAS. SME/DEPE, 2005:03. Escola de 9 anos para Todos).*

A instituição do Ensino Fundamental de 9 anos e dos Ciclos são ações diferentes, mas ambos compõem, na visão da SME, medidas que visam à superação dos problemas da escola seriada. Ampliam o tempo da criança na escola e, principalmente, promovem uma revisão do modo de organização do trabalho pedagógico, pois:

*[...] é fato que uma maior aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência do educando na escola, mas sim do aproveitamento inovador, criativo e eficiente do tempo. A existência dessas duas condições - maior tempo e novas formas de organização do trabalho pedagógico e da escola – é fundamental para que os educandos aprendam mais (CAMPINAS. Boletim do Departamento Pedagógico, 2005).*

A construção destas novas formas de organização do trabalho pedagógico e da escola não é uma tarefa fácil. Desde o início da discussão sobre os ciclos, a SME orientou que os educadores buscassem pesquisar as experiências de outras redes de ensino, municipais e estaduais que, nos últimos vinte anos, vêm implementando tal reorganização. O Seminário “Desafios para a organização do trabalho pedagógico na escola”, promovido pela SME em agosto de 2005, trouxe o relato de educadores representantes de Belo Horizonte, Porto Alegre e Belém. Outras redes também nos trouxeram suas reflexões. Cada rede é única e, em Campinas, o Departamento Pedagógico entendeu que as especificidades de nossa realidade nos levariam a construir um

modelo próprio. Consideramos que estamos no início desta caminhada.

A singularidade não se manifesta somente entre diferentes redes de ensino, mas também em cada escola, pois a formação profissional entre os educadores é diferenciada, suas histórias de vida são diversas, assim como a de seus alunos. As condições de trabalho nas unidades também são desiguais, o que ainda precisa ser superado por políticas públicas específicas, de modo que todos os alunos e seus professores contem com condições adequadas para participarem com autonomia e criatividade da produção do currículo real, vivido na escola, incluindo-se aí a construção da escola em ciclos.

Consideradas essas reflexões, o Departamento Pedagógico/SME faz as seguintes indicações de diretrizes para a implementação dos ciclos nas escolas da RMEC:

- Que cada um dos quatro ciclos do Ensino Fundamental seja considerado como um período de aprendizagens a serem potencializadas por um ensino planejado e avaliado em processo contínuo.
- Que sejam fortalecidos os espaços coletivos e de corresponsabilidade entre os educadores em cada Ciclo e no conjunto de todo o Ensino Fundamental. Tal fortalecimento objetiva a continuidade do trabalho pedagógico e a construção de avaliações coletivas para o replanejamento dos Planos de Ensino e Projetos Pedagógicos ao longo do ano, sempre visando ao atendimento de todos e cada um dos alunos em suas necessidades específicas. Cabe aos gestores coordenar os processos coletivos e democráticos envolvendo os educadores na escola. Esse trabalho é permeado por dificuldades e conflitos que devem ser explicitados e discutidos. Será preciso considerar que a escola é local de contradição e, a partir do que é contraditório, poderão emergir respostas que melhor atendam às necessidades que não são individuais, mas coletivas. Não se deve

temer a contradição, a polêmica e o debate das divergências, pois é a partir disso que encontramos as melhores soluções para os problemas complexos que vivemos ao educar crianças e jovens.

A busca pela qualidade da educação ofertada na escola é tarefa de todas as instâncias do poder público municipal; portanto, a interlocução entre os educadores da escola com as equipes educativas dos NAEDs (Núcleos de Ação Educativa Descentralizados), os Departamentos e Coordenadorias da SME é parte da construção do que chamamos aqui de cultura do trabalho coletivo.

A participação em grupos de formação oferecidos pela SME, a instituição dos professores coordenadores de Ciclos e de EJA e a possibilidade de realização de grupos de estudos na escola são ações que buscam abrir espaços coletivos de estudos e produção pedagógica. O TDC (Trabalho Docente Coletivo) é hoje o único tempo realmente comum em todas as escolas e compõe a jornada de todos os professores, sendo privilegiado nesse sentido. Daí a necessidade da qualificação do planejamento e realização dessas reuniões.

- Que os coletivos de professores levem em conta a heterogeneidade dos alunos, pois as diferenças deles precisam ser consideradas na organização dos Planos de Ensino e nas aulas. Cada criança tem sua história pessoal e modos singulares de interagir com os objetos de conhecimento. Como colocar essa diversidade a serviço da construção de novas aprendizagens? Vamos precisar estudar e nos aventurar na construção de um novo paradigma do conhecimento, que considere a possibilidade de as aprendizagens se consolidarem a partir das histórias pessoais, das diversas culturas e dos diversos ritmos. A proposta de trabalho com descrição de saberes dos alunos e da turma, iniciada em 2006, nos Ciclos I e II e ampliada para os Ciclos III e IV em 2009, é uma estratégia pedagógica que pode nos ajudar a avançar na compreensão

dos processos de construção de conhecimento de crianças, jovens e adultos.

Em sala de aula, a consideração da heterogeneidade do processo de ensino e aprendizagem exige mudanças de organização do trabalho pedagógico. Respeitar a individualidade de cada criança não é tarefa fácil para o professor, mas quando se lança mão, de maneira adequada, do trabalho em duplas, trios, grupos, coloca-se a interação social em benefício do ensino e aprendizagem. Na interação, a partir de propostas de atividades desafiadoras, os alunos incorporam as habilidades de trabalhar em grupos e reconhecem que podem aprender uns com os outros e não apenas com o professor.

É importante também que, frequentemente, os alunos de turmas diferentes estejam juntos, sob a responsabilidade de mais de um professor, podendo ampliar seus conhecimentos sobre o mundo através da interação.

- Que os coletivos de educadores discutam continuamente o currículo desenvolvido na escola. A cultura, os desejos e as necessidades afetivas, físicas, culturais, sociais e cognitivas, próprias de cada etapa da formação das crianças, jovens e adultos, devem ser objeto de análise dos profissionais na escola. O modo como acontece a infância, a juventude e a velhice, nos contextos em que se localiza a escola, devem ser compreendidos.
- Que os Planos de Ensino e o Projeto Pedagógico de cada escola sejam guiados pela meta de promover, com radicalidade, a apropriação de conhecimentos historicamente acumulados pelos homens. Esses conhecimentos são imprescindíveis para que as classes populares construam referenciais e instrumentos emancipadores na sociedade atual.
- Que os Planos de Ensino dos educadores explicitem objetivos de curto, médio e longo prazo – ciclos, anos, trimestres, aulas – aos quais correspondam finalidades demarcadas, orientadoras do trabalho. É sabido que a elaboração de conceitos mais complexos pelos alunos exige tempo. Cada área do conhecimento ou componente curricular vai retomando os conceitos e aprofundando a compreensão sobre os mesmos. Por isso que o trabalho de continuidade ao longo de todo o Ensino Fundamental é tão importante.
- Que os alunos sejam enturmados segundo a idade, ao ingressarem no Ensino Fundamental, e segundo equivalência série/ano/Ciclo, quando em transferências recebidas de outras redes. Essa medida visa a garantir a convivência dos estudantes com seus pares, considerando-se as diversas etapas que as crianças, jovens e adultos vivenciam.
- Que os alunos sejam agrupados no cotidiano da escola segundo as propostas pedagógicas que melhor convierem à aprendizagem de todos e cada um. Os agrupamentos devem ser temporários, dentro de cada Ciclo, ou até entre alunos de Ciclos diversos, de acordo com projetos de trabalho originados das necessidades e/ou interesses dos professores e alunos. Porém, todo cuidado deve ser tomado para que essa prática não restaure o velho modelo de “classes fortes” e “classes fracas”, que historicamente serviram à estigmatização e marginalização dos que mais precisam da escola para aprender.
- Que sejam organizados Grupos de Apoio ou Acompanhamento aos alunos ao longo do ano letivo, nos horários que, hoje, são disponíveis para tal: CHP (Carga Horária Pedagógica), TDI (Trabalho Docente Individual), HP (Hora Projeto) e outros que vierem a ser estabelecidos pela SME. É fundamental que cada escola elabore e programe mecanismos de recuperação contínua e paralela aos alunos com quaisquer dificuldades na aprendizagem, não deixando para fazê-lo ao final do ano letivo ou do Ciclo. O apoio externo, realizado nos tempos pedagógicos que denominamos recuperação paralela ou reforço, não tira, porém, a responsabilidade do ensino e aprendizagem da sala de aula.



### 5.1. Avaliação Institucional

---

Desenvolver processos educativos envolve escolhas a todo o tempo. As avaliações, formais e informais, orientam as tomadas de decisão sobre os objetivos, o modo de ensinar e a construção das relações na escola. A avaliação implica, de maneira explícita ou não, projetos de sociedade e concepções de sujeito e de aprendizagem, dirigidos pelas referências culturais e políticas de quem avalia. Assim, uma prática de avaliação emancipatória deve explicitar seus instrumentos, critérios e valores. Mas quem avalia quem e o quê? Como? A concepção de escola que vimos delineando implica a construção dos processos avaliativos nos coletivos de profissionais, de pais e de alunos. O isolamento e a concentração de poderes em poucos sujeitos, no momento da avaliação do trabalho da escola, é impedimento para que este seja apropriado e realizado de modo consciente e autônomo por educadores e educandos. De acordo com Fernandes (2008):

*A avaliação é, portanto, uma atividade que envolve legitimidade técnica e legitimidade política na sua realização. Ou seja, quem avalia, o avaliador, seja ele o professor, o coordenador, o diretor etc., deve realizar a tarefa com a legitimidade técnica que sua formação profissional lhe confere. Entretanto, o professor deve estabelecer e respeitar princípios e critérios refletidos coletivamente, referenciados no projeto político-pedagógico, na proposta curricular e em suas convicções acerca do papel social que desempenha a educação escolar. Este é o lado da legitimação política do*

*processo de avaliação e que envolve também o coletivo da escola (FERNANDES, 2008, p. 17).*

A avaliação educacional na Rede Municipal de Ensino de Campinas vem se dando em três esferas, descritas sequencialmente:

### 5.2. Avaliação Institucional Participativa: Por Meio da Participação Solidária e Qualidade Negociada entre as Escolas e o Poder Público

---

Busca-se um modelo que se aproxime de uma avaliação mais compreensiva, contrário ao modelo de competição, de classificação e de ranqueamento, típico de uma cultura avaliativa que, em nosso país, tem apontado os professores e os gestores como os responsáveis pela falta de qualidade das escolas. Na perspectiva da Avaliação Institucional Participativa que vem sendo implementada na Rede Municipal, o processo de avaliação deve visar ao planejamento e à realização de ações, isto é, à produção de políticas públicas pautadas em um padrão de qualidade explícito, atualizado, inclusivo e negociado (Plano de Avaliação Institucional, 2007, p. 16).

Desde 2002, a SME tem estabelecido parceria com o Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED) da Faculdade de Educação da UNICAMP e procurado desenvolver um sistema de avaliação participativo que permita obter dados confiáveis, através de diagnósticos construídos por educadores,

pais e alunos. Tais diagnósticos devem servir ao monitoramento contínuo e ao controle social sobre a qualidade das escolas e subsidiar o Poder Público na definição de políticas que impactam as condições estruturais de funcionamento das mesmas (como condições de trabalho, salário, formação e jornada) e a própria gestão do sistema educativo (questões relacionadas à democratização pela participação nos processos decisórios).

A Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME) instituiu uma política pública de avaliação da educação básica municipal e tomou a decisão de obter e valorizar os resultados a partir do envolvimento e comprometimento das escolas e dos atores ali presentes. O projeto de Avaliação Institucional assentou-se em um modelo já existente, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O modelo é composto pelos processos de avaliação interna, de avaliação externa e de sistema de avaliação de desempenho dos alunos.

Para concretização das práticas de Avaliação Institucional, em 2006, o Departamento Pedagógico da SME assumiu a elaboração de um Plano de Avaliação Institucional na Rede Municipal. Tal Plano foi concluído em agosto de 2007 e é uma iniciativa destinada a construir um novo modelo de avaliação institucional, cujos princípios básicos são a qualidade negociada entre as escolas e o poder público e a participação solidária entre todos os segmentos envolvidos com a unidade escolar. A qualidade negociada diz respeito “a indicadores que apontam aspectos e condições necessários à constituição de uma boa escola” (Plano de Avaliação Institucional Participativa, 2007. p. 12), ou seja, aquilo que melhor se produz nas condições existentes:

*A qualidade de uma escola não depende exclusivamente das políticas de governo; depende, também numa inter-relação de forças e ações, da política de Estado e da política escolar, o que nos*

*leva a deduzir que as equipes escolares precisam constituir-se coletivos escolares que trabalhem para a qualidade do ensino que ministram aos seus alunos”* (Plano de avaliação institucional, 2007, p.12).

O processo de avaliação em educação deve ir além da sondagem de desempenho dos estudantes por meio de provas, pois tão importante quanto esta sondagem é compreendermos quais fatores interferem neste desempenho. A interpretação dos resultados obtidos nas provas deve se constituir numa leitura mais ampla:

*A mensuração, no entanto, não se torna avaliação a menos que os dados sejam apropriados pelos sujeitos envolvidos nos processos e uma vez re-significados, sejam convertidos em ações e proposições sobre a realidade* (FREITAS e SORDI, 2009, p. 45).

As experiências em relação aos processos de avaliação educacional têm revelado a necessidade de que seus princípios orientadores sejam construídos e conhecidos por todos, de forma a se conseguir maior envolvimento no processo:

*Defendemos que quando se objetiva produzir maior qualidade em escolas, não se pode desconsiderar que pertence ao coletivo dos professores/estudantes/gestores/funcionários/famílias o protagonismo no processo de avaliação.* (Proposta avaliação institucional – LOED/SME, 2005).

Essa concepção de avaliação se fundamenta no compromisso e na valorização dos atores da escola, sem os quais, decididamente, não há mudança na educação. Em consonância com esta premissa, em 2008, a SME instituiu as Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) em todas as escolas de Ensino Fundamental. As CPAs coordenam o processo de autoavaliação de cada unidade e são constituídas por, no mínimo, um representante dos segmentos dos alunos, das famílias, dos docentes, dos funcionários e dos gestores. O Regimento Comum das Unidades Educacionais de Campi-

nas (Portaria SME nº 114/2010) estabeleceu a composição das CPAs e as atribuições deste colegiado:

*Reconhecemos as CPas como um bom recurso de mobilização da comunidade e construção de legitimidade política, indispensável ao êxito da proposta de autoconhecimento institucional (SORDI, 2009, p. 108).*

### **5.3. Avaliação de Sistema: Mapeamento dos Conhecimentos Conquistados pelos Alunos nas Escolas da Rede Municipal**

O Departamento Pedagógico iniciou, em 2005, a construção de um sistema próprio de avaliação de desempenho dos alunos, a chamada Prova Campinas. Esta iniciativa procura dar à rede maior autonomia, frente a um modelo de avaliação que se consolidava por meio do SAEB e Prova Brasil. Sem dúvida, os resultados a que chegam os sistemas nacionais de avaliação podem ser úteis no planejamento de políticas. Porém, escapa a essas provas, feitas em formato de teste, uma série de considerações a respeito dos processos de aprendizagem dos alunos e do trabalho na escola, que interessa à Secretaria captar.

Na Prova Campinas, por meio de questões dissertativas, foi possível perceber os diversos modos pelos quais os alunos resolvem as situações-problema tipicamente escolares (aquelas mais comuns entre as atividades trabalhadas em sala de aula) como também aquelas que não constam, habitualmente, do repertório do professor e dos materiais, mas são enfrentadas cotidianamente em um mundo letrado. Buscando coerência com princípios de não “ranqueamento”, a SME estabeleceu também que cada escola, em particular, receberia os resultados obtidos por seus alunos, e as análises de desempenho a serem publicizadas seriam do conjunto da Rede. Tais análises devem proporcionar uma reflexão sobre o trabalho com leitura, com escrita e com matemática a partir das tendências observadas nas várias escolas.

Interessa à SME qualificar o olhar sobre elas, devolvendo-lhes dados locais e mantendo, ao mesmo tempo, uma visão global de rede.

Assim, uma equipe de professores da Faculdade de Educação da UNICAMP, juntamente com um grupo de professores e coordenadores pedagógicos da rede, formularam a Prova Campinas (2008)<sup>5</sup>. Partiu-se dos planos de ensino e exemplos de atividades fornecidos pelos professores da então 3ª série, para compor questões de português e de matemática a serem respondidas de forma dissertativa. No início de 2008, os alunos do 5º ano (então denominado segundo ano do Ciclo II) realizaram a prova e os resultados foram apresentados no “Relatório Final da Avaliação de Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática – 2º Ano do Ciclo II da Rede Municipal de Ensino de Campinas – SP 2008”. Em 2010, uma segunda edição da Prova Campinas foi realizada com alunos de 4º ano.

A participação da Rede Municipal nas avaliações externas conduzidas pelo governo federal iniciou-se em 2007, quando os alunos dos 5ºs anos e 8ªs séries responderam à Prova Brasil. Em 2008, os alunos dos segundos anos do Ciclo I passaram a ser avaliados pela Proviinha Brasil, que foca a alfabetização.

Atualmente, não se pode negar a importância que vem tomando a política avaliativa do governo federal, estabelecendo o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação) como referencial para monitorar as redes públicas, compondo, num mesmo índice, informações sobre rendimento escolar (taxa de aprovação) e proficiência em leitura e matemática (medidos pelos testes padronizados). Contudo, há dois grandes problemas que vemos nesta política:

<sup>5</sup> O sistema de avaliação de desempenho dos alunos vem sendo elaborado, de 2008 até aqui, com a assessoria dos professores: Profa. Dra. Anna Regina Lanner de Moura, Prof. Dr. Antonio Miguel, Profa. Dra. Lílian Lopes Martin da Silva e Profa. Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreiro.

- o ranqueamento provocado pela publicação dos resultados das provas: ao publicar os resultados, o MEC não expõe dados de funcionamento das escolas nem das condições de acesso das famílias aos bens culturais que concorrem para alavancar o sucesso das crianças, jovens e adultos na escolarização formal.
- um oferecimento ainda tímido de recursos para que as escolas superem o baixo desempenho: para além de um retrato de resultados de avaliações de desempenho dos alunos, é preciso que o IDEB seja tomado como instrumento para ampliação dos direitos das crianças e jovens à educação de qualidade. Nas escolas onde se encontram as crianças, jovens e adultos das camadas mais empobrecidas da população, observamos a forte tendência de apresentarem o IDEB mais baixo.

Políticas inclusivas, tanto no campo da educação como da cultura e demais direitos, devem ser pensadas para todas as escolas, já que a educação é um direito universal. Compreendemos que, em alguns momentos, a focalização com políticas especiais para as escolas com mais baixo IDEB pode ser necessária, mas não podemos nos induzir ao abandono daquelas que já possuem melhores condições, pois se corre o risco de vermos seu desempenho piorado. Além disso, mesmo aquelas que atingiram resultados melhores na rede, devem continuar aprimorando sua ação educativa para se realizar concretamente o direito de todas as crianças e jovens aprendendo.

Considerados os limites dos instrumentos de avaliação educacional focados no desempenho dos alunos, restam-nos suas potencialidades. Tanto a Prova Campinas como a Prova Brasil e a Provinha Brasil são basicamente instrumentos de levantamento de dados sobre aprendizagem, os quais podem contribuir para a escola, com a condição de que esta se aproprie de seus resultados, refletindo sobre o currículo e suas práticas pedagógicas para

aprimorá-los. Ao Poder Público cabe tomar os resultados dessas avaliações como orientadores de políticas concretas de melhoria das condições de aprendizagem e de acesso e permanência – com aprendizagem – de todas as crianças, jovens e adultos.

#### 5.4. A Avaliação da Aprendizagem dos Alunos

Aprendizagem é uma condição intrinsecamente humana. Desde o nascimento, os sujeitos aprendem comportamentos, linguagens e valores nas relações sociais, produzindo o que denominamos cultura. O que se aprende na escola é uma cultura determinada, formada pelos saberes escolares, que foram estabelecidos, sistematizados e hierarquizados por determinados grupos sociais, geralmente aqueles ligados à transmissão da cultura escrita escolar, em cada sociedade e período histórico. O valor dado aos saberes escolares, portanto, tem uma relação direta com os valores de determinados grupos, ou classes sociais, se quisermos ser mais precisos.

Não por acaso, desde que tiveram acesso à escola, as crianças, jovens e adultos das classes populares tendem a apresentar os desempenhos mais baixos nas avaliações escolares. Altos índices de reprovação e abandono, logo nos primeiros anos de escolarização, são indicados pelas estatísticas do sistema educacional brasileiro (PATTO, 1990; RIBEIRO, 1991). Agora, mais recentemente, os mais baixos desempenhos nas avaliações padronizadas, conduzidas pelos governos em nível local ou nacional, predominam entre as escolas das periferias mais pobres.

Por outro lado, pesquisas realizadas fora do contexto escolar mostram que as crianças das classes populares possuem todas as condições de aprender, já que na vida resolvem variados problemas práticos por meio de complexas operações mentais (CARRAHER, 1989; PATTO, 1981). Como entender tal paradoxo? Para responder a esta questão, parece-nos necessá-



ria uma constante reflexão sobre que aluno é esse e que escola temos lhe oferecido.

A avaliação, como prática escolar, pode nos oferecer elementos para esta reflexão. No entanto, ela nunca será neutra e estará sempre a serviço de um projeto de sociedade e, portanto, de sujeito. Ou seja, ela é marcada por valores socialmente estabelecidos e pelas relações de poder que levam certos valores a predominarem sobre outros, em cada momento histórico. Pensando na sala de aula contemporânea, em uma escola que se pretende democrática e inclusiva, como poderia se dar a avaliação da aprendizagem dos alunos? Tomemos, para efeito de comparação, a avaliação em dois polos antagônicos. Em um, ela serviria principalmente para medir, classificar e registrar sucessos e fracassos dos alunos; noutro, seria um instrumento de compreensão dos sujeitos em seu processo de construção de conceitos e leitura do mundo.

De um lado, toma-se por avaliação apenas um processo que se esgota na construção e aplicação de instrumentos que pretendem oferecer um julgamento de valor daquilo que foi aprendido. De outro, concebe-se a avaliação em sua relação com a progressão das aprendizagens, incorporando a observação preliminar dos saberes já desenvolvidos (inclusive com uma apreciação de valor das aquisições esperadas) para direcionar replanejamentos das práticas educativas, bem como mobilizar lutas por condições de realização plena do projeto pedagógico.

Nessa perspectiva, visa à reorganização radical do funcionamento da escola a fim de atender, com as melhores condições possíveis, às necessidades concretas dos alunos. A transformação da lógica tradicional da escola excludente para uma escola democrática e inclusiva passa necessariamente por assumirmos, enquanto rede de ensino, essa última perspectiva. Trata-se de um processo de valorização de uma prática já comum a muitos professores e escolas de nossa rede, e que merece ser conso-

lidada como alternativa concreta de avaliação de aprendizagem.

A implementação dos CICLOS na Rede Municipal, iniciada em 2005, veio acompanhada de indicações do uso da Avaliação Diagnóstica e da Descrição de Saberes como uma aposta na construção de novas perspectivas para a avaliação. Vejamos do que tratam estas propostas.

### **5.5. A Avaliação Diagnóstica: Construída no Coletivo de Professores e a Descrição dos Saberes Orientadora do Planejamento e Replanejamento**

Tradicionalmente, a avaliação escolar tem se expressado num trabalho solitário de professores que assumem, individualmente, a responsabilidade pela elaboração e pela aplicação de instrumentos e, posteriormente, pela análise dos dados gerados. Nossa reflexão caminha no sentido de superação dessa realidade, destacando a necessidade de promover um processo coletivo e plural, que abarque os diferentes envolvidos na relação pedagógica, estabelecendo um diálogo em que o processo e os resultados possam ser compartilhados pelos diversos segmentos envolvidos.

A ênfase na realização de uma avaliação mais coletiva entre os professores está relacionada aos desafios de romper com as atividades e produções exclusivamente individuais, que isolam professores. Quando há o trabalho coletivo, cada professor pode compartilhar seus saberes e dificuldades e se reconhecer como autor na condução do processo de ensino. Quando os saberes dos professores são acolhidos e valorizados em planejamentos e avaliações conjuntas, há sucessivas revisões e registro desses saberes num processo formativo que pode beneficiar a didática de cada educador.

Por sua vez, a Descrição dos Saberes dos Alunos, prática que a SME vem indicando às escolas a partir de 2005, explicitada no docu-

mento intitulado “Documento para Discussão nas Unidades Educacionais da Rede/Fumec” (2005), está ancorada na perspectiva de que os professores estudem coletivamente as aprendizagens de seus alunos e trabalhem a partir daquilo que as crianças, jovens e adultos demonstram saber.

Na prática pedagógica, espera-se que os alunos atinjam determinados resultados na aquisição do conhecimento ao final de etapas específicas, sejam elas trimestrais, anuais, de ciclos ou níveis da escolarização. Sabe-se que, ao vivenciar uma mesma situação didática, cada aluno responde de formas diferentes às aprendizagens esperadas – é fato que os alunos têm ritmos e níveis diversos de conhecimento e que cada modo de aprender exige intervenções pontuais do professor. Segundo esse raciocínio, uma aula que proponha um único tipo de atividade, preparada com a expectativa de que todos a realizem da mesma forma e aprendam ao mesmo tempo, não é eficiente para ensinar a todos os alunos. No entanto, planejar para cada um deles não é tarefa fácil, sendo mesmo impossível, considerando o número de alunos que um professor dos anos finais do Ensino Fundamental atende.

Como, então, organizar o trabalho pedagógico diante dessa heterogeneidade? Planejar algo único e comum para a turma não basta. Ao mesmo tempo, não é possível trabalhar individualmente com cada aluno nas aulas. Uma alternativa que vem sendo experimentada por muitos professores é planejar para diferentes grupos de alunos, de acordo com níveis de aprendizagens que, mesmo não sendo iguais, podem ser categorizadas em grupos de saberes.

Isso proporcionaria a visualização de um “mapa” da realidade da turma para o planejamento de atividades, tanto aquelas comuns a todos os alunos, como também as diferenciadas, pensadas para cada grupo, considerando-se suas necessidades de aprendizagem. Ao atentar para estas necessidades, os professores

também podem explorar uma mesma atividade, em uma mesma aula, de modos diferentes, para que todos os alunos aprendam com ela. Como dissemos acima, há momentos de trabalho comum, em que a diferença de saberes é constitutiva das experiências de aprendizagem, como há outros momentos em que é necessário oferecer situações didáticas apropriadas a cada aluno – o que seria contemplado pela consideração dos grupos de saberes com que o professor se depara cotidianamente na sala de aula.

Temos visto que aquilo a que chamamos de dificuldade de aprendizagem é, por vezes, uma condição ou um modo de aprender diverso. A observação cuidadosa sobre os procedimentos de aprendizagem utilizados pelos alunos pode ajudar os professores a definirem intervenções mais eficientes no ensino. Pautado por esta perspectiva, o Departamento Pedagógico indica que as escolas realizem o trabalho de avaliação de aprendizagem dos alunos, fazendo uso da Avaliação Diagnóstica e da Descrição de Saberes. Os procedimentos para este trabalho devem ser planejados de modo que:

- a cada início de ano os professores de cada ciclo definam, coletivamente, um conjunto de atividades que funcionem como instrumentos de avaliação, de acordo com critérios e objetivos de sondagem, visando ao planejamento de ensino. Tais atividades devem possibilitar o conhecimento dos alunos reais, aqueles com quem os professores se encontram cotidianamente.
- os dados obtidos na avaliação diagnóstica sejam analisados pelo grupo de professores do ciclo, com o objetivo de compreenderem, em parceria, as potencialidades e dificuldades dos alunos no processo de aprendizagem.
- o professor da turma realize a Descrição dos Saberes observados na produção de cada aluno e do coletivo da turma, indican-

do quais as aprendizagens já são consolidadas e o que falta aprender.

- a partir da Descrição de Saberes, o professor da turma deve sempre socializar suas análises com os colegas do Ciclo e agrupar os alunos por níveis de saberes já consolidados.
- a partir dos grupos de saberes e das necessidades de aprendizagem observadas – inclusive aquelas ligadas às deficiências físicas, mentais e aos transtornos globais do desenvolvimento – os professores traçam os objetivos para toda a turma e para cada grupo, visando ao planejamento de aulas com atividades que contribuam para que todos os alunos avancem na construção de conhecimentos.
- ao longo do trimestre, sejam realizadas novas avaliações e replanejamentos do trabalho, visando a promover sempre novas e maiores aprendizagens. Ao final de cada trimestre, as avaliações até então promovidas devem subsidiar a Descrição de Saberes consolidados pelos alunos no período.
- a recuperação paralela seja realizada com todos os alunos que dela necessitem para prosseguir com autonomia no trabalho de sala de aula. É sabido que muitos alunos precisam do apoio extra-aula, nos tempos pedagógicos que a legislação denomina de recuperação contínua e paralela. Os professores devem planejar, realizar e socializar entre si as experiências bem sucedidas de acompanhamento semanal de alunos com dificuldades de aprendizagem.
- as Fichas Descritivas dos Saberes sejam utilizadas como instrumentos de registro da aprendizagem dos alunos na escola. As Fichas devem ser preenchidas pelo professor, a cada trimestre letivo. São documentos que acompanham a vida escolar dos alunos e informam às famílias sobre o processo de aprendizagem de seus filhos. Outros instrumentos de registro podem ser considerados pelos professores quanto à sua funcionalidade para o replanejamento das aulas e para a comunicação com os pais. Entre as variadas formas de registro, destacamos: a pasta individual (dossiê/portfólio) de cada aluno, o portfólio coletivo da turma, o relatório individual produzido pelos professores da turma ou pelo conjunto de professores da mesma, a ficha avaliativa em que se descrevem as dificuldades específicas a serem tomadas em planos de estudo e recuperação paralela.
- a autoavaliação pelos alunos seja implementada, como recurso para o professor conhecer as aprendizagens dos alunos e dar oportunidade para que estes construam autonomia nos estudos, na medida em que aprendem a monitorar o seu próprio desenvolvimento. Este tipo de avaliação pode se realizar por meio de diversas atividades, tais como entrevistas com os alunos, conversas informais ou autoavaliação escrita.



### 6.1. Os Desafios para um Currículo que Respeite a Adolescência

---

Entre os vários aspectos, bastante específicos, do trabalho escolar com os Anos Finais do Ensino Fundamental, destacamos as implicações pedagógicas a serem consideradas, ao se ensinar os adolescentes e, também, a tradicional organização dos componentes curriculares organizados na rotina semanal, com atuação de vários professores.

A etapa da vida que se passa entre os 11 e 14 anos é de mudanças qualitativas cruciais para o desenvolvimento humano: mudanças físicas e psíquicas que impactam no modo como meninos e meninas vão se relacionar entre si, com os adultos, com a escola e com a vida. As mudanças hormonais e o crescimento abrupto, que os fazem “esticar” de repente, colocam os adolescentes diante das novidades de um corpo em transformação, com o qual deverão aprender a lidar. Mudam também as expectativas e exigências dos adultos sobre eles, que já não devem “comportar-se como criança”, mas também não podem gozar ainda da independência e autonomia que possuem os mais velhos.

Em cada sociedade e em cada época, determinados valores e modos de se comportar são ensinados e esperados dos sujeitos que, nesta fase, transitam entre o estado da infância e da vida adulta. Uma vasta bibliografia, no campo da psicologia, antropologia, sociologia e outras áreas, tenta descrever e explicar como

se dá o que temos convencionalmente chamado de “adolescência”.

Na perspectiva do materialismo histórico e dialético, que é o campo teórico do qual partimos nesta Diretriz Curricular, quando conceituamos aprendizagem e desenvolvimento humano, a adolescência é uma construção cultural, que vem se transformando ao longo dos tempos e que assume conformações específicas nos grupos sociais, submetidos a diferentes realidades materiais e culturais. Ser adolescente entre as tribos indígenas que buscam manter as tradições culturais no modo de gerir a vida cotidiana é diferente, por exemplo, de ser adolescente nas grandes cidades industriais. Ser adolescente nas classes média e alta, isto é, entre os economicamente privilegiados, é diferente de ser adolescente entre as classes populares, em que as urgências pela sobrevivência induzem experiências, preocupações e anseios específicos. Podemos ainda dizer que ser adolescente branco ou negro, em uma sociedade desigual e com fortes traços racistas como a brasileira, é também vivenciar de modo diferente o “ser adolescente”.

Partindo do pressuposto de que a adolescência é uma fase, culturalmente determinada, que coincide com a puberdade, fase de mudanças físicas e psíquicas profundas, mas que não é vivida de modo idêntico pelos que transitam nesta faixa etária, afirmamos que a escola necessita apurar o olhar para conhecer, de fato, os sujeitos com que trabalha. E o melhor modo de conhecer esses alunos é dialogar

com eles sobre seus projetos, seus anseios e suas expectativas. Quais são as preocupações desta idade? Quais os interesses e curiosidades? Como estes meninos e meninas se veem como pessoa e quais são seus projetos de vida? Como a escola pode contribuir para que realizem estes projetos?

A modificação do corpo e o amadurecimento sexual, assim como a percepção de que caminham para uma fase de maior responsabilidade e necessidade de se autocuidar, provocam a necessidade da definição de identidades. Ouvir seus conflitos e dúvidas é também um modo de a escola orientá-los na construção de uma identidade de autoestima e autoconfiança. A partir deste diálogo com os adolescentes, a escola pode selecionar conteúdos que se articulem aos objetivos da formação estabelecidos para a escolarização. É justamente nesta fase do desenvolvimento humano que a escola pode contribuir na formalização do conhecimento em níveis avançados e no desenvolvimento da capacidade de perceber e explicar a realidade vivida no cotidiano imediato em sua relação com o contexto maior do espaço e tempo históricos.

A escola organizada em ciclos favorece a articulação dos objetivos e conteúdos de ensino, considerando os grupos de alunos e suas necessidades. Quem são os alunos do Ciclo III e IV? Em que aspectos se diferenciam dos alunos dos ciclos anteriores e de que modo se diferenciam entre si? Os mais novos, chegando ao 6º ano, relacionam-se com o mundo de um modo diferente dos mais velhos que estão saindo do 9º ano. O que ocorre neste período de quatro anos, que os modifica tanto?

Pensar em formação humana ao longo de tempos maiores que um trimestre ou um ano letivo pode nos ajudar a construir projetos pedagógicos mais amplos e que, ao mesmo tempo, considere especificidades de cada momento desta longa jornada de quatro anos de vida. Trabalhar na lógica dos ciclos III e IV é discutir temas próprios e urgentes da adolescência,

tais como: a sexualidade, a rebeldia que se expressa na indisciplina, as questões relacionadas às drogas, a violência de que os jovens das classes populares são vítimas nas periferias urbanas, as preocupações com o próprio crescimento, seus sonhos e suas expectativas quanto à continuidade dos estudos em níveis mais avançados e, por fim, a entrada no mundo do trabalho, preocupação precoce entre os mais pobres.

Na perspectiva destas Diretrizes Curriculares, não há contradição entre discutir estas temáticas ou “ensinar os objetivos do currículo escolar”. Muito pelo contrário. Os objetivos devem ser colocados a serviço, justamente, para ajudar os alunos a compreenderem cada vez mais o que se passa ao seu redor: um mundo cheio de contradições a ser desvendado, explicado e modificado, se preciso for, para que se torne mais justo e igualitário.

## **6.2. Romper a Fragmentação do Trabalho Pedagógico e Buscar a Integração Curricular**

Historicamente, a organização das rotinas de trabalho pedagógico, nos anos finais, do Ensino Fundamental, consolidou-se na divisão dos tempos e dos conteúdos entre oito, nove ou até mais componentes curriculares. Esta fragmentação não se deu por acaso, nem de maneira “natural”. Ela é fruto de um longo processo em que as ciências e as artes foram se especializando e hierarquizando, em uma disputa por prestígio e por poder. Atualmente, essa fragmentação vem sofrendo dura crítica por parte de muitos pesquisadores e professores, dado que os modelos mais eficazes de produção de conhecimento são aqueles que integram equipes multidisciplinares e partem do pressuposto da complexidade dos problemas e da necessidade de rompimento com a visão fragmentária do mundo.

Ao tratarmos do currículo escolar, necessariamente, devemos repensar a organização do trabalho que possa ir além da fragmentação

dos tempos, objetivos e métodos que perpassam a estrutura organizativa por componentes como temos, hoje, em nossa rede. Não estamos dizendo com isso que devemos romper com tal estrutura, mas afirmando a necessidade de aprofundamento destas discussões nas escolas, e na rede como instância maior, ponderando sobre como avançar em modelos organizativos das rotinas escolares que superem os limites da compartimentalização do conhecimento. Atualmente, na Rede Municipal de ensino, temos os componentes curriculares: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Inglês, Educação Física, sem esquecer o Ensino Religioso, que é previsto na matriz como obrigatório oferecimento e optativo para o aluno<sup>6</sup>.

Como conhecer os alunos, estabelecer vínculos, iniciar e concluir atividades significativas, em uma estrutura de curso com rotinas de tempos tão fragmentados? A cada cinquenta minutos, ou no máximo 100 minutos, considerando-se a possibilidade de “aulas duplas”, um diferente componente curricular poderia se apresentar ao aluno.

Na Rede Municipal de Ensino de Campinas, os educadores da EJA (Educação de Jovens e Adultos), buscando formas de organização dos tempos de modo menos fragmentado, viveram o sistema modular, em duas escolas, e atualmente todas as escolas funcionam com o modelo de Organização Curricular Flexibilizada, em que ao longo do semestre os mesmos componentes curriculares, citados acima, são agrupados bimestralmente, deixando de serem vistos todos concomitantemente<sup>7</sup>.

6 O ensino religioso não está regulamentado nem posto em prática em nossa rede enquanto proposta pedagógica e, entre nós, há grande polêmica sobre como deveria se dar a sua implementação. O debate sobre esta questão deve ocupar outros espaços. Por ora não vamos tratá-lo aqui neste documento.

7 Essa organização caracteriza-se pelo agrupamento das aulas dos componentes curriculares em módulos que concentram quatro componentes ao longo de um período de 50 dias letivos, sendo que as aulas de Português e Educação Física (este último componente ministrado em contra turno) perpassam todo o semestre (somando 100 dias letivos). Mantém-se, do modelo anterior, as aulas num total de 05 h/a por dia, totalizando 25 h/a semanais e no horário das 19h às 23h.

Enquanto não construímos outros modos de organização dos componentes, nos Ciclos III e IV, devemos buscar a maior integração possível entre os mesmos, de modo a garantir aos alunos a construção de uma percepção da complexidade dos problemas e da importância de se buscar soluções que atentem para aspectos físicos, sociais, políticos, econômicos e éticos, pois estas são dimensões, sempre, envolvidas nos fenômenos que a escola em geral prevê em seus conteúdos de ensino.

Do ponto de vista teórico e metodológico, há um campo de produção de conhecimento sobre o ensino, que devemos focar nos próximos anos e, sobre este aspecto, mais uma vez, resgataremos, aqui, a discussão que vem ocorrendo na Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal<sup>8</sup>. Falamos da busca pela construção de práticas em que os componentes curriculares sejam “integrados” no esforço de explicarem, de modo crítico, um mundo que é complexo e que foge a uma abordagem parcial e limitada, de uma única área ou componente curricular<sup>9</sup>.

Há, na escola, professores formados em áreas diversas, o que pode ser promissor do ponto de vista da possibilidade de abordagens aprofundadas, para se conhecerem os fenômenos físicos e sociais envolvidos na reprodução da vida. Entretanto, esse acontecimento também pode ser determinante da fragmentação do modo de olhar para estes fenômenos, o

8 Grande parte das referências que trazemos aqui, foram extraídas das *Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Finais: um processo contínuo de reflexão e ação*, publicadas pela SME Campinas no primeiro semestre de 2013.

9 Sobre propostas escolares, visando construir práticas de integração curricular, ou se quisermos dizer de interdisciplinaridade, indicamos estudos sobre os Ginásios Vocacionais (Rovai, 2005), que funcionaram na década de 1960, na rede estadual de ensino de São Paulo e foram fechados em 1969, pela ditadura militar. São considerados por muitos como o que houve de mais avançado no campo da escola pública em nosso país. Realizavam estudos do meio integrados aos conteúdos e objetivos dos componentes curriculares e alimentavam formas ativas de exposição dos conhecimentos construídos, por meio de seminários, teatro, produção de livros e outras iniciativas dos alunos. Todas estas práticas, cotidianas naqueles ginásios, merecem nossa atenção nos próximos anos, se quisermos superar muitas das dificuldades que temos tido ao educar os adolescentes e jovens dos anos finais do Ensino Fundamental.

que pode levar os alunos a uma compreensão menos sistêmica e mais limitada a respeito da complexidade da vida social. À vista disso, a perspectiva de integração entre os campos do conhecimento, ou dos componentes curriculares, é desafiadora, além de ser uma necessidade da qual não podemos fugir.

Como integrar os conhecimentos dos diversos campos ou componentes curriculares? Como articular os saberes que os alunos trazem do mundo do trabalho e os saberes que a escola deve proporcionar, comprometendo-se com o acesso aos fundamentos da ciência, técnica e arte, sempre visando à ampliação dos saberes para real autonomia intelectual dos alunos?

Nenhuma definição exaustiva de “passos a se seguir” para integrar os componentes curriculares em um trabalho interdisciplinar, no cotidiano da escola seria suficiente. Mas, podemos dizer que o primeiro movimento deve ser o de integração real no trabalho, com os professores partindo de projetos comuns, desenhados a partir de objetivos comuns e de pesquisas que mobilizem os alunos a responderem questões fortes e significativas, para o desvelar da realidade.

Um modo de integrar o trabalho pedagógico, a partir de objetivos comuns, é unificar todos os componentes curriculares, através de estratégias e atividades que desenvolvam as capacidades de comparar, distinguir, classificar, buscar relações de causas e consequências, identificar princípios ou regularidades, que são capacidades essenciais na formação dos sujeitos críticos e autônomos no pensar.

A integração pelos conteúdos de ensino pode se dar pela execução de projetos de pesquisa, envolvendo diversos professores, cada qual trazendo seus aportes teóricos para que os alunos ganhem maior agilidade na análise dos processos físicos e sociais, que são complexos, dinâmicos e não podem ser realmente compreendidos com explicações

parciais. E, um bom projeto de pesquisa começa com o levantamento sobre quem são os alunos reais que frequentam a escola, sobre suas vidas, incluindo-se suas experiências no trabalho, seus saberes, curiosidades, necessidades de aprender, compreender aquilo que lhes inquieta.

Assim, o primeiro questionamento que se deve fazer, no contato com os alunos deve ser: quais são os problemas que estes alunos enfrentam e que a escola pode ajudar a compreender e a pensar modos de superação? A partir daí, os conhecimentos escolares podem ir se apresentando, em atividades variadas, em lógicas diversas de aulas, em estudos do meio, em leituras de textos variados, no uso de variadas linguagens. Ora trabalha cada professor com uma turma em determinada atividade, ora se juntam turmas e professores em uma atividade comum. Ora quem conduz a aula é um visitante, ora são os alunos que conduzem a aula, expondo seus estudos e produções. O encaminhamento, sempre, para uma lógica que melhor se adapte ao principal objetivo: que o tratamento investigativo da realidade faça crescer a capacidade de explicá-la, principalmente, em relação aos problemas que mais lhes afligem.

Os professores continuam tendo a responsabilidade de orientar o processo de pesquisa, de busca e da ampliação do conhecimento, já que devem ser os mais experientes no contato com os saberes sistematizados pela ciência. Do encontro do saber que os alunos trazem para a escola com os saberes que os professores organizam para ensinar, deve nascer o novo, que é uma elaboração de sujeitos reais, envolvidos, juntos, na pesquisa. No processo, aprendem e ensinam, tanto alunos como professores.

Sabemos que uma limitação ao trabalho mais integrado entre os professores dos diversos componentes curriculares são as jornadas de trabalho, que não contemplam maior tempo de reuniões dos coletivos na escola. Hoje, as



condições que temos são as reuniões de TDC (Trabalho Docente Coletivo) e GTs (Grupos de Trabalho) no interior das escolas, sendo estes últimos optativos, por não fazerem parte da jornada. A revisão da jornada docente deverá modificar essa situação, criando espaços mais efetivos de coletivos para planejamento e avaliação do trabalho entre os professores.

Porém, há uma condição de trabalho que vem sendo, em algumas escolas, bem avaliada e deve ser aprimorada e estendida a todas as outras. Falamos da instituição da função do Professor Coordenador de Ciclos que, atuando juntamente com o Orientador Pedagógico, pode contribuir para a articulação e organização dos espaços coletivos e de encaminhamentos de projetos interdisciplinares entre os componentes de uma área ou ciclo.

### 6.3. Aprimoramento da Competência na Leitura e Escrita: Desafio que se Estende aos Ciclos III e IV

Nos anos finais do Ensino Fundamental, intensifica-se a sistematização da construção conceitual, nas diversas áreas do saber. Os alunos vão entrar em contato com novos termos, palavras, conceitos, e ao professor cabe participar da exploração dos mesmos junto aos alunos, introduzindo-os nos referenciais conceituais, o que não é tarefa fácil. Não se trata de “ler e interpretar” textos apenas, mas de dialogar com áreas das ciências as quais vão se especializando e com conceitos que se tornam precisos, exigindo raciocínio de análise e síntese mais apurados. Porém, é corrente, entre os professores deste nível de ensino, a queixa de que os alunos, em geral, apresentam dificuldades com a escrita mais básica e com a leitura e interpretação dos textos. Este fato não pode ser ignorado e precisamos encontrar meios para superar essas deficiências com a linguagem escrita.

O analfabetismo funcional e o letramento vêm ganhando debate público, que fomenta políticas diversas: de acesso e valorização da

leitura e de melhoria das condições de vida às famílias, de modo que possibilitem aos educandos vivências culturais fora da escola, uma vez que estas também são formadoras de leitores competentes. Porém, não podemos negar que cabe à escola o papel fundamental de superar esse grave problema de ainda existirem, nesta etapa escolar, crianças e adolescentes em condições tão rudimentares de domínio da leitura e escrita, apesar de já terem passado anos de suas vidas pela escolarização.

Mais uma vez, devemos assumir que o trabalho pedagógico **pode fazer a diferença**. Cabe aos anos iniciais, alfabetizar os alunos, mas, se alguns, por qualquer motivo que seja chegarem aos anos finais sem concluírem este processo, cabe à escola oferecer-lhes condições para avançarem em seu conhecimento sobre a língua escrita. E como? Professores de anos finais devem ter a clareza de que os adolescentes estão em formação e podem aprender, sempre, desde que se ofereçam materiais e desafios de ensino adequados às suas dúvidas e, principalmente, desde que se criem situações de vínculos emocionais positivos com o aprendiz e com a relação professor e aluno.

Os alunos devem ser ensinados, pois não aprenderão espontaneamente. Na sala de aula devem receber um olhar atento e de estímulo dos professores, para que não fiquem à margem, excluídos das atividades. De outro lado, no contra turno, devem receber aulas de alfabetização e letramento, com materiais diversos, ora com textos mais curtos, jogos de exploração de letras e sílabas, cadernos de palavras cruzadas, produção de escrita com temas de seu maior interesse, sempre com apoio dos professores, para que se apropriem dos saberes do professor, que naquele momento é o leitor e escritor experiente.

Na equipe de profissionais da escola, professores e gestores devem se apoiar e buscar ajuda dos colegas alfabetizadores, no intuito de ajudarem todos os alunos a domina-

rem, não somente, o código da escrita, mas, principalmente, a se tornarem autônomos na interpretação do texto. Vale lembrar que, autonomia é sempre um conceito relativo, pois a interpretação dos textos é competência que cresce no debate, com as muitas interpretações e com o compartilhar entre os alunos suas muitas e diversas leituras. Assim, é fundamental estudar os processos pelos quais os adolescentes aprendem a ler ou como parecem apresentar um verdadeiro bloqueio a este aprendizado; são temas a serem cada vez mais estudados pelos professores e gestores dos anos finais, para que possam criar estratégias de ensino mais apuradas e eficientes.

Algumas práticas são mais bem sucedidas para o envolvimento dos alunos que, sistematicamente, apresentam dificuldades para aprender na escola. E, antes de mais nada, devemos nos perguntar sobre quais relações

estes alunos desenvolvem com a escola e o saber sistematizado. Todos nós estabelecemos uma determinada relação com o saber e com a escola, relação esta que é marcada pelas experiências que vivemos fora e dentro da escola. Em grande parte, é desta relação que advém nossas possibilidades de sucesso ou fracasso (CHARLOT 2001, 2005).

Historicamente, as crianças que não dominavam a leitura e escrita, nos anos iniciais, eram eliminadas da escola pela reprovação. Hoje, essa situação é considerada inadmissível por todos que defendemos uma escola pública democrática, que acolha a todos. Enquanto estes adolescentes estão na escola, cabe a esta a responsabilidade de fazer tudo o que for preciso e estiver ao seu alcance para que todos aprendam. Recompôr a autoestima destruída por anos de insucesso é o princípio; ensinar com recursos variados e recuperar junto aos alunos a certeza de que podem aprender, é a outra parte do trabalho.

# EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICA-RACIAL AFRO-BRASILEIRA

## Introdução

---

Neste capítulo, atentamos para a temática da diversidade étnico-racial, em busca da construção da educação para as relações étnico-raciais, nas unidades educacionais do município de Campinas. A educação para as relações étnico-raciais é demanda constante na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de 1996 (Lei nº 9.394/96) - como um dos Princípios da Educação Nacional (artigo 3º, XII), acrescida das modificações realizadas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08, regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (CNE/CP Resolução nº 1/2004e PARECER nº 03/2004), e pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

As determinações e regulamentações, citadas nesses documentos, apontam a necessidade da escola contemplar, em sua proposta pedagógica, a reflexão sobre realidades sociais inseridas na escola e fora dela, assim como envolver os sujeitos sociais e culturais que a constroem: alunos, professores, gestão escolar, equipes de apoio e demais sujeitos presentes na escola. Há, nesses documentos, o reconhecimento de que esses sujeitos carregam consigo a diversidade étnico-racial, constituinte da sociedade brasileira. Por isso, tratar dessa temática é uma necessidade que transcende vontades ou engajamentos políticos e

pedagógicos. Ela é parte constitutiva da ação docente e escolar.

Na Secretaria Municipal de Educação de Campinas, há um histórico de ação pedagógica que tem buscado qualificar nossas unidades educacionais para o trabalho com a diversidade étnico-racial e a educação para as relações étnico-raciais. Contudo, este trabalho deve constar do cotidiano de todas as escolas do município. Por isso, neste documento, apresentam-se orientações para a implementação de ações pedagógicas, que colaborem para a educação das relações étnico-raciais. Condizentes com as determinações nacionais, no campo da educação escolar, as orientações dizem respeito às contribuições que a escola e seus agentes têm como função na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## 7.1. Escola e Diversidade

---

As escolas são parte constitutiva da realidade social brasileira. Assim, inserem-se nos mesmos processos históricos de construção e reconstrução de valores, representações sociais, conflitos, relações de poder, demandas político-sociais existentes e, da mesma forma, elas são afetadas por estes processos. Neste sentido, refletir sobre a diversidade étnico-racial, na escola, não é algo novo, pois resulta do histórico de demandas da sociedade civil e das realidades vividas dentro e fora dela.

Trabalhar pedagogicamente as relações raciais e étnicas vigentes em nossa sociedade é atuar na desconstrução de ideologias hegemônicas, as quais são constituídas por crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais dominantes como boas e desejáveis. A disseminação dessas ideologias é estabelecida por instituições chamadas por Althusser (apud, SILVA, 2004) de “aparelhos ideológicos de Estado”, como a escola, a família, os meios de comunicação de massa.

Silva (2004) afirma que o currículo consiste na forma como são transmitidas as ideologias, com isso, reconhecendo a forte influência que a escola tem sobre a formação dos sujeitos. Por atingir a maioria da população, por um longo período, ela também se estabelece como um espaço privilegiado para a prática de uma pedagogia, que contribua para a construção de novos parâmetros para as relações raciais e étnicas na sociedade brasileira.

A abordagem das Relações Étnico-Raciais e da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nestas Diretrizes Curriculares Municipais, atende aos princípios, não só legislativos, no campo da educação escolar, mas, principalmente, aos princípios pedagógicos que regem o trabalho em nossas escolas: democracia, equidade, respeito e diversidade. Assim, não se trata apenas de olhar para a população negra e indígena, mas refletir e desenvolver ações que atentem para o ensino sobre a diversidade cultural e étnica dos povos e eduquem toda a escola para o combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito racial.

Desenvolver trabalhos com a temática étnico-racial implica negar o silêncio. Envolve enfrentar o desafio de não só enxergar e detectar a diversidade étnico-racial, mas também de aproximar-se dela, conhecê-la, torná-la objeto de conhecimento e integrante do currículo escolar e das relações cotidianas.

O silêncio, diante da omissão sobre a história do Negro no Brasil, da discriminação racial presente em sala de aula (e na escola como um todo), da manutenção de uma única História que não contemple a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira, mantém como verdade apenas a história de um grupo étnico-racial: o europeu. Consequentemente, todos os seres humanos membros de grupos étnico-raciais que não correspondam ao modelo europeu são negados, levando esses atores a um processo de busca por reconhecimento e sua valorização.

Pensar a escola como o espaço privilegiado onde diferentes atores, oriundos e representantes de diferentes grupos étnico-raciais encontram-se, possibilita-nos, compreender porque as leis 10.639/03 e 11.645/08 devem ser discutidas e implementadas. E, embora a escola seja o lugar da diversidade étnico-racial e preconize uma educação igualitária que forme cidadãos conscientes, permanecem, neste espaço, práticas, posturas, projetos e planos pedagógicos que não contemplam esses objetivos.

Há práticas pedagógicas, que sob a intencionalidade de trabalho com a diversidade étnico-racial, a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, estigmatizam a população negra, pois estão centradas na reprodução da imagem do negro como escravo e, assim, deslocadas da realidade histórica e social e de outras trajetórias da população negra na história e na atualidade. Muitas dessas práticas, também acentuam uma representação da África que fixa o continente na perspectiva da pobreza, da selvageria, da animalidade.

Na maioria das vezes, a estigmatização é resultado de desconhecimento sobre o Continente, ignoram que a África constitui-se de dezenas de países, com trajetórias e conhecimentos milenares, por exemplo. Ignoram, ainda, que a história do continente africano é contada a partir dos colonizadores europeus, havendo, portanto, muitas histórias e saberes a serem elucidados.

Nas escolas, persistem materiais didáticos, midiáticos e imagéticos que privilegiam um grupo étnico-racial, o branco, em detrimento da população negra, indígena e outras minorias. Isso afeta diretamente a construção da identidade e do reconhecimento do corpo discente e docente, bem como de todos aqueles que compõem a comunidade escolar. A desvalorização e a inferiorização da população negra e indígena, também, afetam outros grupos étnico-raciais. O trabalho em prol da educação para as relações étnico-raciais constrói, entre brancos e negros, a possibilidade de pensar a diversidade étnico-racial que caracteriza a sociedade brasileira.

As Diretrizes Curriculares Municipais, no que diz respeito à temática étnico-racial, propõem que as escolas e seus agentes construam propostas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento de trabalhos, inseridos nos currículos e nos planos de ensino, em que negros, brancos, amarelos, indígenas, ciganos e todos os grupos étnico-raciais se reconheçam e sejam valorizados.

## 7.2. Educação e Diversidade Étnico-Racial

Ao discutir relações raciais e étnicas no Brasil, um primeiro ponto que se apresenta refere-se à nossa constituição miscigenada. É importante explicitar que esse documento adota a classificação do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), segundo a qual negros e negras são consideradas as pessoas classificadas como pretas e pardas nos censos demográficos.

E quando apresentamos o debate sobre educação e diversidade étnico-racial, e em nossa Rede Municipal de Educação, especificamente, significa que estamos falando de uma população que constrói suas identidades, na maioria das vezes, a partir das referências de cultura, arte, beleza, sucesso, conduta, religiosidade européia, e sob a égide da desvalorização e negação das referências negras e

indígenas. O que constitui, muitas vezes, um elemento dificultador para a construção de uma identidade étnica e racial positiva para esses sujeitos sociais.

Vale ressaltar que a construção de identidade se origina em sociedades diferenciadas. Castells (2006), ao considerar a construção da identidade, no atual contexto mundial, aponta que temos três grandes categorias de identidade social: a identidade legitimadora, a identidade de resistência e a identidade projeto.

Temos na identidade legitimadora uma sociedade civil que, constituída de instituições dominantes, agrega valores para justificar sua dominação, contribuindo para tornar as sociedades cada vez mais homogêneas. Esse modelo de identidade atua no sentido de descaracterizar as diferenças culturais e suplantar as produções culturais locais.

Por sua vez, a identidade de resistência apoia-se nas comunidades estigmatizadas que buscam formas de sobrevivência e resistência coletiva. Constituem-se de espaços de luta pela preservação da tradição cultural local e específica de alguns grupos.

Já a identidade de projeto baseia-se na construção de uma nova identidade, apoiada em teoria cultural existente, a fim de redefinir o papel dos diferentes grupos na sociedade, mantendo ligação com a tradição, incorporando novos elementos e ressignificando a cultura, através de uma ação transformadora da realidade. O movimento negro e indígena no Brasil, de acordo com Munanga (2002), tenta construir uma identidade de projeto.

Dessa forma, quando tratamos sobre a importância de valorizar e fortalecer a identidade negra, estamos abordando esse conceito no sentido como Gomes (2005) e Munanga (2004) o definem, compreendendo que se trata de uma identidade que é social, histórica, cultural e plural e, assim, relacional, elaborada a partir da forma como se dá a relação com o outro. Portanto, torna-se necessário um pro-

jeto político pedagógico que atente para o processo de construção da identidade negra e toda diversidade étnico-racial, no espaço escolar, ou seja, uma programação que afirme o sucesso, a beleza, as boas condutas, a autonomia, a intelectualidade, a cidadania e não um currículo embasado em ideias e imagens da escravidão, da subserviência, do trabalho braçal e mal remunerado, da feiura, da animalidade, da promiscuidade que reforçam a superioridade de características pré-determinadas de um único grupo étnico, no caso, o europeu.

Tais processos de negação da população negra e indígena e de sua identidade própria estão presentes, diariamente, em nossa sociedade e em nossas escolas. Esses procedimentos fundamentam-se, como dito anteriormente, no preconceito racial, que julga negativamente e previamente membros de um grupo racial, sem considerar fatos que contestem o julgamento (Gomes, 2005).

O problema intensifica-se quando os materiais didáticos de que dispomos, os recursos imagéticos que utilizamos, os conteúdos que pensamos contemplam e reforçam tal preconceito, levando nossos alunos a se desvalorizarem uns em prol de outros, a afirmarem padrões, histórias distorcidas ou mal interpretadas, contadas a partir de um único ponto de vista. O problema, enfim, é quando - consciente ou inconscientemente - reproduzimos práticas preconceituosas, discriminatórias e racistas.

Nessa perspectiva, estamos falando dos apelidos, das frases jocosas, das piadas voltadas às pessoas negras, que associam sua aparência física, seus cabelos, a cor da pele, a um lugar de inferioridade, como também aponta Gomes (2005). Estamos falando dos traços físicos presentes nas pessoas negras e que são usados socialmente para defini-las como boas ou más, competentes ou incompetentes, sábias ou ignorantes, entre outros atributos (Gomes, 2005).

É importante ressaltar que, ao falarmos de raça, neste documento, estamos olhando para

as situações sociais cotidianas, e não a partir de um viés biológico. Ao nos referirmos à raça, estamos dizendo, também, das práticas racistas, do racismo que, através da discriminação racial, distingue e exclui os negros do acesso a direitos, de representações sociais positivas e afirmativas.

Ao atentarmos no projeto pedagógico da escola e em nossa prática docente, para as situações cotidianas em que negros e indígenas são, explicitamente ou implicitamente, destituídos de um lugar valorizado na sociedade brasileira, são ridicularizados, excluídos, estigmatizados e, muitas vezes, alvos de todo tipo de agressão, estamos contribuindo com o desmonte do mito da democracia racial. E, a partir desta desconstrução, é possível repensar a (re)organização das relações raciais em nossa sociedade. Podemos proporcionar uma reflexão sobre a possível convivência entre negros, brancos e indígenas, sem quaisquer formas de exclusão dada pelo pertencimento racial.

A escola como espaço social e histórico de formação dos sujeitos, de interação social, e, portanto, de diversidade étnico-racial, precisa atentar-se para a desconstrução de preconceitos raciais, racismos e formas de discriminação racial, atuando em todas as formas de interação entre os seus agentes, combatendo os racismos não só pela via do respeito, mas pelo (re)conhecimento do outro, daquele que discrimina e daquele que é discriminado. A temática das leis 10.639/03 e 11.645/08 demanda da escola uma nova postura diante da Cultura e da História do Negro e Indígena no Brasil, possibilitando que todos – brancos, negros e indígenas – conheçamos nossa história de maneira mais completa e real, e compreendamos que todos somos sujeitos constitutivos e ativos na sociedade.

### 7.3. Políticas Públicas - MIPID

Os contextos social, econômico e político fornecem dados que devem ser levados em consideração, ao se realizar as análises de po-

líticas públicas. Nesse sentido, para analisar o processo de formulação da Lei 10.639/03, torna-se necessário entender as demandas internas (movimento negro) e demandas externas (esferas públicas nacionais e internacionais) e o contexto político que corroboraram a questão étnico-racial entrar na agenda política do Ministério da Educação.

A demanda interna resulta da resistência do movimento negro no Brasil, do período pós-abolição ao contexto contemporâneo, explicitando que resistência e reação são as palavras que marcam a trajetória da história dos negros no Brasil. Conseqüentemente, as palavras passividade e consentimento não imperam no universo que caracteriza o histórico de resistência do movimento negro.

Uma das bandeiras de luta em destaque nos documentos do movimento negro, na segunda metade do século XX, está relacionada à identidade de resistência, ou seja, à construção de uma identidade negra baseada em valores culturais preservados historicamente, além do resgate de sujeitos sociais e indivíduos que, efetivamente, fizeram parte da construção da nação brasileira.

Esses movimentos ganharam força no final do século, entre os anos 1980 e 2000, o que, entre outras reações, desencadeou a implantação da Lei 10639/03. Esta lei trouxe respaldo às reivindicações já colocadas por movimentos de educadores, pais e alunos, para a inclusão do ensino de conteúdos antes omitidos do currículo escolar, o que invisibilizava a história e a cultura de negros e indígenas.

Quanto à demanda externa, analisa-se a situação política que marcou a construção e implantação da Constituição de 1.988; Conselhos criados no nível Estadual; o Programa Nacional do Centenário da Abolição da Escravidão; a Fundação Cultural Palmares; a Marcha de Zumbi, que objetivava enfatizar o 20 de novembro de 1995 como Dia da Consciência

Negra; o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, dentro do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), e, dentro dos seus objetivos, um tópico destinado à Comunidade Negra; a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo; Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata entre outras iniciativas para combater o racismo no Brasil.

A Lei 10.639/03 foi constituída a partir de demandas internas e demandas externas, como política pública de ação afirmativa, no âmbito do racismo e da discriminação racial e alterou a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro--Brasileira e Africana na Educação Básica e, assim: “o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantir igual direito a diferentes histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos”. (BRASIL, 2003).

Com base nessa lei, e por demanda de políticas públicas afirmativas, foi criado em Campinas/SP o Programa MIPID (Memória e Identidade, Promoção da Igualdade na Diversidade); o projeto foi desenvolvido como proposta de implantação de políticas públicas na área de Educação, na Rede Municipal de Ensino de Campinas, através da resolução SME/FUMEC nº 03/2004, instituído a partir de considerações legais da Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (10.639/03), que promulga a igualdade de condições para acesso e a permanência na escola; liberdade de aprender; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”; a necessidade de contribuir para a construção de novos sujeitos políticos na escola, através do fomento de discussões e necessidades levantadas pelos educadores.

Tanto a lei 10.639/03 como o Programa Memória e Identidade, Promoção da Igualdade na Diversidade – MIPID, tratam-se de políticas públicas no âmbito da Educação e foram criados com o objetivo de pautar e discutir as discriminações étnico-raciais e as desigualdades sociais. Credita-se à educação um mecanismo de transformação da sociedade, à medida que, respeitando os processos democráticos, a escola promova seres humanos éticos, livres e que respeitem as diferenças próprias e de cada comunidade existente na sociedade.

A Resolução SME/FUMEC nº 03/2004, para a criação do MIPID, na Rede Municipal de Ensino de Campinas, foi sancionada em 2 de fevereiro de 2004. A Resolução considerou: a Constituição Federal de 1.988; a Lei nº 10.639/03 e o III Congresso Municipal de Educação de 2002, que discutiu a “Função da Escola no Mundo de Hoje”, o tema transversal dos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre as questões de Ética, da Pluralidade Cultural e Cidadania e a construção de novos sujeitos políticos na escola (RESOLUÇÃO SME/FUMEC nº 03/2004).

O MIPID objetivava propiciar ações que fossem abarcadas pela escola, em uma dimensão de múltiplas convivências e culturas existentes em seu interior e construção de acervo diverso para registro das memórias e das pesquisas, nos vários espaços de formação, nas interações culturais, bem como contribuir com projetos e programas da SME/FUMEC. Em relação às questões étnico-raciais, o programa visava introduzir, no Projeto Político Pedagógico (PPP) das Unidades Educacionais, eixos norteadores relacionados à diversidade existente no cotidiano escolar; intensificar as reflexões no interior da escola sobre a diversidade humana e a pluralidade cultural; a socialização dos materiais produzidos, dos trabalhos realizados pelas Unidades Educacionais; e investir na formação de educadores, gestores e educandos dos diferentes segmentos.

Mediante a regulamentação das políticas de ações afirmativas, políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade, no âmbito da educação, o Parecer CNE/CP 03/2004 tem como propósito responder às reivindicações da sociedade e, principalmente, às demandas da comunidade negra.

Ressalta-se que a Lei 10.639/03 implementa uma política curricular embasada nas dimensões histórica, social e antropológica originárias da realidade brasileira, procurando combater o racismo e as discriminações que atingem, particularmente, a comunidade negra, por meio de divulgação e produção de conhecimentos, visando à educação de todos os cidadãos, independentemente do seu pertencimento étnico-racial (PARECER CNE/CP 03/2004).

No campo educacional, as políticas de reparações à população negra devem propiciar direitos como o ingresso, a permanência e o sucesso na educação escolar, a valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, a aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para a continuidade nos estudos.

#### **7.4. Construção da Educação para a Diversidade Étnico-Racial**

A Rede Municipal de Educação de Campinas segue os mesmos princípios e orientações constantes nas Legislações Educacionais Federais, que determinam a educação das relações étnico-raciais e o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Atende também aos Princípios da Educação Nacional, em seu artigo 3º, XII, da “consideração com a diversidade étnico-racial”, assim como está em consonância com o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP 3/2004, aprovado pela Resolução nº 1/2004).



As orientações, neste documento curricular de Campinas, determinam que as unidades educacionais desenvolvam um trabalho cotidiano, em que a educação das relações étnico-raciais esteja inserida em todo o currículo escolar, e não só nas disciplinas de História, Língua Portuguesa e Arte, como aponta o Parecer CNE/CP 3/2004, aprovado pela Resolução nº 1/2004.

As orientações exigem, também, que o tema das relações étnico-raciais seja contemplado enquanto conteúdo de planos e práticas escolares, a partir da compreensão da construção da identidade da população negra, em nossas escolas e na sociedade campineira, entendendo a sua trajetória na cidade, sua participação nos diferentes processos de construção do município e sua relação com a sociedade brasileira mais ampla.

Atendendo aos dispositivos legais federais, algumas temáticas específicas de nosso município envolvem: a história da trajetória do negro na cidade de Campinas, envolvendo formas de resistência à escravidão, como as Rebeliões Escravas, a formação de territórios quilombolas na região metropolitana de Campinas (Campinas e cidades vizinhas, formando o Oeste Paulista), os Clubes, Associações e Colégios fundados por grupos negros, diante da não aceitação destes nos clubes existentes na época; as manifestações culturais negras do município e região; o papel do Movimento Negro na cidade; os espaços de cultura negra existentes; o papel de resistência da imprensa Negra em Campinas (Jornais, “O Baluarte”, “O Getulino”), as Irmandades Religiosas, entre outras. Estas são algumas temáticas, a partir das quais é possível desenvolver o trabalho de educação das relações étnico-raciais, as quais exigem pesquisa e diálogo com a população negra do município e região, com todos os sujeitos presentes no universo escolar, suas famílias e a comunidade como um todo.

Na verdade, estas temáticas são formas pelas quais podemos nos aproximar do conheci-

mento da construção da cidade de Campinas, em que todos – negros, indígenas e brancos – foram importantes e protagonistas. São formas a partir das quais podemos compreender as desigualdades raciais existentes, o racismo presente em nossa cidade, com vistas em sua superação. São temas que abrem espaço em sala de aula, e na escola, de maneira mais ampla, para que negros, indígenas e brancos, alunos e professores possam explicitar suas ideias, expor seus preconceitos raciais como forma de entender os mecanismos pelos quais os prejulgamentos foram construídos e, igualmente, elaborar métodos para a superação.

Portanto, é crucial a criação de condições específicas, no contexto escolar, para que os alunos negros e indígenas, ou ainda qualquer indivíduo que apresente um fenótipo diferente, não sejam rejeitados em virtude das diferenças de caracteres exteriores, como cor da pele, olhos, boca, cabelos entre outros, e menosprezados em virtude dos seus traços históricos (antepassados explorados como escravos, aspectos culturais inerentes a cada etnia etc.) e não sejam desencorajados a prosseguirem em seus estudos e, da mesma maneira possam adquirir conhecimentos sobre os impasses que dizem respeito às suas comunidades.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP 3/2004 aprovado pela Resolução nº 1/2004), por sua vez, nos chamam atenção para o fato de que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira.

O Brasil, país multiétnico e pluricultural, necessita de organizações escolares, através das quais todos se vejam incluídos, em que lhes sejam garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos. Não é possível conviver com práticas pedagógicas em que o

aluno se veja obrigado a negar a si mesmo, ao grupo étnico/racial a que pertence e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos.

Nosso desafio está em promover a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e de atividades que incluam a experiência de vida dos alunos e dos professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como considerem relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade.

Felizmente, já proliferam, em nossas escolas, iniciativas individuais e coletivas que promovem a inserção desses temas no Projeto Pedagógico sendo, inclusive em alguns casos, incorporadas de maneira definitiva no currículo da Unidade Educacional.

Para a efetiva implementação da temática étnico-racial, nos Projetos Políticos Pedagógicos das Unidades Educacionais, a Secretaria Municipal de Educação dispõe de instrumentos diversos, como Cursos, Grupos de Estudos, Grupos de Trabalhos, materiais e experiências desenvolvidas que podem contribuir para o avanço e aprofundamento de experiências curriculares por parte dos nossos profissionais.

É importante que todas as escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas direcionem a utilização de parte de seus recursos financeiros no sentido de atender, também, a efetivação de ações afirmativas que visem o reconhecimento, a valorização e o fortalecimento da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Assim, propõe-se:

- a aquisição de brinquedos e jogos étnicos;
- a aquisição de livros de literatura e/ou paradidáticos;
- a aquisição de mapas históricos e geográficos sobre a África;
- a aquisição de filmes e vídeos didático-pedagógicos;
- a promoção de formação para os docentes;
- a organização de palestras e oficinas para a comunidade escolar.

Do mesmo modo, ressalta-se a importância de que os gestores e orientadores pedagógicos das escolas coloquem à disposição da comunidade escolar os materiais, já enviados pela FNDE e pela SME, a cada unidade escolar: acervo de livros de literatura e de formação de professores, bem como diversos vídeos didático-pedagógicos.

## EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE HUMANA

Para iniciarmos a discussão sobre Gênero e Sexualidade na Escola, devemos, necessariamente, partir de uma exposição histórica, que vise contextualizar as questões que permeiam a abordagem sociológica e antropológica, tanto da Sexualidade Humana e suas várias manifestações quanto da vivência do multiculturalismo e da diversidade.

Richard Parker (1991), ao reler Gilberto Freyre, explica que no período colonial existia domínio total (de vida e de morte) do pai sobre o filho e total submissão da mulher ao homem. Imperava o duplo padrão de moralidade (uma moral para o homem e outra para a mulher) e polarização exagerada e total dos sexos. A Casa Grande constituía-se em fortaleza para o patriarca e seus filhos homens – ocorrendo livremente a relação sexual do patriarca com várias mulheres e também do filho homem que aumentava o “rebanho” do pai. Porém, constituía-se em prisão para as mulheres, já que estas eram completamente submissas aos homens.<sup>10</sup>

Podemos afirmar que, embora existisse no Brasil Colonial um poder patriarcal, nos moldes descritos em “Casa Grande e Senzala”,

10 Atualmente, algumas abordagens totalizantes tendem a ser relativizadas diante da pluralidade de relações que permeiam o contexto social. Nesse sentido, é interessante destacar que, mesmo no período colonial, havia mulheres negras e escravas que lideravam fugas, tais como a lendária Princesa Zacimba Gaba, de uma nação africana de Gabinda, em Angola. Segundo sua história, “após envenenar seu senhor, fugiu com centenas de escravos, formando um quilombo na região de Itaúnas (...) Os seguidores deste quilombo costumavam atacar as fazendas e embarcações que traziam escravos para o Porto de São Mateus e os libertavam” (O'DWYER, Eliane Cantarino. *Quilombos: identidade étnica e territorialidade*. Rio de Janeiro: FGV, 2002. 268p. (introdução. p. 13-42).

que estava centrado no controle das vidas pela figura do senhor de escravos, havia também resistências da mulher a este sistema. Vale destacar que, entre os discursos hegemônicos e as práticas culturais do cotidiano, há a produção de distintos significados entre as pessoas, inclusive entre as mulheres e homens.

Diante deste panorama, ao longo da nossa história, a escola não acolhia a mulher. Conforme relata Ribeiro (1987):

*A história da Educação das mulheres no Brasil é bastante singular. Rara, excepcional e inusitada. Seu percurso entrelaça-se ao caminho bizarro da própria história da colonização brasileira. (...) A trajetória da ausência da educação feminina coincide também com a história da construção social dos gêneros, das práticas da sexualidade e da servidão no Brasil. O corpo feminino deveria servir ao português. Miscigenar, verbo muito utilizado para explicar essa mistura, tinha o objetivo de juntar sexualmente corpos de raças e etnias diferentes, em condições sociais igualmente diferentes (RIBEIRO, 1987, p.2).*

No entanto, podemos nos questionar com relação a qual corpo feminino essa submissão, ligada à miscigenação, estava vinculada: as mulheres escravas eram vistas como futuras esposas, com a missão da miscigenação? Trazidas com o interesse de povoar e ocupar o território brasileiro, as mulheres brancas portuguesas pertenciam a que classes sociais, em Portugal?

Do ponto de vista da Casa Grande, segundo Parker (1991), até os cinco ou seis anos, menino e menina estavam juntos (educados pela mãe, avó, tia etc.), quando aconteceu uma ruptura e iniciou-se a educação feminina, marcada pela ocultação (até mesmo da menstruação) e vigilância, sendo a mulher educada para o casamento, e contraditoriamente, a educação masculina, marcada pela iniciação sexual, através da senzala e, algumas vezes, do bordel.

Assim, pode-se dizer que, na sociedade colonial, algumas pessoas eram proprietárias de outras, ou seja, o senhor se constitua em legítimo dono, não apenas dos corpos, mas dos corações e das mentes dos escravos; havia a imposição, por exemplo, da confissão religiosa, língua, costumes e indumentária. Portanto, nada há de se estranhar que não apenas as escravizadas, mas, também, os escravizados fossem usados como objetos de prazer. É preciso destacar que, diante do controle dos corpos, no período colonial, havia resistências, e que a figura do “senhor de escravos”, imbuída do poder patriarcal, necessitava da força bélica, física (capatazes) e institucional para ele se manter no poder.

Nesse sentido, percebe-se que a experiência sexual não apenas diferenciava homens e mulheres (papéis de gênero), mas, também, dava significado à experiência individual. Desta maneira, não haveria como a sexualidade ter estado ausente da escola, negada e ocultada do Currículo Escolar, por um longo período.

No que se refere à educação sexual, se pesquisarmos os livros que foram utilizados nas escolas brasileiras, tanto públicas quanto particulares, veremos que até a década de 1960, descia-se a minúcias para descrever o aparelho fonador, digestivo ou respiratório, mas nada se dizia sobre os genitais. Alguns livros falavam genericamente de um “aparelho reprodutor”, relacionando-o ao “aparelho urinário”, mas sem maiores explicações.

Durante várias gerações, a função de fornecer alguma forma de “educação sexual” foi delegada à família, à Igreja ou a pensadores que possuíam, em maior ou menor grau, uma ligação com o Estado ou a Religião. Exemplo típico são os livros “O Diário de Dany” e “O Diário de Ana Maria”, de Michel Quoist (1921-1997) – não por acaso um padre, além de psicólogo – os quais, a pretexto de fornecerem informações aos jovens, condenavam abertamente a masturbação e a homossexualidade. Devemos reforçar que, nos anos 1980, com o arrefecimento da ditadura militar e a senilidade da Lei 5.692/71, que implantou o tecnicismo na educação brasileira, foram surgindo algumas experiências pioneiras, no sentido de (re)integrar a sexualidade à vida e (re)integrar a vida na escola.

Alguns princípios tendem a orientar os trabalhos atuais sobre sexualidade e gênero nas escolas. De maneira geral, os temas referentes às relações de gênero e sexualidade inserem-se como temáticas transversais e suas ações são comumente organizadas de duas diferentes maneiras no programa escolar.

Em uma delas, as disciplinas curriculares são situadas como eixos centrais e as temáticas transversais são de diferentes maneiras incorporadas aos conteúdos, de acordo com Araujo (2003). Esta perspectiva de trabalho acontece por meio de ações pontuais; por meio de palestras e assessorias; oferecimento de projetos interdisciplinares que abordem os temas transversais; quando a transversalidade é incorporada à própria disciplina, por meio de temas; quando é trabalhada por meio do currículo oculto, sendo esta última abordagem uma das “*formas mais nítidas e corriqueiras de doutrinação dos alunos usada pelos docentes para moralizar as relações escolares*” (ARAÚJO, 2003, p.48-54).

Outra maneira de se trabalhar com as temáticas transversais é situá-las como o eixo do trabalho escolar e os conteúdos tradicionais serem trabalhados a partir destas temáticas relevantes no contexto (ARAÚJO, 2003, p.58).

Em ambos os casos, seja por meio de uma atuação pontual, inserida num contexto de trabalho com uma organização tradicional dos conteúdos ou por meio de um projeto como sendo o eixo do ensino a ser desenvolvido, trabalhar com gênero e sexualidade é sempre um desafio pessoal e coletivo, para o qual os enfrentamentos exigem sensibilidade, abertura para o outro, para as novas relações e configurações sociais.

O Trabalho de Orientação Sexual, na Rede Pública Municipal de Campinas, iniciou-se de maneira tímida em 1984, na EMPG (hoje EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental) Padre Melico Cândido Barbosa, no Parque Tropical. Dentre os temas trabalhados pelo projeto (incluíam desde masturbação e anticoncepção até a homossexualidade) ocupavam destaque as questões de gênero, ou seja, os papéis masculinos e femininos, e as várias orientações sexuais possíveis.

Em 1987, construiu-se na Rede um projeto específico chamado “AIDS: uma questão de Educação” e, em 1992, a Câmara Municipal oficializou o ensino de Orientação Sexual nas escolas públicas municipais. A escola era obrigada a oferecer a Orientação Sexual, porém, era um conteúdo optativo para o aluno, estando a sua participação nas aulas condicionada à autorização, por escrito, dos pais.

O trabalho foi sendo ampliado até tornar-se um Programa e abranger todas as EMEFs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental) e várias escolas de Educação Infantil, em meados dos anos 90. Campinas foi pioneira nesta experiência e serviu de referência para vários programas e projetos, de outros sistemas e redes de ensino, tanto públicas quanto particulares.

Na década de 1990, a Orientação Sexual havia se tornado um componente curricular, constando na parte diversificada do currículo das Unidades Escolares e tendo até mesmo espaço garantido na matriz curricular, com

carga horária definida. Era uma necessidade que assim ocorresse, pois a nova LDB (a lei 9394/96) só entrou em vigor em 1996 e não havia ainda um espaço garantido para estas discussões, de forma sistematizada. Segundo Silva (1995), em 1995 havia 80 professores engajados no trabalho, sendo divididos em três grupos: de quinta a oitava séries, de terceira e quarta e um último de primeira e segunda séries. Esta divisão era oriunda da especificidade de cada faixa etária, o que fomentou também que houvesse um acompanhamento semanal para educadores da Educação Infantil, que trabalhavam Orientação Sexual com crianças de zero a seis anos.

Os Encontros de Orientação Sexual aconteciam, regularmente, com palestras, ciclos de debates, oficinas e demais eventos destinados aos educadores. Também começaram a ocorrer os Encontros Municipais de Adolescentes da rede pública municipal e a participação de representantes do Programa, nos Encontros Nacionais de Adolescentes (ENA). Estes últimos congregavam adolescentes de várias partes do país, de redes e sistemas que ofereciam projetos ou programas de Orientação Sexual ou de Educação Sexual, e os Fóruns de Adolescentes.

Ao longo do tempo, foram sendo consolidadas parcerias e apoios junto a OGs (Organizações Governamentais) e ONGs (Organizações Não Governamentais), para realização de eventos voltados à formação de profissionais na temática da sexualidade e do repúdio à violência e exploração sexual, homofobia e outros tipos de discriminação e opressão baseados na condição de gênero.

Estas realizações foram deixando marcas na organização escolar e na mentalidade de gestores e docentes da Rede Pública Municipal de Campinas. Muitos dos conteúdos que eram explorados, quase que exclusivamente pelo Programa, em seus primeiros anos, passaram a ser incorporados aos componentes curriculares, de uma maneira tanto interdisciplinar

quanto transdisciplinar. Assim, atendia-se ao previsto pela LDBEN, lei 9394/96, e pelos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.

No ano de 2009, foi agregado o antigo “Rede de Programas e Projetos de Orientação Sexual” ao MIPID, denominando-se “Projeto Sexualidade Humana, Gênero e Etnia”, que funcionou até 2012, tendo como objetivos a reflexão pertinente sobre o Corpo e Sexualidade Infantil, Corpo e Sexualidade do Adolescente, Corpo e Sexualidade do Adulto e Idoso, Papéis de Gênero (masculino e feminino), Combate à homofobia, Racismo, A questão do negro, História e Cultura Afro-brasileira.

Muito embora não exista mais na rede este Projeto, a diretriz implementada para abordar, conjuntamente, as questões de gênero (com todas as suas implicações) e as questões de etnia leva em conta a necessidade de se consolidarem práticas, realmente, democráticas em nossas escolas, na tentativa .da construção de uma escola plural, inclusiva e acolhedora. E, para tanto, o educador é o sujeito que deve saber olhar ao seu redor, enxergando para além da aparência, e buscar a superação de situações de discriminação, preconceito e intolerância. Ele deve educar o seu olhar, para saber perceber e acolher a diversidade étnica, cultural, social, de posturas e de práticas.

Vale destacar que a abordagem conjunta de questões relacionadas à etnia e ao gênero é uma tendência consagrada pelo MEC, quando este órgão cria uma Coordenadoria de Políticas Educacionais para a Diversidade Étnico-Racial, de Gênero e Sexualidade - DIREM/SUDEB/SEC, e quando afirma:

*As políticas públicas deverão levar em conta questões de gênero e raça. É o que prevê o Protocolo de Intenções para Implementação do Programa de Fortalecimento Institucional para a Igualdade de Gênero e Raça, a Erradicação da Pobreza e a Geração de Emprego (GRPE), assinado (...) entre o governo brasileiro e a Organização Internacional do Trabalho (OIT). O*

*documento prevê a criação de um programa de capacitação de gestores encarregados da definição de políticas públicas para habilitá-los a considerar estes fatores no momento do planejamento de metas e ações governamentais. (Fonte: <http://mecsrv04.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticiasDiaImp.asp?id=4462>)*

Além da discriminação sofrida por negros/negras, indígenas e mulheres, os homossexuais e transgêneros têm sido alvo de várias formas de exclusão, até mesmo violenta, tornando-se mais clara quando são indivíduos, cuja orientação sexual inclui biotipo ou características sexuais secundárias aparentes (voz, seios, cabelos, postura etc).

Se, nas relações entre homens e mulheres heterossexuais, ainda, vigoram preconceitos ligados a estereótipos de gênero fundamentados, no machismo, por sua vez, nas relações entre homens e mulheres homossexuais, a discriminação é alarmante e evidente em muitos espaços sociais, repercutindo em inúmeros atos de agressão física. Na escola, é visível o preconceito e, nesse sentido, torna-se imprescindível o enfrentamento desta realidade social nos contextos de educação formal.

Em grande medida, o preconceito se origina pelo desconhecimento acerca da sexualidade humana como uma construção sociocultural. Em nossa sociedade, essa construção tende a fixar a norma heterossexual como sinônimo de inteligibilidade entre as práticas sexuais. Essa norma, conseqüentemente, tende, também, a situar num campo de abjeção os sujeitos que não a reproduzem em suas vidas e que orientam suas práticas sexuais de distintas maneiras.

Tanto em relação às questões étnico-raciais quanto em relação às questões de gênero, acreditamos que o debate honesto e franco, que leve à explicitação dos pré-conceitos envolvidos em nossos juízos de valor e na desconstrução do senso comum, seja o caminho que cabe à escola. A via jurídica tem sido, ho-

je, acionada, na tentativa de garantir os direitos das mulheres, dos negros, indígenas e de outros grupos, que, historicamente, sofreram opressão devido às suas condições étnico-raciais.

De fato, a via judicial acaba sendo a única maneira para a defesa, quando muitos ainda não assimilaram os valores mais básicos da cidadania, com tudo o que ela implica em nossa sociedade, nos dias de hoje. Assim, a educação pode ser um instrumento de formação ética e moral que tanto minimize a necessidade de os grupos oprimidos recorrerem às vias jurídicas, como também de eles terem a coragem e os recursos de informação para recorrerem a elas quando necessário.

O preconceito e a desigualdade social persistem para além da escola, e as alunas e alunos convivem, constantemente, com essas assimetrias em suas vidas. Pensar a escola e as pessoas que nela se inserem como isentas dessas configurações culturais, é no mínimo uma visão romântica desse espaço. Todas as

crianças, jovens e adultos têm o direito de viver o contexto escolar e expressar as suas redes de pertencimentos, independente de cor, sexo, gênero. Se o contexto escolar não problematiza os sentidos opressores que dificultam a convivência entre as pessoas, ou se as aulas revelam as dimensões conflituosas das relações de gênero, sexualidade e etnicidade, as mesmas precisam ser constantemente polemizadas, a fim de superar, coletivamente, as restrições que se materializam no cotidiano escolar, pois lá também pode ser o local de superação das desigualdades sociais que perpassam nossa sociedade.

A escola é um espaço de encontro das crianças, jovens e adultos. É um espaço propício para a promoção coletiva de valores. E, tendo em vista as atuais tendências de produção de conhecimento e o desenvolvimento de materiais e metodologias para a prática pedagógica voltados às temáticas da sexualidade, gênero e etnicidade, a constante formação docente deve ser uma diretriz para qualificar as atuações nas escolas.





# EDUCAÇÃO AMBIENTAL

## Introdução

---

Conhecer a trajetória da Educação Ambiental (EA) é um passo importantíssimo para a inserção, o desenvolvimento e sua integração com o currículo escolar. Considerando a EA um processo dinâmico - que deve acompanhar as grandes mudanças que ocorrem na sociedade, explorando seu conhecimento e considerando a sua dimensão sócio ambiental, cultural e política- torna-se necessário novas discussões e implementações acerca das propostas descritas, anteriormente, nesta Diretriz.

Pesquisas e discussões sobre o assunto têm ocorrido em várias instituições e organizações da sociedade, gerando a produção de bibliografias, leis, programas e projetos para apoiar a construção de políticas públicas e diretrizes para a efetivação na educação formal e não formal. Tal movimento possibilita e incentiva o envolvimento da sociedade nas discussões e ações, provocando mudanças na forma de pensar e de interagir com o meio.

### 9.1. Breve Histórico da Educação Ambiental

---

A partir dessas discussões, podemos pensar no histórico da EA e compreender como essa trajetória foi sendo aprimorada, possibilitando avanços nas ações e reflexões acerca desta temática. A partir da década de 70, diversos documentos governamentais<sup>11</sup> regulamen-

taram a implementação da EA como prática educacional no país, passando a ser incorporada no currículo escolar brasileiro. A “Primeira Conferência Internacional das Nações Unidas sobre Meio Ambiente” aconteceu em Estocolmo, em 1972, quando a Educação Ambiental ganhou um papel de destaque na recomendação No 96, da Declaração de Estocolmo, sendo vista como uma “importante estratégia” na busca da qualidade de vida.

Em 1977<sup>12</sup>, em Tbilisi, na Geórgia, a necessidade de uma educação com o olhar para a sustentabilidade mobilizou a sociedade e as autoridades, resultando na promoção de uma conferência específica para discutir a temática: “Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental”. Esta se constituiu em um grande salto para uma nova visão sobre o que seria a Educação Ambiental, que passou, então, a ser considerada como o principal caminho para a solução da problemática ambiental. Nessa Conferência, deu-se importância aos enfoques interdisciplinares e à necessidade de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade.

Em 1988, foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil<sup>13</sup> que propõe em seu artigo 225, parágrafo VI: *promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente*. Dessa forma, a Portaria 678 do MEC (14/5/91)

12 <http://www.ambiente.sp.gov.br/wp-content/uploads/cea/Tbilisicompleto.pdf>

13 Capítulo VI, intitulado “Do Meio Ambiente”

11 Serão citados os mais relevantes que se remetem ao currículo escolar

resolveu que os sistemas de ensino deveriam contemplar, em todos os níveis e modalidades, os temas ou conteúdos referentes à EA.

Dentre as conferências, destacam-se a “Conferência de Estocolmo” ou “Conferência da ONU sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento Humano”, realizada na Suécia, em 1972 e a “Conferência Rio-92” ou “Conferência da ONU sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento”, no Rio de Janeiro, em 1992.

Como apoio político e com o objetivo de instrumentalizar a legislação, foi criado, em 1994, o “Programa Nacional de Educação Ambiental” – PRONEA. Em 1996, foram elaborados os novos Parâmetros Curriculares do MEC, os quais definiram o Meio Ambiente como um tema a ser tratado de modo transversal no currículo, como forma de garantir a sua inserção nas escolas brasileiras, porém possibilitando a cada região do País contemplar as suas peculiaridades no currículo.

Destaque deve ser dado à Política Nacional de Educação Ambiental – PNMA (Lei 9.795/99), instituída em 1999, que estabeleceu as linhas de atuação formal e não formal para que se promovessem ações que estimulassem a visão crítica e a postura proativa por todos os setores da sociedade. Essa lei tornou o Brasil um país de vanguarda na América Latina quanto a possuir uma legislação específica para a EA. Nela, o artigo 9º reforça que a EA deverá ser desenvolvidas no âmbito das instituições de ensino públicas e privadas, a começar pela educação básica, em todos os seus segmentos até a educação superior e a educação profissional. O artigo 10º da Lei destaca que a EA *será uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal.*

Em 2012, foi publicada a Resolução No 2, de 15 de junho que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, orientando sua implementação nas esferas estaduais e municipais. A Secretaria Estadual de Meio Ambiente, em 2007 publicou a Lei No 12.780 que instituiu a Política Estadual de Educação Ambiental.

O histórico da implementação de leis no Município de Campinas data de 1989, com a Lei No 6.151 que institui o Programa de Educação Ambiental. Em 1999, a Lei No 9.973 criou o “Programa de Educação Ambiental e Conscientização Pública para a Preservação e Recuperação do Meio Ambiente”. Essas leis iniciaram um processo de debate relacionado às questões ambientais, em vários segmentos da sociedade. Em 2015, foi promulgada a Lei 14.961, Lei Municipal de Educação Ambiental, que estabelece os princípios e os objetivos da Educação Ambiental e define as diretrizes e instrumentos para a sua implantação no Município de Campinas.

A Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME) tem acompanhado todo o movimento suscitado pelas questões ambientais. De acordo com alguns relatos e registros, desde 2001 várias ações são realizadas na rede municipal de ensino; esse movimento foi acontecendo com vários atores/grupos e em locais diferenciados, atendendo professores e alunos da educação infantil e do ensino fundamental, envolvendo a comunidade.

Segundo Maldonade (2006):

*[...] houve várias formas de organização para a discussão da EA no currículo, desde grupos de estudos de Ciências e de Geografia, passando por trabalhos internos das escolas e, a partir de 2001, pela constituição de um Grupo de Trabalho em EA, para construir a proposta da Rede Municipal de Ensino de Campinas (RMEC) (...) Neste Grupo de Trabalho, a metodologia foi construída com discussões teóricas, trocas de experiências, estudo do meio e participação das escolas em eventos ambientais comemorativos com produções de alunos, educadores e comunidade. Vale salientar que este Grupo foi constituído por educadores de diferentes disciplinas e modalidades de ensino, ou seja, o enfoque era inter, multi e transdisciplinar. (MALDONADE, 2006, p. 8).*

Muitas práticas relacionadas à EA, no currículo, podem ser observadas nos Projetos Peda-

gógicos, dado que esses registros evidenciam o desenvolvimento dos trabalhos nas Unidades Educacionais. Outra forma de envolvimento da educação ambiental entre os profissionais é a participação destes, em formações oferecidas pela Coordenadoria Setorial de Formação e através de convênios e parcerias com outras Secretarias, Instituições públicas e/ou privadas e Universidades. Essas formações são oferecidas aos gestores, professores e monitores/agentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, em diferentes espaços geográficos, em vários formatos, como: Cursos, Grupo de Estudos, Educação a Distância, Extensão em Universidades, Palestras, Seminários.

Além do trabalho desenvolvido pelas/nas escolas e no seu entorno, ocorrem estudos do meio com atividades que possibilitam o trabalho com as questões ambientais, de forma a proporcionarem às crianças o contato com os espaços institucionalizados<sup>14</sup> e áreas de importância ambiental da cidade<sup>15</sup>. São locais que são apresentados aos alunos para que possam vivenciar e se apropriar dos ambientes de uma região multifacetada, bem como possibilitando o despertar e/ou a ampliação do sentimento de pertencimento do cidadão a estes espaços.

Esse cenário descrito acima evidencia os movimentos realizados, ao longo do tempo, na REDE e nos mostra que as discussões e os projetos relacionados à Educação Ambiental sempre estiveram (e estão) presentes nas Unidades Escolares. O objetivo de revisitar este documento é para se afinar as concepções de trabalho e se pensarmos em algumas diretrizes de Educação Ambiental para o trabalho em rede.

Desta forma, é necessário refletir sobre quais encaminhamentos pode-se construir

14 Espaços institucionalizados no município, além das escolas, são espaços utilizados para o desenvolvimento de ações de Educação Ambiental Não Formal, como os Centros de Visitantes das Unidades de Conservação, Parques Urbanos, Centro Municipal de Educação Ambiental, Espaços Culturais e outros.

15 São áreas de importante relevância ambiental na cidade e região utilizadas para estudos do meio. Ex: rios, nascentes, pedreiras, áreas de proteção permanente.

para se obter avanços e consolidação das ações, com base nos documentos oficiais relacionados à Educação Ambiental e com atenção especial à Política Municipal de Educação Ambiental do Município de Campinas (publicada em 2015), bem como com o apoio dos textos e documentos já produzidos relacionados a essa temática:

*O objetivo fundamental do estabelecimento das Diretrizes de Educação Ambiental em âmbito municipal deve ser o de fornecer embasamento teórico prático que subsidie a práxis pedagógica dos profissionais da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, possibilitando a efetiva integração da Educação Ambiental nas ações educativas, baseadas no contexto de cada unidade escolar, bem como nortear os programas e projetos de Educação Ambiental municipais. (SÃO PAULO: DIRETRIZES PEDAGÓGICAS E PROGRAMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2011, s/p.).*

## 9.2. Educação Ambiental e o Currículo

A concepção de Educação Ambiental, proposta neste documento, deve proporcionar um olhar para além dos aspectos naturais, promovendo análise geossistêmica, a percepção das relações homem-natureza e socioambientais, em uma abordagem de mundo crítica e sistêmico-integradora/integradora/holística<sup>16</sup>. Pensar em uma Educação Ambiental Crítica que gere mudanças e transformações frente a atual crise econômica, ética e socioambiental que estamos vivendo, deve considerar que:

*[...] a Educação Ambiental envolve o entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, onde cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando a tomada de decisões transformadoras, a partir do meio ambiente natural ou construído, no qual as pessoas se inserem. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2013, p. 2).*

16 Holístico: sentido de inteiro, completo, vem de Holo ou Hol.

Dentro dessa concepção de educação ambiental, as propostas pedagógicas e projetos desenvolvidos pelos educadores contemplam e valorizam as experiências e saberes que as crianças, adolescentes, jovens e adultos vivenciam no cotidiano. O princípio é pensar a Educação Ambiental como processo de formação, focando na resolução de problemas, potencializando o trabalho interdisciplinar, coletivo e democrático de forma permanente, possibilitando a construção do conhecimento de forma autônoma e participativa.

### 9.3. Ações Pedagógicas

As ações pedagógicas devem ser construídas e estruturadas a partir da realidade cognitiva, afetiva e social do sujeito (criança/aluno). A partir desta realidade e considerando os princípios da EA Crítica, a escola pode oportunizar ações e atividades que possibilitam o desenvolvimento dos sentidos, as relações com o outro que valorize a afetividade, o respeito e a reciprocidade (outricidade)<sup>17</sup>, interação, responsabilidade e participação coletiva.

As escolas realizam inúmeras ações ambientais que possibilitam o envolvimento efetivo das crianças, jovens e adultos, educadores e comunidade, tais como: a pesquisa e o trabalho com projetos, a leitura, as rodas de conversa, as assembleias, estudos do entorno, estudos do meio, horta e alimentação saudável e outras que tem favorecido o desenvolvimento e a sensibilização dos alunos em relação à temática ambiental. Entretanto, é fundamental que se conste, no PP da unidade escolar, as ações e projetos relacionados à Educação Ambiental, de forma a garantir a permanência e continuidade dessas propostas na escola, entre elas: a construção da “Escola Sustentável”<sup>18</sup>

17 Outricidade palavra utilizada pelo autor Mauro Grun (2003) como sinônimo de alteridade, no entanto alteridade representa a relação, interação e dependência do outro. Seria a capacidade de um ser humano se colocar no lugar de outro ser humano. Segundo Grün, a outricidade também representaria a capacidade de nos colocarmos no lugar do outro, no entanto do outro ‘Natureza’.

18 Escola Sustentável: Trata-se de um projeto que pensa a escola como um local, onde se desenvolvem processos educativos permanentes e continuados, capazes de sensibilizar o indivíduo e a cole-

, a implantação das ações da “Agenda 21 Local”<sup>19</sup>, o “Projeto Com vida”<sup>20</sup> e a consolidação do “Projeto Horta Escolar”<sup>21</sup>, de forma crítica, para que os sujeitos envolvidos possam agir localmente e pensar globalmente, na construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

A partir de todas essas considerações, fica o desafio de desenvolver projetos nas nossas Unidades Educacionais, envolvendo as áreas de conhecimento e o coletivo, com intenção de transformar o conhecimento em práticas sociais, possibilitando o desenvolvimento do indivíduo, da comunidade, do cidadão, numa relação ética entre homem-natureza, homem-homem, homem-sociedade, sociedade-natureza.

As consequências desse trabalho reflexivo gera novas possibilidades na escola e o trabalho no/com o coletivo fortalece outras maneiras de pensar a escola, sua realidade e suas especificidades, pois, dessa forma, os espaços coletivos, como o Grêmio Escolar, o Conselho de Escola, a CPA, os Coordenadores de Ciclo, a rádio escolar, o Com – Vida, as hortas escolares, entre outros podem ser implementados, fortalecidos e/ou consolidados com as discussões e ações pedagógicas, a partir dos projetos de Educação Ambiental.

tividade para a construção de conhecimentos, valores, habilidades, atitudes e competências voltadas para a construção de uma sociedade de direitos, ambientalmente justa e sustentável. Uma escola sustentável é também uma escola inclusiva, que respeita os direitos humanos e a qualidade de vida e que valoriza a diversidade.

19 A Agenda 21 Local é um instrumento de planejamento de políticas públicas que envolvem tanto a sociedade civil e o governo em um processo amplo e participativo de consulta sobre os problemas ambientais, sociais e econômicos locais e o debate sobre soluções para esses problemas através da identificação e implementação de ações concretas que visem o desenvolvimento sustentável local. (inserir o link de acesso)

20 A Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida - Com-vida - é uma forma de organização que cria conselhos de meio ambiente nas escolas potencializando as ações de EA com a comunidade escolar, com princípios democráticos e participativos com foco na sustentabilidade socioambiental e na qualidade de vida.

21 Horta Escolar: é um programa criado pelo Município através da Lei Municipal 14.453/12, que busca estimular a construção de espaços verdes nas unidades que contemplem pomares, hortas e jardins de ervas medicinais e ornamentais. Tais espaços têm o intuito de apoiar e incentivar atividades interdisciplinares com enfoque na alimentação, saúde, qualidade de vida, cultura e meio ambiente.

### PESCO – PESQUISA E CONHECIMENTO NA ESCOLA

#### Introdução

---

Articulado aos princípios fundamentais destas Diretrizes, o “Programa Pesquisa e Conhecimento na Escola” (PESCO) foi criado em 2015 para apoiar o trabalho de professores do 1º ao 9º ano de Ensino Fundamental e EJA II, no desenvolvimento da postura investigativa dos alunos, por meio da prática da pesquisa científica escolar. Trata-se de “*educar pesquisando, pesquisar educando*”, como define Pedro Demo (2010, p. 20). Além da promoção do espírito investigativo, são contemplados, também, os princípios de: valorização da experiência extraescolar dos alunos; trabalho com conteúdos contextualizados nas vivências e realidades locais; integração entre as áreas de conhecimento e educação para a cidadania. De acordo com o autor acima:

*Quando o aluno aprende a lidar com método, a planejar e a executar pesquisa, a argumentar e a contra argumentar, a fundamentar com a autoridade do argumento, não está só “fazendo ciência”, está igualmente construindo a cidadania que sabe pensar (DEMO, op. cit., p. 20).*

Na concepção do PESCO, o trabalho com a pesquisa científica escolar se caracteriza pela relação de parceria entre alunos e professores, começando na definição dos temas de interesse para a comunidade escolar. Em diálogo com os alunos, são formuladas perguntas sobre os problemas e assuntos escolhidos e, assim, as temáticas levantadas vão se configurando como objetos de pesquisa, bem como,

de forma negociada, são definidos prazos e compromissos para as outras fases do trabalho, tais como: o estudo em diversas fontes de informação, a observação dos fenômenos selecionados, a sistematização e análise dos dados obtidos e a preparação de materiais e apresentações para socializar o conhecimento construído.

A relação estabelecida entre professor e aluno é a base para a construção colaborativa do projeto de pesquisa, na qual se encontram o exercício da criatividade dos alunos e a orientação docente na construção dos saberes que envolvem a prática da pesquisa. Partilhamos das considerações do professor Durival Gasparoto quando ele enfatiza a dimensão política da prática colaborativa que envolve professores, alunos e comunidade escolar como um todo:

*Outra dimensão a que nos remete o exercício do professor pesquisador é a prática colaborativa entre os participantes do processo. A ação educativa não é uma ação isolada, é sempre um ato coletivo que envolve professor/aluno e professor/professores. Ela não se desenvolve mais de forma isolada, individual, mas de maneira coletiva, em grupos, porque a reflexão da prática pedagógica leva a uma ação social, a um objetivo de mudança social (GASPAROTO, 2015, p.7).*

As pesquisas propostas em parceria com o PESCO têm uma natureza situada, ou seja, elas partem daquilo que instiga a reflexão de uma determinada comunidade de alunos e

professores sobre questões que perpassam a realidade de um território concreto. Contudo, isso não significa que essas se limitem a temas locais, mas que almejam investigar a relação entre o local e o global, refletindo sobre a realidade complexa do tema abordado, considerando sua relação com questões econômicas, sociais, políticas, ecológicas e científicas mais amplas, dialogando com soluções pesquisadas em outras localidades, informando e qualificando propostas de intervenção e mobilização.

### 10.1. Histórico

Experiências anteriores com projetos de formação de nossa Rede criaram as condições para que este Programa fosse idealizado. Assim, o PESCO se coloca em continuidade histórica com o projeto “Ciência na Escola” que, por mais de uma década (1997-2010), formou, direta ou indiretamente, centenas de professores que incorporaram, nas suas práticas pedagógicas, a metodologia científica. Tal projeto, criado e conduzido pelo LEIA (Laboratório de Educação e Informática Aplicada), da Faculdade de Educação da UNICAMP, desdobrou-se em um curso de especialização, no ano de 2008, intitulado “A Pesquisa e a Tecnologia na Formação Docente”, formando trinta e seis profissionais da Rede Municipal de Campinas.

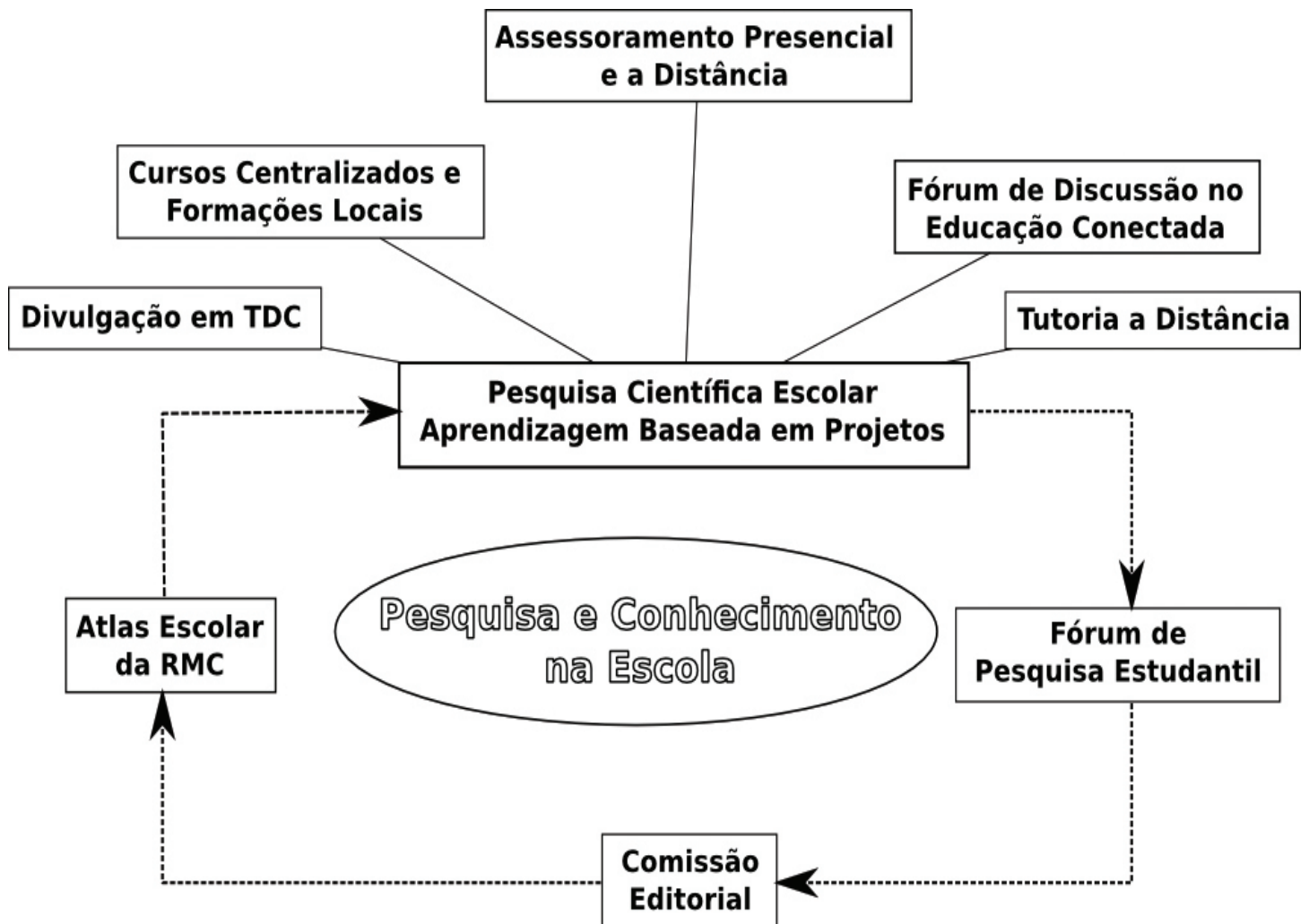
O PESCO, também, se coloca em continuidade com as ações formativas desenvolvidas a partir dos convênios de cooperação técnica, firmados entre a EMBRAPA Monitoramento por Satélite e a Secretaria Municipal de Educação de Campinas, desde 2009. A primeira etapa do convênio ocorreu no período de 2009 a 2012 e propiciou o trabalho colaborativo de um grupo constituído por pesquisadores da EMBRAPA, do INPE e 41 professores dos componentes curriculares de Geografia, Ciên-

cias, História, Língua Portuguesa, Matemática e Artes de nossa Rede.

Os professores atuaram com os pesquisadores em diversas fases, selecionando conceitos, temas e assuntos a partir de variadas fontes e mídias, propondo textos, mapas, gráficos e infográficos a serem explorados com os alunos na discussão da RMC. Os principais resultados desta parceria foram o Atlas Escolar da Região Metropolitana de Campinas (CRISCUOLO, 2013), concebido como um material potencialmente mobilizador de pesquisas a serem desenvolvidas nas escolas, abordando a região em que os alunos habitam ou circulam, e a própria metodologia de construção personalizada de materiais didáticos com apoio de geotecnologias.

### 10.2. Formação no Programa

Os cursos oferecidos pelo PESCO são realizados à distância por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), permitindo o desenvolvimento de estudos, atividades e interações assíncronas, ou seja, que não exijam a presença concomitante de formadores e cursistas. Em nosso espaço virtual, os educadores são assessorados na construção de seus projetos e na condução de suas pesquisas com os alunos, discutindo expectativas, experiências e resultados de forma colaborativa. Ao longo do processo, conteúdos produzidos nas escolas participantes, a partir das experiências locais com a pesquisa, são disseminados e discutidos no AVA, tornando-se material formativo para todos. Ao final do ano letivo, é realizado, presencialmente, o Fórum Estudantil de Pesquisa, possibilitando a integração de alunos e educadores em evento próprio para compartilhar o conhecimento gerado. Afinal, como diz Pedro Demo, “*Pesquisa começa na infância, não no mestrado!*” (DEMO, op. cit., p. 22).







# CURRÍCULO: EDUCAÇÃO E CIDADANIA

## Introdução

---

Ao longo da história da humanidade, em diversos momentos, como na Grécia e na Roma da Idade Antiga, e na Europa da Idade Média, ocorreram diferentes entendimentos sobre o conceito de cidadania. Atualmente, este conceito insere-se no contexto do surgimento da Modernidade e da estruturação do Estado-Nação.

Segundo Milton Santos (1993), a cidadania é um aprendizado social, tendo passado por um processo de construção ao longo da história. Levando em consideração a realidade ocidental, a construção deste conceito tem sua origem com a aquisição da qualidade de cidadão, como membro de um Estado-Nação, ocorrida na Europa, no século XVII; em seguida, veio no século XIX, a conquista de direitos coletivos, como o direito das classes trabalhadoras formarem associações. Depois, vieram os direitos sociais conquistados já no século XX, tendo como exemplo o sistema do Bem-Estar Social. Dessa forma, o significado de cidadão para os sujeitos e para a sociedade não foi produzido de modo abrupto e nem linear, mas nas idas e vindas, sendo lentamente formado por meio da história, das relações sociais, resultando em conquistas e etapas vencidas.

Na sua origem etimológica, o termo cidadania tem origem no termo latim civitas, que significa “cidade”. Estabelece um estatuto de pertencimento de um indivíduo a uma comunidade politicamente articulada, a qual os

gregos chamavam de polis, e, atualmente, um Estado-Nação lhe atribui um conjunto de direitos e obrigações, sob vigência de uma constituição.

Observam-se, assegurados na Constituição da República Federativa do Brasil, os fundamentos do Estado Democrático de Direito, resultado de construção de um processo histórico, quando a lei maior aborda que:

*[...] a República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:*

*i - a soberania;*

*ii - a cidadania;*

*iii- a dignidade da pessoa humana;*

*iv - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;*

*v - o pluralismo político.*

*Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição (BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, s/p.).*

Assim, a discussão sobre cidadania na educação busca formar alunos críticos, participativos e no gozo consciente dos seus direitos

e deveres, com apropriação de conhecimento da qualidade social, por meio do currículo escolar, em sua relação com o desenvolvimento científico e tecnológico. Para Galli Soares (2006):

*[...] a relação entre cidadania e educação amplia seu sentido na medida em que o desenvolvimento científico e tecnológico complexifica processos, eleva a qualidade de bens culturais e amplia o fosso entre a participação democrática e a apropriação dos benefícios da revolução científica tecnológica por todas as pessoas (GALLI SOARES, 2006, p. 29).*

Para a autora, o conhecimento indispensável para discernimento e compreensão crítica dos mecanismos de comunicação e poder passa pelo sistema educacional e pelo currículo escolar em seu compromisso com a qualidade social da educação.

Por educação cidadã, portanto, compreende-se um processo de ensino e aprendizagem que promova a cidadania do educando, para que ele possa participar de forma crítica e autônoma da sociedade. Gohn (1999), em suas análises sobre a sociedade atual e a demanda por uma educação contextualizada, “trabalha com a perspectiva da Educação como promotora de mecanismos de inclusão social, que promove o acesso aos direitos de cidadania [...]” (GOHN, 1999, p.12). Destaca ainda questões sobre o aumento da demanda por educação, a qualidade e tipo de formação a ser oferecida. Nesta perspectiva, a respeito do que se espera da escola para a qualificação da cidadania, que vai além das reivindicações de igualdade e defesa de seus interesses, Mello (1994) destaca:

*Aquisição de conhecimentos, compreensão de ideias e valores, formação de hábitos de convivência num mundo cambiante e plural, são entendidas como condições para que essa forma de exercício da cidadania contribua para tornar a sociedade mais justa e solidária (MELLO, 1994, p.36).*

Assim, a educação escolar, em seu escopo de promover a formação integral dos alunos, por meio da produção e difusão de conhecimentos e da cultura, torna-se espaço social privilegiado para sedimentar a formação cidadã. Para tanto, são necessárias ações que proporcionem a construção cidadã no cotidiano da organização, dentro e para além do espaço escolar, por meio de uma gestão educacional que inclua as comunidades locais numa interlocução capaz de fazê-las, também, responsáveis pela escola. Isto é, uma gestão que possibilite debates e discussões sobre as questões do cotidiano, de modo que as comunidades tenham significativa participação.

Essa forma de gestão imprime a ideia de que a responsabilidade pela educação cabe à sociedade como um todo, independente do nível econômico e tecnológico das comunidades, desde que desenvolvidas socialmente. Como afirma Luck (2006), é necessário toda uma aldeia para educar uma criança. Com essa frase, a autora nos remete à educação e luta de classes de Ponce (1986) ao retratar o comprometimento das comunidades primitivas na educação das crianças, atribuindo a todos a responsabilidade. Retomar a participação cidadã da comunidade é, hoje, parte dos desafios da gestão educacional escolar, previsto no Projeto Político Pedagógico, que estabelece a participação ativa da comunidade nos espaços abertos para analisar e decidir sobre dificuldades e suas superações, por meio de ações realizadas, com e pelas crianças, jovens e adultos, educadores e as famílias ou responsáveis legais, num processo de construção e exercício da cidadania.

A cidadania, vivenciada pela comunidade escolar, promove um aprendizado coletivo, o respeito mútuo e a convivência democrática e solidária. Dessa forma, transforma o conhecimento em atitude cidadã, desvelando sonhos em possibilidades, por meio das trocas cotidianas, de forma consciente e crítica. As ações cidadãs devem ser contempladas no espaço escolar para podermos caminhar em direção

ao pleno exercício da cidadania. Este caminho se fortalece quando vinculado ao ensino dos conceitos, procedimentos e atitudes, trabalhados como conteúdos escolares de forma interdisciplinar ou vivenciados, diariamente, com ações que promovam uma interação com o outro.

Assim, o objetivo do educador é contribuir para a formação integral dos alunos, por meio da produção e difusão de conhecimentos e da cultura, dentro e fora do ambiente escolar. Para isto, são necessárias a elaboração e a execução de atividades que promovam a participação social e política de todos (alunos, professores, gestores, pais ou responsáveis legais) no convívio democrático, para o efetivo exercício da cidadania, segundo Ganzeli (2011).

É preciso promover a participação real dos alunos e suas famílias nos órgãos colegiados, incentivar a criação de agremiações, incluí-los nas estruturas participativas, tais como, Conselho de Escola, Grêmios Estudantis, Conselhos de Ciclo e Termos, Assembleias de Classe, Comissão Própria de Avaliação, entre outras, para que expressem sua vontade e sua voz, participando das decisões tomadas dentro da escola, para uma educação emancipadora de sujeitos.

### **11.1. Assessoria de Educação e Cidadania**

As pessoas não se reúnem só porque gostam de estar juntas, por um gesto de solidariedade cristã, embora muitas vezes existente e válida. Elas se reúnem porque precisam, porque têm necessidades e, discutindo suas urgências constroem interesses coletivos, descobrem causas e consequências, aprendem a falar, a ouvir, a planejar, ou seja, a ação produz mudanças concretas que melhoram a sua vida. A consciência coletiva de saber-se autor de transformações na sua rua, no seu bairro, na sua cidade é a ferramenta fundamental, através da qual forja-se este novo princípio ético-político, estruturando uma solidariedade

social e racionalmente construída (BAIRERLE, 2000, p.212).

A cidadania engendrada como prática, como exercício diário precisa estar presente no cotidiano das escolas para além do currículo. Os direitos e deveres do cidadão fazem parte das relações estabelecidas, tanto no interior das escolas como também para com o seu entorno e comunidade mais ampla. O cidadão não pode ficar restrito às ações, muitas vezes restritivas, da política, ou seja, a ação da cidadania deve transcender limites para buscar a equidade nas condições do cidadão, seja quanto às oportunidades, direitos e deveres, dado que a equivalência entre os indivíduos deve ser resultado de atuação política e social.

No Brasil, a partir da redemocratização, iniciada ao longo dos anos 1980, a noção de nova cidadania ou cidadania ampliada ganhou espaço por meio de ações encampadas pelos movimentos de lutas por demandas relacionadas à vida urbana, como asfalto, moradia, transporte, saúde, educação e outros. Esses movimentos tanto são frutos, como aconteceram concomitantemente às lutas realizadas pelos movimentos sociais, contra a Ditadura Militar que assolou o país de 1964 a, aproximadamente, 1986.

A nova cidadania compreende os direitos advindos não somente de definições legais e jurídicas, mas se percebe seu “nascimento” nas questões concretas das lutas diárias, presentes nas mais diferentes esferas. Como já apontado na edição anterior das Diretrizes, a cidadania é compreendida como aprendizado social, portanto, desdobramento de disputas históricas e resultante desses processos. Dessa forma, a prática da cidadania, compreendida na esfera dos direitos e como resultante de disputas em determinado contexto sócio-histórico, apresenta também as contradições e movimentos dessas disputas e espaços para que novas necessidades surjam e se transformem em novos direitos. Segundo Dagnino (2004):

*A nova cidadania requer [...] a constituição de sujeitos sociais ativos (agentes políticos), definindo o que consideram ser seus direitos e lutando para seu reconhecimento enquanto tais. Nesse sentido, é uma estratégia dos não-cidadãos, dos excluídos, uma cidadania “desde baixo”.* (DAGNINO, 2014, P.104)

Logo, ao se redimensionar o conceito de cidadania concedida, elaborado por Teresa Sales (Revista Brasileira de Ciências Sociais, 1994), ao estudar os direitos no Brasil, percebe-se que essa caracterização tanto integra o processo histórico quanto o de direitos como cidadão. Nesse sentido, a cidadania concedida, exercida ao longo da história do Brasil, compreendia os sujeitos como “merecedores” de favores, sendo estes decididos e providos por aqueles que detinham o poder político, econômico e de mando. Segundo Albuquerque (2006), advindos da luta pelos direitos humanos, os movimentos apresentam, como singularidade, a participação efetiva de parcelas da sociedade civil, na definição de suas necessidades e garantia de direitos que, não mais seriam expressos tão somente por meio da identificação prévia, por parte de setores políticos e de mando.

Houve, portanto, um processo avanço em relação aos conceitos de cidadania e de direitos e, subjacente, às mudanças de concepções, a articulação dos movimentos de lutas e conquistas pelo “direito a ter direitos”. Nesse aspecto, a nova cidadania compreende o papel dos sujeitos-cidadãos como aquele que, de fato, interfere na política por meio de disputas, abrindo espaços, ocupando lugares em conselhos e ampliando brechas observadas, na estrutura social. Consequentemente, quando se refere ao currículo escolar, não há como desconsiderar que este é um meio pelo qual as reformas e propostas políticas dialogam com o movimento da escola e, muitas vezes, acabam sendo implementadas.

Nessa perspectiva, ao se refletir sobre o exercício da cidadania, na escola, ainda é pos-

sível presenciar resquícios dessa “cidadania concedida” (Sales, 1994) e, por vezes, praticada como dádiva daqueles que exercem o poder, no ambiente escolar. Ademais, em vários outros momentos, vê-se o esgarçamento de espaços e brechas para o exercício de outra cidadania, praticada como disputa de interesses, em busca da conquista de maiores direitos.

Na escola, o assunto cidadania pode estar presente como currículo, mas, assim como outros temas, a sua percepção extrapola, uma vez que é praticando, exercitando que se aprende e se vive a cidadania. Portanto, a cidadania, embora possa ser discutida nas salas de aulas e compreendida em sua trajetória histórica, deve ser vivenciada, para se configurar, de fato, em um aprendizado. E a escola pode e deve ser um espaço dessas vivências, transformando-se em lugar de empoderamento de crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos e profissionais da educação.

Ao se olhar para a escola como um dos lugares e espaços de exercício da cidadania, não se pode deixar de compreendê-la como uma instituição de convivência social. As crianças, adolescentes e jovens vão à escola também para se socializarem. Ao se considerar as gerações atuais, em que as crianças iniciam a frequência aos espaços educacionais institucionalizados cada vez mais cedo, passando grande parte de sua vivência de infância e adolescência neste ambiente, há a necessidade de compreendermos esses lugares como extremamente importantes para a socialização e construções de relações para essas gerações. Portanto, a escola, como espaço atravessado pela diversidade, é um lugar de convivência, de cooperação, de disputas e de encaminhamento e resolução de conflitos.

Relacionando cidadania e currículo, somos levados a pensar no currículo oculto presente nas escolas. O que as crianças, adolescentes e jovens estão aprendendo sem que nem eles e nem os adultos tenham consciência desse aprendizado? Ressalta-se que é por meio

das relações travadas no cotidiano da escola que a cidadania é exercida; é através da busca conjunta de resolução de conflitos e de encaminhamento de questões práticas, relacionadas à vivência escolar que as crianças e jovens vão construindo valores, na medida em que vão decidindo, opinando sobre as diferentes situações e temas. Dessa maneira, não é possível estabelecer ações voltadas ao exercício da cidadania, sem considerar as relações travadas tanto por parte das crianças, adolescentes e jovens entre si, como, também, destes com os adultos e idosos presentes neste universo. Ressalta-se que é preciso, também, considerar as relações travadas entre os sujeitos da escola e a comunidade em seu entorno. E é, nesta interlocução, que a prática da cidadania extrapola os muros da escola, como também os problemas, dificuldades e disputas adentram o cotidiano da unidade educacional.

A compreensão de que os conteúdos, assuntos, problemáticas discutidas nas escolas não podem e não devem ficar restritos ao mundo escolar vem ganhando força e espaço em pesquisas e propostas educacionais, demonstrando que o entorno escolar precisa estar presente, no contexto da escola. É nessa relação que a cidadania na escola é de extrema importância e também ganha espaço, na medida em que a escola se torna um dos lugares onde é possível discutir e intervir socialmente, provocando inclusive mudanças que vão além do cotidiano escolar.

As novas ferramentas digitais e as redes sociais também servem ao exercício da cidadania na escola, pois as questões e problemáticas que surgem no interior da escola, no caminho para a escola, nas relações travadas na escola, extrapolam esse lugar e são, muitas vezes, discutidas, refletidas, valoradas, encaminhadas por meio das redes sociais. Portanto, ao discutir e encaminhar as questões referentes ao exercício da cidadania no seu interior, a escola não pode ficar alheia a essas questões, que lhe dizem respeito, as quais, porém, não

ficam mais retidas às resoluções imediatas e/ou restritas apenas ao seu interior.

Outra esfera dessa discussão diz respeito ao fato de que a escola, aliada ao seu compromisso com a transmissão dos conteúdos, socialmente acumulados, não se restringe somente a essa função, pois, em contato cotidiano, direto com seu público cativo, também é tomada pelas questões culturais, sociais, econômicas que esse público leva à escola. Como lidar com tudo isso? Uma das maneiras, com certeza, é possibilitando que a comunidade participe das discussões no interior da escola, conhecendo e participando da construção do Projeto Político Pedagógico da escola.

A participação nas discussões interescolares, as possibilidades da construção de indicadores e de ações postas no Projeto Político Pedagógico, tanto por parte dos alunos, como por parte da comunidade escolar mais ampla, é uma das esferas de exercício de cidadania e da promoção e garantia de direitos.

A maneira pela qual a escola está inserida e se relaciona com seu entorno e com os diferentes equipamentos e espaços presentes no bairro, também, diz sobre como essa mesma escola é compreendida e encarada por esse entorno. Essa relação mais ampla, que se traduz em uma abertura da escola e em uma maior participação, tanto do entorno da escola, como, igualmente, da escola no bairro no qual está inserida, reflete, inclusive, em ações e comportamentos que acabam forçando e indicando que esse entorno, e até mesmo a cidade, possa ser considerada uma “cidade educadora”. Pois, a cidade – seus espaços, as relações travadas nos caminhos até a escola – tanto educa como deseduca, ensina valores, favorece disputas, e essas aprendizagens, essas relações acompanham as crianças, adolescentes e jovens para o interior da escola. Não há como desprezar essas relações e essas aprendizagens ao se discutir e exercer a cidadania na escola.

Trilla (1999) argumenta que compreender a cidade, inclusive, como espaço educativo, com seu currículo oculto, e principalmente, as relações entre o que acontece no interior e exterior aos muros escolares, é de grande importância para o exercício de valores democráticos, de tolerância, de ética como aprendizados de justiça e solidariedade para com a diversidade, que se desdobram em ações cidadãs. Nesse sentido, tanto a escola interfere em seu entorno, como se vê sendo impregnada e penetrada pelas questões que a envolvem, transformando-se e sendo transformada pela vivência dessas relações.

Os Conselhos de Escola, assim como as Comissões Próprias de Avaliação, têm papéis importantes para promover a democratização das/nas escolas, na articulação das esferas formais e não formais que atuam nos arredores da escola, propondo, até, mudanças e trazendo novos autores para contribuir com questões intraescolares, fa-

zendo com que a vida que circula fora da escola, adentre ao espaço escolar e atravesse os conteúdos, fazendo parte dos assuntos escolares.

Portanto a cidadania, exercida, vivenciada, praticada no ambiente escolar, está presente em todos os espaços e momentos e atravessa as relações que se dão nas aulas, nas disciplinas, na entrada e saída, nas relações com os pais e comunidade, enfim, nas diferentes maneiras que os profissionais que atuam no interior da escola, encaminham, problematizam, lidam com as questões que ali acontecem. Todas essas ações apontadas estão amparadas pela legislação educacional e pela legislação no campo dos direitos, já apresentadas na edição anterior. Porém, sabe-se que a garantia legal é apenas um aspecto de sua concretização. Para que a cidadania aconteça, de fato, há a necessidade de ser vivenciada, exercitada nos mais diferentes espaços e em todas as situações e relações.

# EDUCAÇÃO INTEGRAL

### 12.1. Educação em Tempo Integral: Programa Mais Educação

---

O “Programa Mais Educação” foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17, em 26 de abril de 2007, sendo, posteriormente, regulamentado pelo Decreto Federal nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, constituindo-se em contribuição para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, projetos e programas das diferentes esferas de governo e de Entidades Parceiras, mediante subsídio do Governo Federal.

O “Programa Mais Educação” foi concebido para ser indutor de uma política pública, de Estado e de Governo, voltada à Educação Integral, o “Programa Mais Educação” objetiva ampliar o tempo de permanência e o espaço educacional dos alunos nas redes públicas. Com aumento da oferta de atividades diversificadas, previstas na parte diversificada do Currículo, as ações educacionais e sociais ocorrem nas escolas e em outros espaços socioculturais, disponibilizados por meio de ações conjuntas entre os parceiros. Institui-se, assim, uma nova forma de planejar os espaços e tempos educativos que, transcendem a concepção da sala de aula como único ambiente de aprendizagem, centrados na relação professor - aluno - conhecimento.

Devemos ressaltar que, em se tratando de Brasil, o conceito de Educação Integral caracteriza-se pela ideia de uma formação

“mais completa possível” para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de “formação completa” por aqui e, nem muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam.

Desde a primeira metade do século XX, encontramos estudos e experimentações significativas a favor da Educação Integral, mais ou menos difusas pelo tecido social e abrangendo uma coloração ideológica que ia da extrema direita à extrema esquerda, abarcando ações de católicos, de anarquistas, de integralistas e de educadores como Anísio Teixeira, que tanto defendiam quanto procuravam implantar instituições escolares em que essa concepção fosse vivenciada.

Analisando o panorama da década de 30, por exemplo, vemos que até mesmo o Movimento Integralista defendia a “Educação Integral”, tanto a partir dos escritos de Plínio Salgado, seu “mentor intelectual”, quanto daqueles desenvolvidos por militantes representativos do Integralismo. Para esses pensadores, porém, as bases dessa “Educação Integral” eram a espiritualidade (via de regra ligada ao catolicismo), o nacionalismo cívico e a disciplina, fundamentos que, no contexto de suas ações, podem ser caracterizados como conservadores. Já, para os anarquistas, por exemplo, exatamente na mesma década, a ênfase recaía sobre a igualdade, a autonomia e a liberdade humana, em uma clara opção política emancipadora.

Anísio Teixeira (1959), enquanto um dos idealizadores do “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, pensando na implementação de um Sistema Público de Ensino para o país, propunha uma educação em que a escola fosse mais abrangente:

*“[...]Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive”.*<sup>22</sup>(TEIXEIRA, 1959, p.78)

Essa sua concepção, Teixeira colocou em prática no “Centro Educacional Carneiro Ribeiro”, implantado em Salvador, na Bahia, na década de 1950. Neste Centro, encontramos as atividades, historicamente entendidas como escolares, sendo trabalhadas nas Escolas-Classe, bem como outra série de atividades acontecendo no contraturno escolar, no espaço que o educador denominou de Escola-Parque.

Na década de 1960, a fundação da cidade de Brasília trouxe consigo vários centros educacionais, construídos nessa mesma perspectiva, quando Teixeira, então na presidência do INEP, foi convocado pelo então Presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira, para coordenar a comissão encarregada de criar o “Plano Humano” de Brasília, juntamente com Darcy Ribeiro, Cyro dos Anjos e outros expoentes da educação brasileira. A comissão organizou o Sistema Educacional da capital, cuja pretensão de Juscelino era que o mesmo viesse

a ser o modelo educacional escolhido para todo o Brasil.

O sistema educacional elaborado criou a Universidade de Brasília e o Plano para a Educação Básica. Para o nível educacional elementar, foi concebido um modelo de Educação Integral inspirado no modelo de Salvador, porém mais complexo e amplo: as primeiras quatro superquadras, onde hoje está situado o centro histórico da cidade, cada uma delas recebeu uma “Escola-Classe” e Jardins de Infância. Na superquadra 308 Sul foi construída a “Escola-Parque”, destinada a receber os alunos das “Escolas-Classe”, no turno complementar, para o desenvolvimento de atividades físicas, esportivas, artísticas e culturais. Todas as escolas citadas foram projetadas por Niemeyer e tinham a capacidade de atender os cerca de 30.000 habitantes, residentes nas quatro superquadras iniciais.

Durante o primeiro governo de Leonel Briozola no Rio de Janeiro (1983-1987), Darcy Ribeiro criou, planejou e dirigiu a implantação dos Centros Integrados de Ensino Público (CIEP), um projeto que pretendia reavivar os ideais de Educação Integral defendidos, por Anísio Teixeira, quatro décadas antes, apenas diferenciando em alguns aspectos como o de agregar as funções das “Escolas - Classes” e das “Escolas - Parques” em uma única estrutura física e abolindo a separação entre turno e contra turno.

Em relação a Paulo Freire (1998), considerado como um dos pais da “Pedagogia Crítica”, corrente pedagógica que alia os pressupostos e práticas do Materialismo Dialético a várias outras correntes filosóficas, como a psicogênese da linguagem, o relevante é registrar que ele conseguiu, em 1963, em apenas 45 dias, alfabetizar 300 alunos adultos do Rio Grande do Norte e que esta experiência foi replicada algumas vezes, consolidando o “Método Paulo Freire”, adotado primeiramente em Pernambuco e depois em vários estados brasileiros, durante a época de nacionalismo desenvolvimentista, no governo de João Goulart.

22 TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.



Enquanto Secretário da Educação do Município de São Paulo, durante a gestão de Luísa Erundina (1989-1993), Paulo Freire criou os MOVAS (“Movimentos de Alfabetização”, “Centros de Alfabetização” e “Instrução de Adultos”) e anteviu a experiência dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), os quais foram, posteriormente, instituídos por Decreto Municipal, no governo Martha Suplicy (2000-2004). O educador, pela sua criação e antevisão, faz-se presente no debate, mesmo que não pretendesse o tempo integral, sua importância pode ser reconhecida com base nos estudos de Santos (2004)<sup>23</sup>, ao destacar a persecução do educador de articular os atendimentos em creche, educação infantil e fundamental, o desenvolvimento de atividades educacionais, recreativas e culturais, em um mesmo espaço físico, com a perspectiva de que os centros se constituíssem em experiências de convivência comunitária.

Como podemos observar, cabe destacar que eram propostas e experiências que emanavam de matrizes ideológicas bastante diversas e até mesmo contraditórias, as quais, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas, já que falar sobre Educação Integral implica considerar a questão das variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Trata-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global.

Dando um passo além dos possíveis acalorados “prós e contras” a respeito da escola de tempo integral, cabe a nós, segundo a Prof<sup>a</sup> Jaqueline Moll<sup>24</sup>, Diretora da Educação Integral

da SECAD/MEC, construirmos um campo de debates que estabeleça, de modo substantivo, elementos que nos ajudem a significar, compreender e construir práticas de Educação Integral que eduquem integralmente o indivíduo, que coloquem:

*[...] o desenvolvimento humano como horizonte [...], a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo para que possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica) (GUARÁ, 2006, p.16)<sup>25</sup>.*

No sentido de potencializar a flexibilização curricular, através das ações do “Programa Mais Educação”, são planejadas anualmente, em atendimento ao Projeto Político Pedagógico da Unidade, as “atividades optativas” que estão agrupadas em macrocampos como: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica (BRASIL. Portaria Interministerial n° 17, 2007).

O desenho inicial do Programa colocava-o enquanto apoio à melhoria de escolas com IDEB baixo, sendo que, quando da implantação em Campinas, já estava ampliando o seu formato. A partir de iniciativa da gestão do município, no segundo ano de funcionamento, pleiteou-se estendê-lo a todas as Unidades Educacionais de Ensino Fundamental da rede, sendo esta proposta acolhida prontamente pelo MEC.

A operacionalização do “Mais Educação”, mediante as contrapartidas que devem ser oferecidas pelo município, envolve a participação de um Professor Articulador, da Gestão Escolar e de uma Coordenadoria Central, cujas funções, em tese, devem estar integradas

23 SANTOS, Alfredo Sérgio Ribas. *As políticas educacionais de financiamento e a autonomia financeira municipal: o caso de São Paulo nas gestões do período de 1997-2002*. Campinas: Unicamp, 2004 (Tese de Doutorado).

24 MOLL, Jaqueline. *Conceitos e Pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de educação integral?* In: Brasil, MEC – Salto

para o Futuro, Educação Integral, Ano XVIII Boletim 13 - Agosto de 2008; p. 11-16.

25 GUARÁ, Isa. É imprescindível educar integralmente. Cadernos CENPEC, n. 2, 2º semestre, p.15-24, 2006.

e referenciadas pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas/rede de ensino.

No momento da efetivação das atividades junto aos estudantes, surge a figura dos Educadores Sociais (anteriormente denominados “monitores” ou “oficineiros”), voluntários que exercem a sua atividade mediante ressarcimento dos seus gastos com alimentação e transporte, na forma de um subsídio. Estes voluntários são supervisionados pelos Professores Articuladores que auxiliam a gestão da U.E., em relação à contratação ou dispensa dos mesmos, elaboram o quadro de horário das oficinas, acompanham e avaliam as oficinas realizadas. O Articulador é o elo entre os alunos, os educadores sociais, a Gestão Escolar e a Coordenação Central do Programa.

A Coordenação Central é exercida pelo Coordenador Titular e Coordenadora Adjunta, que se encarregam das funções institucionais e políticas inerentes ao funcionamento do Programa, sendo a ponte entre a Gestão Central, no MEC/SECAD, a Secretaria Municipal de Educação (SME) e as escolas participantes, além de estabelecer parcerias institucionais, válidas para todas as escolas.

Cabe a essa Coordenação gerir o Comitê Metropolitano de Educação Integral da RMC, o qual agrega Campinas, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Sumaré e Vinhedo. Vale ressaltar que, pelo atual regimento<sup>26</sup>, o Comitê é uma das instâncias mais democráticas que existe, pois o que decide é o voto da Plenária (como uma grande Assembleia), podendo todos participarem, independentemente do cargo.

O “Programa Mais Educação” da SME Campinas passou por um processo de Avaliação Participativa, no segundo semestre de 2012, chefiada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mara Regina Lemes de Sordi, do LOED – Laboratório de Observação e Estudos Descritivos, da UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas – e esse pro-

cesso de avaliação teve como produto um relatório de 81 páginas. Nas Conclusões, a Prof<sup>a</sup> Mara coloca que:

*Retomando os objetivos dessa pesquisa avaliativa, observamos que o Programa Mais Educação é reconhecido em suas potencialidades no que tange à ampliação das oportunidades de aprendizagens que propicia aos estudantes da escola pública. A expansão desta oportunidade a todas as escolas da Rede Municipal que não apenas àquelas com baixo IDEB se revelou estratégia importante no campo das políticas públicas compromissadas com práticas de inclusão de grande contingente de estudantes a uma escola pública regida por concepção mais alargada de qualidade. [...] Os depoimentos fazem crer que é possível e desejável construir outra qualidade educacional que não se restrinja às medidas de proficiência dos estudantes nos exames nacionais e que abranja outros conhecimentos, habilidades e valores, visceralmente incorporados aos currículos escolares. (LOED - UNICAMP - Relatório Avaliação Participativa, 2010, p.70-72).*

Ao mesmo tempo, porém, a autora pondera, logo em seguida:

*Decorrente desta percepção, os respondentes, em especial, os diretores e orientadores pedagógicos demandam por maior contrapartida e responsabilidade institucional compatível com os compromissos assumidos ao se tornar a rede signatária do Programa, que lhes parece ainda insuficiente e revelam-se preocupados com a continuidade desta política que, de alguma forma, trouxe vida nova à escola (ainda que sobrecarregando as equipes gestoras). [...] Reconhecida a potencialidade do Mais Educação como esforço de ampliação da jornada escolar (7 horas) e recurso promotor de aprendizagens diferenciadas a todos os estudantes, identifica-se certo desconforto dos profissionais da educação com os riscos de entender este Programa (educação integral) como sinônimo de escola em tempo integral podendo enfraquecer a luta nesta direção. Em que pesem estes limites, há forte simpatia dos responden-*

26 CAMPINAS. Regimento Interno do Comitê Metropolitano de Educação Integral da RMC. Resolução SME 18/2010, de 11 de novembro de 2010. Publicado em DOM de 28/06/2012, páginas 8 e 9.

tes com o Programa Mais Educação que parece colaborar fortemente com anseios presentes nos PPs das escolas municipais na direção de um projeto educativo mais consequente socialmente e menos livresco ou condicionado pela métrica dos exames. (LOED - UNICAMP - Relatório Avaliação Participativa, 2010, p.70-72).

Em parte, como decorrência natural da implementação exitosa do Programa, durante o ano de 2013, foi constituída uma comissão com representantes de vários segmentos (Supervisores, Diretores, Coordenadores Pedagógicos, Orientadores Pedagógicos e Professores Articuladores) para pensar a questão da Escola de Educação Integral, em tempo integral, ficando estabelecido que, a partir de 2014, duas escolas da rede estariam funcionando no novo modelo: EMEF “Prof. Zeferino Vaz” e EMEF “Pe. Francisco Silva”.

Certamente, o processo de construção da educação integral, que começa a brotar, em nossa Rede, passará por muitos desafios, pois, na ausência de modelos ideais, são os conhecimentos e os contextos, nos quais estão inseridas as escolas, que darão fundamento à construção de uma escola de educação em tempo integral, capaz de desenvolver e emancipar, integralmente, o aluno. E, enquanto não descobrimos caminhos alicerçados em currículos escolares sólidos, elaborados por toda comunidade escolar, encerramos com reflexão, embasada nos conceitos da Prof.<sup>a</sup> Mara de Sordi (2010), para nos incitar a novas buscas:

*O cenário da escola pública campineira, certamente, espelhará de alguma forma a realidade vivida por outros municípios, nos quais situações de precariedade das condições de vida dos estudantes e suas famílias reclamam por atenção, posto que interferem em suas condições de aprendizagem. Assim, pensar a educação a partir, apenas, da escola desgarrada de suas relações com o entorno social, é pensar de forma reducionista a complexa questão da qualidade do ensino. Igualmente, se replicarão em outros espaços as inseguranças enfrentadas pelas equi-*

*pes gestoras e comunidades escolares, ligadas às descontinuidades dos governos, o que reacende a necessidade inadiável de se pensar programas educacionais como políticas de Estado e não de governo, o que asseguraria repercussões mais duradouras e consistentes, evidenciadas por processos de avaliação longitudinal. (LOED - UNICAMP - Relatório Avaliação Participativa, 2010, p.70-72).*

## 12.2. Educação Integral

*“A Educação Integral tem sido um ideal presente na legislação educacional brasileira e nas formulações de nossos mais brilhantes educadores. Iniciativas diversas, em diferentes momentos da vida pública do país, levaram esse ideal para perto das escolas, implantado propostas e modelos de grande riqueza, mas ainda pontuais e esporádicos.” (MEC, 2009, p.5<sup>27</sup>)*

Entendemos que uma proposta de Educação Integral impõe um projeto pedagógico que contemple suas especificidades, em termos de **matriz curricular** adequada, **jornada de seus educadores**, **formação** de seus agentes, **infra-estrutura** e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens, na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem.

Propõe-se um desenho de Educação Integral que intensifique os processos de territorialização das políticas sociais, articuladas a partir dos espaços escolares, por meio do diálogo intragovernamental com as comunidades locais, para a construção de uma prática pedagógica que afirme a educação como direito de todos e de cada um. Entende-se que o tempo quali-

27 BRASIL, **Educação integral: texto de referencia para o debate nacional**. Brasília: MEC, SECAD, 2009.

ficado é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. Nesse sentido, acreditamos que a **extensão do tempo – quantidade** – deve ser acompanhada por uma **intensidade do tempo – qualidade** – nas atividades que constituem a jornada ampliada, na instituição escolar.

Fundamentado nesta concepção de educação integral e considerando a legislação educacional de âmbito federal e municipal<sup>28</sup>, os princípios a serem considerados para a implementação da Escola de Educação Integral, no município de Campinas, são:

Valorização da **experiência extraescolar dos alunos**, promovendo um conhecimento contextualizado nas práticas sociais. Os problemas vividos em cada realidade local, os saberes, hipóteses e propostas mobilizados pelos alunos na busca de soluções devem ser articulados com o que se estuda na escola.

Promoção de uma **postura investigativa do aluno**, proporcionando-lhe situações di-

dáticas planejadas que contribuam para o desenvolvimento de novos conhecimentos. Abordagens interdisciplinares, pesquisas a partir de temas ou complexos geradores, estudo do meio e tantas outras propostas metodológicas que promovam o espírito investigativo, devem ser analisadas e incentivadas junto aos professores.

**Apropriação e produção da cultura**, compreendendo esta última como realizações humanas nos diferentes campos, considerando todos os membros da comunidade escolar como sujeitos ativos. Nessa perspectiva, todo o trabalho da escola é compreendido como uma produção cultural.

**Articulação com o mundo do trabalho**, entendendo-se o trabalho como processo pelo qual o homem produz sua existência material e subjetiva, transformando o mundo e a si mesmo.

Questões de **classe social, de gênero, de sexualidade e étnico-raciais**, que marcam as **relações dentro da escola**, devem ser tematizadas de modo a superarmos as práticas de preconceito, discriminação e exclusão.

Em 2014, na condição de escola piloto, 2 Unidades Educacionais foram transformadas em escola de Educação Integral. A partir de 2015, mais 3 Unidades Educacionais: EMEF Avelino Canazza, EMEF/EJA Raul Pilla e EMEF/EJA Dr. João Alves dos Santos. Como escola de Tempo Integral, a CEMEF/EJA Paulo Freire.

28 Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, que Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Finais: um processo contínuo de reflexão e ação, Prefeitura Municipal de Campinas (2010); Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais: um processo contínuo de reflexão e ação, Prefeitura Municipal de Campinas (2012).

# PROGRAMAS E PROJETOS

### 13.1. Programa Arte e Movimento

---

A arte, a cultura e o esporte são instrumentos importantes de construção de valores, identidades e de perspectivas de futuro. Esses instrumentos deixaram de ser vistos como meras atividades complementares ou simples ocupação do tempo livre para serem considerados fundamentais para o processo de transformação e inserção social.

A arte é uma das mais antigas linguagens humanas e é inclusiva por si só. É integração, pois permite mesclar temas e assuntos de várias áreas ou componentes curriculares. Porém, precisa ser construída, reconstruída e apropriada pelas pessoas.

As atividades culturais contribuem para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da expressão, do respeito mútuo, da cooperação, da amizade e, inclusive, da autoestima dos alunos, já que estes vivenciam a importância de cada um no desenvolvimento do trabalho coletivo e sentem o reconhecimento por parte dos colegas e da comunidade, principalmente na ocasião das apresentações em festas da escola. Nessas ocasiões, pode-se observar o estreitamento das relações não só entre os membros de uma mesma família, que vão prestigiar seus parentes que estão se apresentando, mas também entre as famílias e a escola, que se organizam para colaborar para o sucesso do evento.

A prática das atividades esportivas e recreativas desperta no aluno o prazer de brincar e o

interesse pelo esporte como fator cultural e social, na formação do cidadão. A Educação Física tem um papel pedagógico muito importante quando da sua intervenção na escola, principalmente no caso dos alunos com deficiência, possibilitando a prática das atividades esportivas e recreativas e seu envolvimento no processo de conhecimento e aprendizado da inclusão.

### Histórico

O “Programa Arte e Movimento” foi criado através da Resolução SME/FUMEC Nº 05/2007, considerando a relevância e o significado do desenvolvimento de atividades relacionadas à Arte e à Educação Física como processo de conhecimento e aprendizado, com a finalidade de melhorar a qualidade social da educação e a formação integral do educando. Como indutor da Educação Integral, seu principal objetivo era, inicialmente, ampliar o tempo de permanência e o espaço educacional dos alunos, aumentando a oferta de atividades diversificadas e tempos escolares.

Os projetos desenvolvidos pelo Programa compreendem aqueles vinculados, especialmente, à prática esportiva e à arte, promovendo a formação cultural. Até 2011, o trabalho com alunos se desenvolvia, principalmente, através de oficinas culturais, nas áreas de Artes Cênicas (danças diversas, teatro, contação de histórias, coral, artes circenses, capoeira); Artes Visuais (pintura, grafite, desenho de humor) e Esportivas (xadrez, modalidades esportivas diversas) e outras.

Com a adesão da Secretaria Municipal de Educação ao “Programa Mais Educação”, as oficinas culturais passaram a ser organizadas pelas próprias escolas e o Programa se concentrou em suas outras ações que já aconteciam, buscando ampliar o oferecimento de cursos ou grupos de formação específicos para os profissionais da educação, formações para alunos, através de oficinas e eventos como jogos, festivais, mostras, concursos e exposições.

## Objetivos Principais

Ressaltam-se, a seguir, os objetivos gerais do Programa Arte e Movimento:

- promover a formação cultural e o desenvolvimento da sensibilidade e do senso crítico do aluno, motivando-o para a aprendizagem e possibilitando-lhe novas formas de relacionamento em sua vida familiar e comunitária;
- dar suporte à elaboração e à implementação do projeto pedagógico nas unidades educacionais, no que se refere a essas temáticas;
- instrumentar os(as) professores(as)/monitores(as) da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) e FUMEC nos conhecimentos específicos das áreas de Arte e de Educação Física, através de formação continuada;
- contribuir para a atuação pedagógica mais significativa, autônoma e criativa do(a) professor(a)/monitor(a);
- fortalecer, no currículo escolar, a produção do conhecimento nas áreas da Arte e de Educação Física.

## Frente de Atuação – Formação

Os cursos, grupos de formação e de estudo têm o objetivo de promover a formação cultural e a prática pedagógica dos educadores nas áreas de Educação Física, Cultura Corporal e de Artes. As formações que vêm sendo

oferecidas, desde 2011, são: Artes Integradas (arte e literatura); Artes Visuais (pintura, desenho, fotografia); Música (violão, teoria musical, técnica vocal, banda rítmica) e Artes Cênicas (dança, teatro, contação de história, circo).

Em 2013, por orientação do Departamento Pedagógico, formaram-se Grupos de Estudo para agregar os profissionais com alguma formação nas áreas contempladas pelos cursos, anteriormente, oferecidos, a fim de formar novos multiplicadores desses conhecimentos, para atuarem em suas escolas ou regiões, em 2014.

Na área da Educação Física, os objetivos dos Grupos de Formação consistem em discutir e elaborar subsídios com referenciais teóricos e práticos sobre o Currículo, a prática pedagógica e o cotidiano da sala de aula, das escolas da Secretaria Municipal de Educação. Em 2013, o Grupo de Estudo concentrou-se na revisão do texto do componente curricular de Educação Física, parte do documento das Diretrizes Curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

## Frente de Atuação – Eventos

Várias ações direcionadas para educadores, alunos e escolas têm sido desenvolvidas, anualmente, pelo Programa, pois os “Eventos” constituem uma das formas mais eficazes e significativas de se mostrar o resultado dos trabalhos desenvolvidos com professores, através das formações, e com alunos, permitindo-nos observar o quanto eles se envolveram durante o processo, o seu empenho e desempenho, revelados a partir da relação estabelecida com os demais colegas, professores,icineiros e os educadores sociais.

Na área de Educação Física, podemos destacar os “Jogos Escolares Municipais”, idealizados por um grupo de professores, em 2006, antes mesmo da criação do Programa. Assim,

os “Jogos Escolares Municipais – JEMs” são atividades esportivas dirigidas aos alunos, na faixa etária entre 6 a 16 anos e EJA, das 44 escolas do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Campinas e acontecem em instituições parceiras, ligadas ao esporte da cidade de Campinas. Influenciar o interesse pelo esporte, como fator cultural e social da formação do cidadão, promover a formação esportiva do aluno, a inclusão e fortalecer o desenvolvimento do esporte, são alguns dos objetivos dos “Jogos Escolares”.

Os jogos são organizados em quatro modalidades: JEM, desde 2006, para alunos do 6º ao 9º ano; JEM Lúdico, desde 2010, para alunos do 1º ao 5º ano; JEMA Jogos Adaptados, desde 2011, para alunos com deficiência, do 1º ao 9º ano; e JEMEJA, também desde 2010, para alunos da Educação de Jovens e Adultos. Envolvem a participação dos professores de Educação Física da Rede Municipal, através de comissões específicas e de seminários, para a elaboração e aprovação do regulamento do JEM, a cada ano e das atividades para os demais jogos.

Ações voltadas a educadores e alunos também têm sido desenvolvidas na área da Arte. O “Festival Estudantil de Música” (FEM), realizado desde 2008, tem como objetivo geral ampliar as atividades pedagógicas de cunho artístico e cultural das escolas municipais, no contraturno, integrando as ações voltadas à música, às artes cênicas, à pesquisa e ao letramento e revelando talentos entre os alunos das escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campinas.

A cada edição, um tema pertinente às diretrizes da SME é proposto para que os alunos pesquisem e produzam conhecimentos, textos, conheçam gêneros musicais, agreguem colegas que já tocam instrumentos, gerando um grupo que se destaca na escola e produz cultura. Em suas cinco edições, os alunos participantes do FEM, trabalharam os seguintes temas: Meio Ambiente, Igualdade na Diversidade, Estatuto

da Criança e do Adolescente, Bullying e Direitos Humanos.

A participação de professores é essencial para o desenvolvimento deste projeto nas escolas, desde a divulgação, a organização das etapas, promoção da pesquisa até o acompanhamento aos ensaios e à apresentação da etapa final, quando os alunos colocam à prova todo seu empenho durante o processo, acompanhados por músicos profissionais que fazem os arranjos de suas composições, ensaiam com eles, orientando-os e compartilhando da emoção experimentada no palco. A partir de 2014, o Festival passou a ser gerido pelo “Programa Mais Educação”, abandonando o formato de concurso, passando a ser organizado enquanto Mostra.

Algumas ações, também, foram adequadas a partir da adesão da SME ao “Programa Mais Educação”. A “Mostra de Artes Cênicas”, que aconteceu de 2008 a 2011, tinha o objetivo de divulgar o trabalho realizado nas oficinas com alunos, nas escolas, envolvendo todas as modalidades oferecidas: danças nas mais diversas modalidades, teatro e contação de histórias, coral, capoeira e grafite, para a criação do cenário. A partir de um roteiro, de uma história criada por alguns profissionais que atuavam nas oficinas, esboçava-se um “musical”, a ser apresentado em teatros ou auditórios cedidos para o Evento. Como as oficinas, nas escolas, começaram a ser geridas pelo “Programa Mais Educação”, essa Mostra foi substituída, a partir de 2012, pela “Mostra Estudantil de Dança do Comitê Metropolitano de Educação Integral da RMC” e pela “Mostra de Esquetes” (teatro) em 2013, organizadas em parceria pelos dois Programas, a saber, “Mais Educação” e “Arte e Movimento”. Iniciou-se, também, em 2013, a “Mostra de Talentos da EJA”, com o objetivo de oportunizar aos alunos deste segmento a apresentação pública de seus talentos.

A “Mostra de Educadores Artistas”, que aconteceu de 2009 a 2011, tinha como obje-

tivo divulgar os talentos artísticos e literários dos educadores da SME, mas ela foi substituída pelas mostras de trabalhos de encerramento dos cursos ou grupos de estudo propostos pelo “Programa Arte e Movimento”.

## As Parcerias

Projetos apoiados ou patrocinados por terceiros têm sido recepcionados e organizados pelo “Programa Arte e Movimento”, oferecendo apresentações de teatro para alunos e professores, visitas a exposições, oficinas de arte, vídeo, contação de histórias, doação de livros a alunos e escolas, CDs de áudio e documentários em DVDs às escolas.

Entre as parcerias na área da Arte, vale destacar as ações do “Instituto Thomaz Perina”, com a abertura do espaço para professores e alunos, a fim de que conheçam a vida e a obra do artista campineiro, oferecendo oficinas de arte e promovendo exposições de trabalhos de alunos e professores da SME, como a “Mostra Criança Faz Arte”, desde 2011, e a “Mostra Educadores também faz Arte”, em que nossos profissionais apresentaram releituras da obra de Thomaz Perina. O Programa também desenvolve ações integradas a outros projetos e programas da SME.

Na área de Educação Física têm-se, ao longo dos anos, firmado parcerias com instituições que oferecem formação para o aprendizado de modalidades esportivas, como o caso do “Instituto Compartilhar”, instituição sem fins lucrativos, fundada e presidida pelo técnico Bernardinho, desde 2003. Atua em projetos socioesportivos, que trabalham a iniciação dos alunos no voleibol, orientados pelos professores de educação física, possibilitando a assimilação de conceitos de cidadania e valores como cooperação, responsabilidade, respeito, autonomia e outros, bem como promovendo jogos, festivais e visitas culturais. Campinas iniciou a participação neste projeto, em 2009 e, hoje, são 5 os nú-

cleos do “Projeto Vôlei em Rede”: EMEF Dr. “João Alves dos Santos”, EMEF “Pe. José Narciso Vieira Ehremberg”, EMEF “Júlio de Mesquita Filho”, EMEF “Maria Pavanatti Fávaro” e EMEF “Odila Maia Rocha Brito”.

Outra parceria significativa é o SOB – “Special Olympics Brasil”, cuja missão é proporcionar treinamentos e competições esportivas, na modalidade olímpica, para as pessoas com deficiência, a partir dos 8 anos de idade, dando-lhes a oportunidade de desenvolver aptidões, trocar experiências e desenvolver o companheirismo com suas famílias, outros atletas e a comunidade. Além de dar suporte ao JEMA, existem outras iniciativas que são oferecidas aos participantes, tais como Atletas Saudáveis, Atletas Jovens, Atividade Motora Adaptada e Programa Michael Phelps, este último voltados à natação, com o apoio da SME, no que tange ao transporte dos alunos aos treinos semanais.

Outros projetos advindos de universidades, também, têm contribuído para estudos sobre o desenvolvimento e a saúde de nossos alunos, que impactam diretamente no seu desempenho escolar. Mas, ainda que as várias parcerias tragam contribuições significativas às diversas áreas da SME, as áreas de Arte e Educação Física - que foram contempladas na Resolução do “Programa Arte e Movimento” - podem ser mais bem potencializadas e planejadas, a partir de suas especificidades. E, nesse sentido, a coordenação do “Programa Arte e Movimento” expôs a sugestão de desvinculação dessas duas frentes, a partir de 2014, através da readequação do Programa.

## 13.2. Programa Linguagens e Educação

Atualmente, vivemos em uma sociedade cada vez mais plural, flexível, suscetível a mudanças rápidas, as quais demandam cidadãos críticos, reflexivos, capazes de tomar iniciativas e resolver conflitos rapidamente. Cabe à escola contribuir para a construção de habilidades e conhecimentos que permitam que os



alunos possam ser, de fato, protagonistas, cidadãos, ou seja, participem efetivamente das práticas sociais.

Considerando que as Diretrizes Curriculares do Município de Campinas assumem o compromisso com a formação integral do indivíduo, a área de linguagens deve contribuir para essa formação

*[...] através do estudo e expressão das várias linguagens para que o aluno possa se apropriar do conhecimento das diversas e diferentes culturas, compreendendo a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de refletir e agir, podendo criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e possibilitar o senso crítico e a diversidade da imaginação humana (CAMPINAS, 2010, p. 77).*

Dentro dessa perspectiva, o Programa “Linguagens e Educação”, corresponde a uma reestruturação do Programa LIMAE “Linguagem, Mídia, Arte e Educação”, criado através da Resolução SME/FUMEC N° 13/2004, com a finalidade de reunir projetos que se desenvolviam separadamente e tinham objetivos e metas comuns. Porém, com a criação do “Programa Arte e Movimento”, Resolução SME/FUMEC N° 05/2007, a frente de Arte passou a ser de responsabilidade deste último, que também reuniu projetos que já aconteciam no âmbito institucional, mas de áreas diferentes, ou seja, voltadas à Arte e à Educação Física.

Na estrutura posta a partir de 2009, o “Programa Linguagens e Educação” reuniu e articulou o “Projeto Imprensa na Escola” e o “Projeto Línguas”, tendo como objetivos gerais desenvolver a leitura, a produção escrita e a oralidade em língua materna e segunda língua, presentes nas várias esferas sociais e também veiculadas nas diversas mídias, bem como promover o respeito pela diversidade cultural, a interdisciplinaridade e valorizar o

aluno e o professor, enquanto produtores de conhecimento e cidadãos reflexivos.

Em breve ocorrerá a retomada do Programa LIMAE “Linguagem, Mídia, Arte e Educação” e a reorganização do “Programa Arte e Movimento”, para que as ações pertinentes à arte voltem a ser planejadas, tendo em vista as demais linguagens reunidas no primeiro, e ampliar as ações voltadas à Educação Física, ao Esporte e à Cultura Corporal, pertinentes ao segundo programa, para que ambas as frentes sejam potencializadas como processo de conhecimento e aprendizado, com a finalidade de melhorar a qualidade social da educação e a formação integral do aluno.

### 13.3. Projeto Línguas

O “Projeto Línguas” prevê a formação linguística, cultural e pedagógica de professores titulares da Rede Municipal de Campinas e a apropriação desse conhecimento pelos alunos, através de atividades realizadas em suas escolas, para o ensino das estruturas linguísticas primárias da língua estrangeira e principalmente estudo da cultura dos países cujas línguas são ensinadas. As línguas estrangeiras que são contempladas no Projeto Línguas são o Francês, o Italiano e o Espanhol, visto que a língua inglesa faz parte da grade curricular, enquanto disciplina obrigatória. Esse trabalho orienta-se no sentido de ampliar a visão de mundo dos alunos de maneira que eles estabeleçam analogias, relações com a sua própria língua e também com sua própria cultura e com outras culturas.

A língua é também marca de identidade de um povo, de uma comunidade, e aprender com o outro e sobre o outro nos auxilia a reconhecer a nossa própria identidade, a nossa própria cultura. Aprender uma língua estrangeira, independente da necessidade de aprendê-la por questões pragmáticas, relacionadas à ascensão social ou econômica, enriquece o conhecimento da nossa própria língua, assim como enriquece o conhecimento da nossa própria cultura. Assim, conhecendo a cultura

do outro, conhecemos melhor a nossa própria cultura.

Reportando-nos diretamente às línguas contempladas no “Projeto Línguas”, reconhecemos relações quase que diretas com a nossa língua materna, uma vez que o Francês, o Italiano e o Espanhol fazem parte das línguas latinas, ao lado do Português, do Catalão e do Romeno. São inúmeras as semelhanças lexicais, semânticas, gramaticais que coexistem entre essas línguas. Mesmo muitas das semelhanças presentes na língua inglesa, que não é uma língua latina, foram incorporadas da língua francesa em função de razões históricas no passado. É de fácil dedução que o aprendizado dessas línguas nos auxilia a melhor compreendermos nossa língua.

E é, exatamente, isso que ocorre durante as aulas e com os projetos desenvolvidos em nossas escolas, voltados para as línguas estrangeiras. As habilidades de comparar, relacionar, pesquisar são aguçadas mediante o contato com qualquer uma das línguas citadas. Há que se fazer uma referência ao Espanhol, que além de ser muito semelhante ao Português em todos os aspectos linguísticos, o que vem a auxiliar o aprendizado da nossa língua, atualmente é a segunda língua falada mundialmente, estabelecendo relações econômicas e políticas. Não nos esqueçamos dos nossos vizinhos latino-americanos, com os quais nossas relações culturais já são estreitas e as econômicas estão em crescimento, em razão do MERCOSUL.

Pensando no aspecto cultural, que é um dos objetivos mais importantes do projeto, o “Projeto Línguas” visa proporcionar ao aluno o conhecimento, juntamente a outros componentes curriculares como Arte, Geografia, História, e temas transversais como Educação Ambiental, Cidadania, Ética e outros, de aspectos culturais de países francófonos, hispanófonos, assim como da própria Itália, que permeiam a nossa cultura. São inúmeras as contribuições desses países, se pensarmos no Brasil que é herdeiro em grande parte da cul-

tura ocidental. Basta pensarmos nos artistas, pintores, escultores europeus que são referências mundiais e estão presentes nos conteúdos das diretrizes do município; nos autores que influenciaram a nossa literatura; na origem do nosso sistema político, a República; nos direitos humanos tão conclamados por nós, professores; na nossa gastronomia, entre outros.

A nossa cidade carrega marcas resultantes das culturas desses e de outros países; basta olharmos as esculturas, as fachadas de prédios, os outdoors. É importante ressaltar que não podemos hierarquizar línguas e culturas de forma hegemônica, se quisermos, de fato, inserir os alunos no mundo globalizado e se quisermos que eles desenvolvam uma postura de respeito à diversidade e pluralidade cultural. Todas as culturas e línguas, do ponto de vista linguístico, cumprem seu papel social comunicativo.

O “Projeto Línguas”, assim, tem como premissa o acesso dos alunos a conhecimentos que, por muitas vezes, é direito apenas das classes mais favorecidas. As Diretrizes Curriculares do Município têm como princípio básico a inclusão social, política, econômica e, talvez a maior delas, o acesso ao conhecimento.

### O “Projeto Línguas” na Rede Municipal

O “Projeto Línguas” começou com o *Projet École* (Projeto Francês), em 1993, com o oferecimento de bolsas de estudos pela Aliança Francesa de Campinas a alunos das escolas municipais e, em seguida, formação de professores titulares do cargo de Letras para que desenvolvessem o trabalho com a língua francesa e a cultura dos países francófonos.

Em 1995, estabeleceu-se, oficialmente, pela primeira vez, o convênio entre o Consulado Geral da França, a Aliança Francesa de Campinas e a Prefeitura Municipal de Campinas. No mesmo ano o “*Projet École*” começou a ser desenvolvido em quatro escolas de Ensino

Fundamental, como projeto piloto. Como a experiência foi considerada exitosa, o trabalho com o Francês expandiu-se em três eixos: a oferta de bolsas aos alunos do Ensino Fundamental Anos Finais; a formação linguística, cultural e pedagógica dos professores, realizada, inicialmente, pela Coordenadoria Setorial de Formação e tendo prosseguimento pela “Aliança Francesa”, por meio de bolsas de estudos; projetos desenvolvidos nas escolas junto aos alunos, com os professores que frequentam ou já frequentaram os cursos na Aliança Francesa. Atualmente o *Projet École* conta com professores de Ensino Fundamental e educação infantil.

De 1998 a 2003 foi desenvolvido o “Projeto Italiano”, resultado de uma parceria entre o Consulado Geral da Itália, a Prefeitura Municipal de Campinas e a Casa d’Italia, aos moldes do “*Projet École*”. Em 2007, o Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, através da Coordenadoria Setorial de Formação, considerando relevante o ensino da língua e cultura italianas, dadas as origens de grande parcela da população de Campinas, decidiu retomar a formação dos professores, contratando uma professora de Italiano, que ministrou cursos para professores do município, até o final de 2012. Após cerca de dois anos do início dessa formação, algumas escolas passaram a desenvolver projetos com a língua e cultura italianas. No ano de 2013, estabeleceu-se um convênio entre o Consulado da Itália, a FECI-BESP (Federação das Entidades Culturais Ítalo Brasileiras do Estado de São Paulo) e a Prefeitura Municipal de Campinas, pelo qual a formação de professores foi retomada.

Com relação ao ensino da língua espanhola, em 2009, a Secretaria Municipal de Educação iniciou, através da Coordenadoria Setorial de Formação, grupos de formação de professores, desenvolvendo atividades culturais e linguísticas com a língua dos países hispanófonos nas escolas municipais.

Em 2013, exceção feita aos grupos de formação de professores em língua italiana, a

SME, por meio de grupos de estudos redimensionou os cursos de línguas, direcionando-os para a formação linguística e cultural dos professores, com o intuito de discutir metodologias e estratégias de implementação do ensino da língua e cultura estrangeiras, nas escolas da Rede Municipal, enquanto projetos.

### Ações principais

- Formação linguística e cultural em língua francesa, italiana e espanhola dos professores sob a responsabilidade da SME;
- Grupos de Estudos para reflexão de temas ligados ao ensino de língua estrangeira, estratégias e metodologias;
- Continuidade da formação linguística e cultural dos professores, em cursos regulares na Aliança Francesa;
- Bolsas de Estudos na Aliança Francesa para alunos do Ensino Fundamental do município;
- Projetos desenvolvidos nas unidades escolares, segundo os objetivos do Projeto Político Pedagógico e das Diretrizes Curriculares;
- Simpósio de Práticas Pedagógicas em língua materna e estrangeira;
- Integração com outros projetos/programas em eventos, oficinas;
- Oficinas nas escolas.

### 13.4. Projeto Imprensa na Escola

O “Projeto Imprensa na Escola” trabalha, fundamentalmente, com a leitura dos textos veiculados no jornal impresso e eletrônico. Trata-se de considerar a leitura jornalística como um instrumento para aquisição de informações e de ter a clareza de que, acompanhando os fatos cotidianos, acompanhamos, também, o processo histórico do homem e da sociedade. É importante que o aluno conhe-

ça e reflita sobre os fatos e estabeleça relações com os mesmos. No trabalho com o jornal, não se trata, então, meramente de se extraírem apenas informações dos diferentes textos que compõem o jornal, pegar palavra por palavra isolada de seu contexto e sentido para, tão somente, estudá-la como uma categoria gramatical, mas sim de abordar o texto jornalístico, estabelecendo uma relação dialógica entre o leitor e o texto, de modo a construir-lhe um significado/sentido a partir da sua leitura.

Nessa abordagem, procura-se levantar hipóteses explicativas, identificar o ponto de vista do autor em relação ao texto para, então, o leitor/aluno se posicionar em relação ao que lê, estabelecendo, enfim, relações entre os textos e a realidade. Assim, ao se fazer a leitura do jornal, dos seus vários gêneros textuais, nesta perspectiva, desenvolve-se uma conscientização a respeito da função social que a linguagem desempenha, seja ela gráfica, visual ou oral. Portanto, além de formar leitores e multiplicadores da leitura, o projeto também visa trabalhar as particularidades do jornal, como sua estruturação, sua função específica, sua relação com o leitor, assim como o seu papel na sociedade.

Embasados pelos estudos e discussões nos grupos, os professores começam, nas escolas, não só o trabalho de leitura com os jornais, mas também o de produção escrita e oral. Dentre essas produções, prevê-se a realização de boletins informativos, de um jornal impresso, on-line, falado e mural. O intuito é de que o professor, além de motivar o aluno para essas realizações, seja o mediador da relação do aluno com a leitura e a escrita, para que ele, realmente, constitua-se leitor e produtor de textos.

Com a criação do mural, espera-se que haja uma maior integração entre os alunos, professores, funcionários e famílias na escola. O mural é um veículo de informação, mas também de conhecimento, de ampliação do universo cultural, estendido a toda comunidade escolar, uma vez que o que se espera é a veiculação

de textos dos/ para pais, alunos, professores e demais funcionários. Além dos aspectos culturais e pedagógicos, o mural demanda a cooperação e a participação coletiva, condições importantes para o exercício da cidadania. A participação coletiva estende-se para a atividade do jornal falado e impresso.

Além dos textos informativos, os jornais trazem diversos gêneros textuais que são abordados e analisados nos cursos de formação e na escola. Nesse sentido, o trabalho com o jornal na sala de aula é significativo e mostra que a linguagem tem uma função social. Cada gênero textual tem sua especificidade, tem um objetivo de se constituir como tal e um propósito na sociedade. Dessa forma, o projeto visa mostrar que as relações interpessoais, sociais e profissionais são expressas e intermediadas pela linguagem, através de textos verbais e não verbais, ampla e diversificadamente presentes, nas várias seções jornalísticas. Ao mesmo tempo em que a língua é o veículo pelo qual tomamos conhecimento das ações e efeitos dessas relações, é também por ela que essas ações concretizam-se. Segundo Cortella (2007, p. 30), “A leitura do jornal é uma porta de entrada no presente, que, com critérios, permite entender o passado e projetar a compreensão do futuro”.

O “Projeto Imprensa na Escola” tem, assim, a intenção de propiciar uma prática da leitura crítica dos textos veiculados no jornal impresso e digital. Não bastam apenas as informações, mas o que fazemos a partir delas, enquanto cidadãos participativos na construção social. Ainda, de acordo com Cortella (2007, p. 31), “A finalidade da leitura do jornal é fazer biópsia, ou seja, estudar, olhar as condições do dia-a-dia para manter a “bio”, manter a vida, manter a vitalidade, manter a animação da vida, do trabalho e da história”.

Todas essas atividades levam a um objetivo maior, que é a inserção do aluno no mundo da leitura, no mundo letrado, pois o trabalho com o jornal reforça o processo de letramento vivenciado pelo aluno. Sua participação na

sociedade será efetiva se ele tomar parte desse processo e cabe, em grande parte, ao professor e à escola ajudá-lo a percorrer esse caminho.

### O Projeto Imprensa na Rede Municipal

O “Projeto Imprensa na Escola” iniciou-se em 1981, na Escola Municipal de Educação Fundamental “Pe. Melico Cândido Barbosa”. Em 24 de novembro de 1992, tornou-se institucionalizado na rede, através de publicação no Diário Oficial do Município de Campinas.

Em 1993, iniciou-se a parceria entre o “Projeto Correio Escola”, da RAC (Rede Anhanguera de Comunicação) e a Rede Municipal de Ensino de Campinas, proporcionando formação específica aos professores para o trabalho com a leitura da mídia impressa e a produção de jornais escolares. Essa parceria fortaleceu os estudos sobre a leitura e produção escrita dos profissionais, nos grupos de formação, assim como a organização e o desenvolvimento das atividades com o jornal, em sala de aula.

A partir de 2010, o Projeto Imprensa foi inserido no “Programa Linguagens e Educação” e retomou a formação dos professores e especialistas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos,

oferecendo oficinas nas escolas e NAEDS e participando das exposições específicas, nas Unidades Educacionais.

### Ações principais

- Grupo de Estudo de professores, promovendo discussões e reflexões sobre fundamentos e práticas de leitura para que realizem as atividades e projetos em sala de aula;
- Proporcionar encontros mensais com grupos de alunos, professores e demais profissionais da educação, para leitura de livros de Literatura infanto-juvenil, jornal impresso, digital e revistas;
- Subsídios à produção de jornal mural e de jornal escolar (impresso, on-line e falado) para a socialização dos estudos realizados por alunos e professores, integrando escola e comunidade;
- Oportunizar a produção de hemeroteca impressa ou virtual para biblioteca escolar;
- Oficinas nos NAEDS e nas escolas para toda comunidade escolar.



## NTE – NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

### Histórico

O “Núcleo de Tecnologia Educacional” (NTE) foi instituído, em Campinas, no ano de 1998, por meio de uma parceria entre o “Programa de Informática na Educação” (PROINFO), do Ministério da Educação (MEC) e a Prefeitura de Campinas, através da Secretaria de Educação. A implantação do NTE teve o apoio da Universidade Estadual de Campinas, a UNICAMP, já que esse programa deveria destinar-se, em um primeiro momento, ao atendimento da instância estadual. A função dos “Núcleos de Tecnologia” se fundamentava na filosofia do “Programa PROINFO”, cuja finalidade era a de inclusão da informática nos ambientes escolares e de formação continuada dos professores, para utilização das tecnologias.

De 1998 a 1999, o NTE esteve voltado, quase que exclusivamente, para a formação dos professores da Rede Municipal de Ensino de Campinas, em informática; o Núcleo era sustentado por programas apoiados pelo NIED (Núcleo de Informática Aplicada à Educação), da UNICAMP. Entretanto, em 2001, iniciou-se um processo de estudos de uma nova proposta de formação continuada para professores, da Rede Municipal de Ensino de Campinas, e o núcleo retomou suas atividades, interrompidas no ano 2000, com uma equipe pequena de multiplicadores.

Em 2004, com a reestruturação dos “Laboratórios de Informática Educativa” (LIEDs), das escolas de Ensino Fundamental, e a opção da

Secretaria de Educação para a adoção e implantação do Sistema Operacional *Linux*, nas escolas, retomou-se a questão da formação para uso da informática, no contexto pedagógico, agora, contemplando a utilização de *Software Livre*, que tem suas raízes na livre troca de conhecimentos e pensamentos que podem tradicionalmente se encontrar no campo científico.

Tal como as ideias, os programas de computadores não são tangíveis e podem ser copiados sem perda. A distribuição dos programas é a base de um processo de evolução, que alimenta o desenvolvimento do pensamento de seus usuários. Deste modo, vários cursos foram implantados, tanto para professores quanto para gestores das escolas intensificando a migração para o sistema *Linux*, até então, pouco conhecido na Rede Municipal de Ensino.

A partir de 2007, com a atualização do “Programa PROINFO”, através do Decreto Lei nº 6.300/07 de 12/12/07 e cujo nome foi alterado para “Programa Nacional de Tecnologia Educacional”, o MEC intensificou os investimentos para os estados e municípios, no sentido de proporcionar subsídios tecnológicos e de formação continuada aos educadores, para a inserção no uso das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), nas práticas pedagógicas. Assim, o Programa fez os convênios com as secretarias estaduais e municipais, oferecendo computadores para os laboratórios das escolas, conexão em Banda Larga e o “*Proinfo Integrado*”, um programa de formação continuada que compreendia

diversos cursos específicos para a integração das mídias, no contexto escolar, e uso das TIC, sendo dois deles na modalidade à distância (EAD), e que foram repassados às redes de ensino pelos NTEs. O Governo Federal também migrou para o Sistema Operacional *Linux*, criando a distribuição *Linux Educacional* para os laboratórios de informática, mais tarde adotada, também, pela Secretaria Municipal de Educação.

A Secretaria de Educação de Campinas, reconhecendo que as tecnologias estão presentes e inseridas em todos os setores da sociedade e que é de extrema importância que a educação acompanhe os processos naturais de aquisição das novas linguagens midiáticas, dentro do cenário da informação e comunicação, renovou o convênio com o “Programa PROINFO”, em 2008. Neste ano e no ano subsequente, foram oferecidas, pelo MEC, capacitações aos formadores dos NTEs e, a partir de 2009, os cursos começaram a ser oferecidos pelos municípios, aos professores. Além disso, o PROINFO proporcionou curso de especialização em tecnologias a multiplicadores e formadores de todo o País, oferecido pela PUC-RJ.

### 14.1. Objetivos do Núcleo de Tecnologia de Campinas

Atualmente, o Núcleo de Tecnologia tem intensificado suas ações em pesquisas de novos recursos educacionais, com as várias mídias, principalmente, ligadas ao uso da WEB 2.0, no que se refere a instrumentos que proporcionem a interação e compartilhamento de produções e conhecimentos entre alunos, professores e comunidade escolar, acompanhando a filosofia do *software* livre. Nesta linha de pensamento, as principais ações do Núcleo, respeitando, também, as ações e ideias do “Programa PROINFO”, são as seguintes:

- Sensibilização e motivação das escolas para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC);

- Capacitação de professores e gestores para o uso da informática e outras mídias.
- Apoio à resolução de problemas técnicos nos LIEDs (Laboratórios de Informática Educativa), bem como estruturação e normatização do uso desse espaço;
- Assessoria pedagógica para uso da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem;
- Acompanhamento e avaliação de projetos das escolas que envolvam tecnologias na educação;
- Pesquisas na área de *software* livre para uso educacional;
- Intensificação da formação continuada dos educadores da Rede Municipal de Ensino, para a utilização das tecnologias integradas aos conteúdos curriculares, desencadeando novas práticas de ensino e aprendizagem.

### 14.2. As Novas Tecnologias e o Currículo Escolar

Tratando-se das diretrizes para a elaboração de um currículo para o Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Ensino, é necessário considerar os instrumentos e linguagens que fazem parte da cultura da atual geração de alunos que, hoje, frequenta as escolas e que vive imersa em uma era digital que vai desde a utilização da televisão com controle remoto, do telefone celular, do computador, até os novos dispositivos como *tablets* e *smartphones* com conexão à Internet. Ainda que, muitas vezes, poucos desses recursos estejam em seus lares, as crianças e jovens dessa geração estão mergulhados na sociedade digital.

É fato, também, que as crianças e jovens, de hoje, desenvolveram formas diferentes de se comunicar, brincar e aprender, além de terem uma noção diferenciada de distância, tempo e espaço, constituída pelo desenvolvimento das redes de comunicações, principalmente, pela Internet. Sen-



do assim, é imprescindível que os alunos aprendam com a integração das novas mídias e tecnologias às atividades curriculares, cabendo à escola abarcar esse ambiente digital que é considerado por esta geração como natural e inerente ao seu cotidiano. Neste sentido, ao utilizar as TICs em atividades curriculares e escolares, é possível:

- Vislumbrar as possibilidades de abertura de espaços, tempos e conhecimentos, tradicionalmente, trabalhados na escola;
- Estabelecer conexões entre a escola, o cotidiano da vida dos alunos e os acontecimentos do mundo;
- Integrar o local com o global;
- Abrir as fronteiras para o diálogo e o trabalho integrado entre as disciplinas escolares.

Para aproximar as questões curriculares das novas tecnologias de informação e comunicação, bem como atender a essas novas linguagens próprias dos alunos do Ensino Fundamental, novos recursos digitais audiovisuais para visualização de conteúdos, simulações mostrando experimentos físicos e químicos e jogos educacionais diversos são indicados para uso nas práticas pedagógicas. Tais recursos proporcionam aprofundamento dos conceitos de uma maneira lúdica e agradável aos jovens. Exemplificando alguns recursos online que são indicados, podemos citar:

<http://jogos.wwf.org.br/casaeficiente/>

<http://www.fmu.br/game/home.asp>

<http://revistaescola.abril.com.br/jogos/>

<http://rachacuca.com.br/>

<http://tvescola.mec.gov.br>

<http://www.livroclip.com.br/>

Segundo Prado (2005), a sociedade configurada pela cultura tecnológica das novas gera-

ções acarreta implicações epistemológicas, pedagógicas e culturais e aponta novas tendências para o currículo. A integração de tecnologias ao desenvolvimento do currículo, na escola e na sala de aula, desperta a consciência para algumas problematizações já presentes na escola. E, para que haja essa nova postura, a autora apresenta referências que sinalizam alguns apontamentos, para os quais a escola e os professores devem se atentar. Essa perspectiva de articulação de saberes exige do professor uma nova postura, o comprometimento e o desejo pela busca, pelo aprender a aprender e pelo desenvolvimento de competências, as quais poderão favorecer a reconstrução da sua prática pedagógica:

*[...] Portanto, não basta que o professor tenha apenas acesso às propostas e às concepções educacionais inovadoras condizentes com as sociedades do conhecimento e da tecnologia. É preciso oportunizar a esse profissional a resignificação e a reconstrução de sua prática pedagógica, voltada para a articulação das áreas de conhecimento e da tecnologia (PRADO, 2005, p. 58).*

### 14.3. O CAMPIX – Pacote de Tecnologias Assistivas para Uso Educacional

Resultado do trabalho das Secretarias de Educação, dos Direitos da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida e do Departamento de Informática para reunir vários aplicativos de tecnologia assistiva, disponíveis em softwares livres, em uma única plataforma, para serem liberados na rede municipal de ensino e com possibilidade de, no futuro, serem disponibilizados a toda a população. De acordo com Freire (2000), o MEC classifica as tecnologias assistivas em quatro grandes áreas:

- sistemas auxiliares de comunicação;
- controle das atividades da vida diária;
- ferramentas de aprendizagem; e
- meio de inserção cidadã.

O sistema Campix busca abranger todas as quatro áreas, visando a melhoria dos processos de ensinagem e aprendizagem, através do uso de tecnologias de informação e comunicação e do software livre, assim como para promoção da educação inclusiva para todos e acessibilidade curricular ao público-alvo da educação especial.

Este projeto, também, tem como desafio constante a formação docente e das equipes gestoras das escolas para o uso potencial desse sistema operacional e das tecnologias assistivas, enquanto ferramentas pedagógicas e com a capacidade de, além de ganhos cognitivos, proporcionar uma efetiva transformação no contato com o mundo da informação e da cidadania para os estudantes. Assim, esta formação contempla as seguintes áreas de conhecimento: a utilização dos recursos de informática como ferramentas de aprendizagem e de autoria; os softwares que atuam enquanto sistemas auxiliares de comunicação; os suportes para a produção de multilinguagens e da aprendizagem lúdica; os usos cotidianos do computador no contexto escolar; e a inserção cidadã, tanto através do uso de software livre e seus conceitos, quanto do acesso às oportunidades de interação e colaboração na aprendizagem ativa.

#### **14.4. Formação dos Educadores para Uso Adequado das Tecnologias**

O NTE (Núcleo Tecnológico Educacional) preocupa-se em proporcionar ao professor oportunidades de conhecimento e apropriação de ferramentas e sua aplicabilidade no trabalho com os alunos. Algumas ferramentas utilizadas, hoje em dia, são: *Blogs*, para divulgação de ações dos profissionais e produções de alunos; recursos didáticos digitais, como videoaulas, jogos, livros digitais (e-books), que sirvam de suporte para trazerem as práticas escolares mais próximas dos recursos tecnológicos, proporcionando dinamismo e contemporaneidade às ações dos educadores. Os jogos socializados aos professores, nas es-

colas, atendem aos diferentes componentes curriculares, desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental e a EJA. Essa socialização acontece nas escolas, nos momentos comuns de Trabalho Docente Coletivo (TDC), por meio de oficinas e, também, via os cursos oferecidos na sede do Núcleo.

Outra prerrogativa do NTE é proporcionar maior integração entre os agentes envolvidos na rede de ensino de Campinas, por meio da disponibilização de ambiente colaborativo, para compartilhamento de ideias, experiências, documentos e também para divulgação de produções diversas – o ambiente Educação@Conectada (<http://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br/>). Trata-se, também, de um espaço de formação virtual, denominado AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), disponibilizado para o oferecimento de cursos semipresenciais e à distância, podendo ser utilizado por todas as frentes de formação ligadas à SME, além de agregar conteúdos educacionais diversos.

#### **14.5. As Tecnologias e os Projetos**

Finalmente, deve-se reforçar que o trabalho com as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) permite possibilidades de produção e construção de conhecimento por meio do trabalho por projetos. Ressalta-se que um currículo integrado e o desenvolvimento de projetos de trabalho, aliados a um tema instigador, despertam a curiosidade do aluno por novos conhecimentos, pois:

*O projeto é, sobretudo, uma reforma de ordem metodológica que não se impõe ao professor nem a escola, mas, sim, ao contrário, quando o professor deduz a maneira de conseguir a instrução de seus alunos, é uma questão dada, inventa livremente um projeto (HERNÁNDEZ apud SAINZ, 1998, p. 68).*

Alguns projetos especiais, envolvendo tecnologias, já são realidade em algumas escolas da Rede Municipal, como o “Projeto Um Computador por Aluno”, que disponibiliza um laptop por aluno, para ser utilizado no ambiente

escolar e fora dele, em um projeto envolvendo mobilidade e desenvolvimento de ações colaborativas com objetos e ferramentas offline e online, via conexão Wi-Fi.

Outro projeto que fomenta ações colaborativas, envolvendo tecnologias, no Ensino Fundamental, é o “Projeto Aluno Monitor de Informática”, com a participação de alunos do 4º ao

9º ano, integrado ao trabalho do professor, com o intuito de promover o uso consciente dos laboratórios de informática e demais tecnologias inseridas no ambiente escolar. As ações do aluno monitor estão em consonância com as práticas curriculares dos professores, visando ao apoio às aulas desenvolvidas nos laboratórios de informática e à integração com os projetos diversos praticados por alunos e professores.



# O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Ao definirmos estas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental Regular e EJA (Ensino de Jovens e Adultos), enunciamos um conjunto de conceitos, perspectivas teóricas e práticas que devem nortear o trabalho educativo, na Rede Municipal de Ensino. Não são ideias totalmente novas, pois estão apontadas na produção educacional das últimas décadas, em nosso país. Porém, todas elas exigem aprofundamento de estudos e, principalmente, uma postura investigativa sobre as próprias práticas, a fim de mantermos coerência entre concepções, objetivos, princípios e modos de organização do trabalho pedagógico no cotidiano. A política de formação continuada deve prever propostas concretas para realização de estudos sobre os conceitos e perspectivas de trabalho apontadas pelas Diretrizes Curriculares e criar as condições necessárias para que todos os profissionais que atuam nas escolas, NAEDS e outras instâncias da SME, possam participar de programas de formação.

A escola deve ser o espaço privilegiado para a formação continuada, local em que os profissionais se encontram, socializam suas dificuldades e suas realizações junto aos alunos. Grupos de estudos e cursos, no interior das escolas, devem ser incentivados. Porém, outros espaços são também potenciais para realização da formação continuada dos educadores, como os grupos de estudos e cursos organizados pelos NAEDs e pelo Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional “Prof. Milton de Almeida Santos”- CEFORTEPE - ou

os cursos realizados em parceria com instituições, como as universidades.

Em 2011, destaque especial foi dado aos grupos de formação, por componente curricular, realizados no CEFORTEPE, articulados junto aos Programas e Projetos do DEPE/SME, já que os objetivos de ensino, apresentados nestas Diretrizes Curriculares (versão 2010), indicavam a necessidade de fortalecimento de um trabalho comum, de rede, que, ao fortalecer a identidade dos componentes, alavancasse trabalhos interdisciplinares nas escolas.

Durante o ano de 2010, a Coordenadoria Setorial de Formação do DEPE/SME desencadeou um processo de discussão com as escolas, com o objetivo de definição de fundamentos e diretrizes para a política de formação continuada. A seguir, a partir dos debates, então realizados, trazemos, aqui, algumas indicações para que a formação continuada venha a contribuir para a continuidade de implementação das Diretrizes Curriculares, que ora apresentamos:

- Todo profissional da educação, articulado em seu grupo de trabalho (escola ou outras instâncias da SME), deve estar envolvido em processos de formação continuada, definindo planos de estudos para superar os problemas concretos que enfrenta em seu trabalho.
- A formação continuada deve contribuir para a construção do trabalho educativo sobre bases coletivas e solidárias.

- As experiências formativas devem estar aliçadas na concepção de que todas as Crianças, Jovens e Adultos, como também os profissionais da educação, produzem cultura e se apropriam da mesma, nas condições materiais e nas relações socioculturais que vivenciam. As situações de fracasso e reprovação escolar devem ser superadas e substituídas pela possibilidade de todos aprenderem sempre.
- A formação continuada deve ser pautada pela leitura, estudo e pesquisa, contribuindo para que os profissionais apreendam métodos de análise e investigação sobre os problemas que emergem da relação pedagógica com as crianças, jovens e adultos e suas famílias.
- As concepções de educação, ensino, aprendizagem e formação humana devem ser estudadas, assim como a produção teórica e prática das diversas áreas do conhecimento e, especialmente, das ciências da educação.
- Que se promovam pesquisas sobre novos conhecimentos, novas metodologias e novos processos educativos, sempre partindo dos saberes que os profissionais produzem no seu trabalho cotidiano, ampliando horizontes para uma fecunda crítica que saiba preservar os acertos e renovar as práticas.
- As categorias de infância, adolescência, juventude e velhice devem ser recuperadas pela formação continuada, de modo a contribuir para a compreensão tanto das mudanças sociais e culturais que as populações vivem, ao longo da vida, como dos impactos destas transformações em seu modo de aprender e estar na instituição educacional.
- Que as várias linguagens, que comportam a formação humana, sejam objetos de estudos dos educadores, com destaque para o campo das Letras, das Artes, da Comunicação e das Tecnologias.
- A construção de uma escola organizada em ciclos de aprendizagem é um desafio colocado aos educadores e a formação continuada pode contribuir para sua superação. Para tanto, devem-se realizar estudos sobre os processos de ensino e avaliação numa perspectiva de intervenção pedagógica de continuidade, para a aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos.
- Todas as modalidades de formação continuada (cursos, grupos de formação, seminários e outros) devem contribuir para que os profissionais incorporem as práticas de Avaliação Diagnóstica e a Descrição de Saberes, práticas estas que podem contribuir para o replanejamento constante do trabalho de ensino em sala de aula.
- Que a formação continuada contribua para a superação de uma dura realidade que ainda temos em nossas escolas, que diz respeito ao grande número de alunos que percorrem a escolaridade, sem apropriar-se com autonomia da leitura e escrita.
- Programas de formação específicos devem focar os processos de ensino e aprendizagem das crianças, jovens e adultos que possuem deficiências ou necessidades específicas.
- A formação continuada pode e deve contribuir para que o trabalho educativo junto às crianças, jovens e adultos, nas Unidades Educacionais, seja prazeroso e fecundo, fundamentado numa relação ética e moralmente comprometido com um mundo justo e humano.
- As questões relacionadas aos preconceitos e autoritarismos – fundamentados nas discriminações de classe, raça, etnia, religião e gênero – devem ser, sistematicamente, abordadas em todas as experiências formativas, pois só assim poderemos construir uma escola de fato acolhedora e inclusiva, como se propõe nestas Diretrizes Curriculares.

## **PARTE II**

### **COMPONENTES CURRICULARES – ANOS FINAIS**





#### Apresentação

---

As diretrizes para o componente curricular de Língua Portuguesa dos *anos finais* do Ensino Fundamental partilham dos pressupostos teóricos e metodológicos essenciais da proposta dos *anos iniciais* e procuram avançar na discussão da especificidade deste componente para os Ciclos III e IV. Assim, como nos *anos iniciais*, propõe-se, aqui, a continuidade do desenvolvimento das atividades cotidianas em torno das modalidades organizativas que constituem a rotina planejada, ainda que algumas adaptações tenham que ser feitas em função da diferença da organização dos tempos escolares, nesta etapa. Outro ponto fundamental, que articula o trabalho de 1º ao 9º ano, é a ênfase nos gêneros discursivos como objetos de ensino para a compreensão e produção textual, considerando-se o texto como “produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo” (PCN, 21)<sup>29</sup>.

Nos *anos finais* do Ensino Fundamental, o trabalho com múltiplos letramentos se intensifica, buscando o desenvolvimento de maior autonomia dos alunos com diversas linguagens e modalidades no uso de recursos digitais, audiovisuais e (hiper) midiáticos que participam da construção de sentidos dos textos contemporâneos. Além disso, nesta etapa do ensino, devem-se consolidar

conceitos de análise linguística que proporcionem o emprego de uma metalinguagem adequada à descrição de fenômenos textuais, discursivos e gramaticais relevantes para o trabalho nestes ciclos, bem como a operação de elementos da estrutura da língua, necessários à produção textual, de acordo com as expectativas definidas.

Ao eleger os gêneros discursivos como uma das categorias organizadoras das práticas de ensino, estas diretrizes assumem a necessidade de se promover a sistematização escolar adequada dos gêneros, num trabalho pedagógico intencionalmente voltado ao domínio da produção e compreensão textual. Este posicionamento contrapõe-se às perspectivas automáticas de abordagem dos gêneros, para as quais a mera exposição dos alunos à diversidade textual bastaria para a aprendizagem de seu uso. Assim, indicamos a necessidade de que sejam desenvolvidas sequências didáticas que abordem as dimensões textuais e discursivas dos gêneros priorizados, em cada ciclo, para aprofundamento sistemático. Não se trata de “didatizar” inadequadamente os gêneros, “gramaticalizando” a abordagem dos textos, para depreender, apenas, os elementos formais que os constituem. Segundo os PCNs (1998, p. 21):

*[...] todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção do discurso, as quais geram usos sociais que os*

<sup>29</sup> Todas as menções aos PCNs, aqui, se referem aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental.

*determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura* (PCNs, 1998, p. 21).

Assim, é preciso recuperar, tanto quanto possível, a inserção discursiva do texto que se lê, ouve e produz, refletindo sobre as práticas sociais que lhe dão vida fora da escola, bem como definir claramente as expectativas, propriamente escolares, sobre o gênero escolhido, de tal forma que se garanta a progressão de aprendizagens dos alunos, nas sequências e projetos planejados.

## **Organização de Rotinas de Trabalho**

O trabalho pedagógico no componente curricular de Língua Portuguesa deve se organizar de modo a garantir que situações de aprendizagem, relacionadas à leitura, compreensão oral, análise linguística e produção textual, em suas diversas modalidades, desenvolvam-se equitativamente, nos tempos e espaços educativos das escolas. Para isso, propõe-se, aqui, o uso de categorias de organização da rotina de trabalho indicadas no *documento curricular dos anos iniciais* e discutidas no Caderno de Suporte Pedagógico – Anos Finais como parte da orientação de Língua Portuguesa para a produção textual. Nestes documentos, aponta-se a relevância da organização cotidiana, em 4 modalidades principais: projetos, atividades sequenciadas, atividades permanentes e situações independentes<sup>30</sup> (cf. LERNER, 2002).

Em linhas gerais, os “projetos” (interdisciplinares ou não) definem-se por situações didáticas que se articulam em função de uma finalidade compartilhada por todos os envolvidos e que se expressam num produto final, de circulação mais ampla que a sala de aula, como resultado de uma sequência de atividades. Indicamos a leitura da seção sobre projetos nas *diretrizes dos anos iniciais* para melhor compreensão da discussão que

envolve sua implementação, especialmente daqueles denominados “Projetos de Letramento”, pelo interesse que representa para o trabalho em Língua Portuguesa. As “atividades sequenciadas” aproximam-se do conceito de sequência didática adotado nestas diretrizes (definido e explorado nos Cadernos de Suporte Pedagógico mencionado), articulando-se em função de objetos de ensino específicos, focalizando a produção e a compreensão textual, nos diversos gêneros, definidos a cada ano.

Assim, as “atividades permanentes”, cuja marca principal é a regularidade, são situações didáticas que têm como objetivo desenvolver hábitos e atitudes, ocorrendo semanalmente, de forma sistemática e previsível. Já as “situações independentes” dividem-se em dois tipos: “situações ocasionais” e “situações de sistematização”. “Ocasionais” são as situações em que algum conteúdo significativo é trabalhado sem que precise ter relação direta com o que foi planejado, como ocorre, por exemplo, quando um texto é levado à sala de aula por ter relação com acontecimentos ou curiosidades que mobilizem uma turma específica. Por sua vez, as “situações de sistematização” são constituídas por atividades que desenvolvem objetivos e conteúdos mais amplos ou gerais, definidos para o ano ou ciclo, pois se destinam, justamente, à sistematização de conhecimentos transversais, em momentos estratégicos do percurso do aluno, como o são, por exemplo, procedimentos e categorias que envolvem a análise linguística ou determinadas formas de uso padrão da escrita e da oralidade.

Tomando estas modalidades organizativas do trabalho pedagógico, são estabelecidos, aqui, parâmetros para sua disposição no que se refere ao: 1) desenvolvimento de sequências didáticas no âmbito das atividades lineares; 2) organização das dinâmicas de trabalho no quadro das atividades permanentes; 3) definição das atividades que compõem as situ-

<sup>30</sup> Organização semelhante é apresentada nos PCNs dos *anos iniciais* do Ensino Fundamental.

ações independentes. Deste modo, indica-se que:

- semanalmente, enquanto atividades sequenciadas, sejam realizados os módulos que compõem as sequências didáticas específicas para o ensino da produção textual. Nestas sequências didáticas, são desenvolvidos procedimentos próprios para construção progressiva dos textos, no gênero-alvo, bem como as diversas práticas de leitura e de análise linguística que respondem ao objetivo de levar os alunos a se apropriarem dos parâmetros de produção textual, nas situações de comunicação instituídas para ensino do gênero escolhido;

- semanalmente, enquanto atividade permanente, os alunos frequentem o acervo de livros da escola (esteja este organizado na biblioteca escolar ou na biblioteca de classe) e que possam tomá-los emprestados por escolha própria e socializar suas impressões sobre o que foi lido em círculos de leitura, nos quais o diálogo sobre os livros possa ocorrer sem se transformar, obrigatoriamente, em exercícios ou avaliações escritas formais;

- ocasionalmente, sejam lidos e discutidos textos que não, necessariamente, guardem relação com os gêneros já definidos nas sequências didáticas para o trabalho com leitura ou produção textual, mas que respondam a curiosidades, polêmicas ou interesses identificados entre os alunos e nos assuntos que envolvem a comunidade escolar; enquanto parte de uma situação ocasional e independente, tal atividade pode ser realizada numa só aula ou mesmo em parte dela, tendo como resultado, por exemplo, o debate oral em torno da leitura de um texto curto;

- regularmente, em frequência e intensidade definidas pelo professor, diante dos dados de suas avaliações, sejam realizadas atividades de sistematização de conceitos úteis à análise linguística, bem como de

uso das convenções da linguagem oral e escrita nas situações formais de comunicação. Evidentemente, diversos conceitos e procedimentos sistematizados nessas situações, também, serão abordados no decorrer das sequências didáticas relacionadas a gêneros específicos. Porém, nestas, tal abordagem estará relacionada à compreensão ou uso do gênero, enquanto que, nas situações ocasionais de sistematização, os conteúdos e problemas tratados podem abranger questões gerais que se observam nas produções dos alunos, em diversos contextos (como também em outras disciplinas) ou determinados conceitos gramaticais, cuja discussão não precisa estar atrelada ao estudo de gêneros, mas que se configurem como objetos da reflexão estrutural sobre o funcionamento da língua.

### **Gramática, Metalinguagem e Análise Linguística**

Tomar os gêneros textuais como eixo organizador das práticas de ensino implica que os conteúdos gramaticais devam se tornar instrumentos de aprimoramento da leitura e da escrita. Para tanto, precisam constituir um corpo conceitual interessante para o estabelecimento de metalinguagem, comum em sala de aula, que favoreça a discussão das formas de uso situado da linguagem. Por essa razão, é apresentada, aqui, uma sequência de tópicos gramaticais a serem seguidos numa ordem predefinida. A produção verbal é complexa e envolve, a todo momento, diversos níveis de textualização que respondem por elementos característicos dos gêneros, estilos de uso da linguagem, recursos coesivos nas frases, entre outros.

Diante desta complexidade, é necessário analisar o conjunto conceitual que será de maior utilidade para o aprimoramento das capacidades de leitura e produção textual, nessa etapa da escolarização. Um excesso de informações, relacionadas à nomenclatura e classificação de estruturas morfológicas e sintáticas,

corre o risco de colocar em segundo plano a operacionalização concreta destes conceitos, e mesmo, tomar o tempo e a energia necessários para priorizar o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita. Tais conceitos precisam se constituir em um conjunto de ferramentas à disposição dos alunos, no aprimoramento dos usos da língua, o que implica em uma seleção de objetos de ensino, pautada pelos letramentos em curso<sup>31</sup>.

Portanto, aspectos textuais-discursivos relacionados ao uso dos gêneros e elementos estruturais da língua, imbricados neste uso, devem ter seu lugar de estudo nas sequências didáticas, para ensino da produção textual. Outros conceitos gramaticais, geralmente, relacionados à classificação morfológica e sintática, que não estão implicados diretamente na discussão de gêneros, podem ser abordados, de maneira processual e espiralada em situações ocasionais de sistematização, ao lado de outros estudos gerais sobre importantes aspectos linguísticos, tais como: o uso de elementos coesivos referenciais e sequenciais; pontuação; paragrafação; ortografia; processos de formação de palavras, entre outros.

Trata-se, aqui, de conceber tais conceitos e procedimentos como objeto de aproximações sucessivas, ao longo dos ciclos do Ensino Fundamental e retomá-los, a cada ano em níveis progressivos de complexidade, visando sempre a sua operacionalização, numa análise linguística que favoreça o aprimoramento das práticas de interpretação e produção textual, num “movimento metodológico de ação-reflexão-ação” (PCN, p. 65). Tal progressão, portanto, não se apoia numa ordem

fixa predeterminada, mas deve sempre estar em função dos saberes de que os alunos já dispõem e daqueles que precisam desenvolver, para aprimorar os usos formais da língua.

## Seleção de Gêneros e Sequências Didáticas

A seleção de gêneros discursivos, para aprofundamento sistemático nas sequências didáticas, precisa responder às diretrizes municipais e ao projeto pedagógico da escola, uma vez que é necessário considerar o percurso de aprendizagens dos alunos, ao longo dos quatro anos, desta etapa do Ensino Fundamental. Assim, mais do que fruto de uma decisão individual de cada professor, a escolha de gêneros deve considerar aqueles que foram trabalhados em anos anteriores e quais serão ensinados, posteriormente, de acordo com estes documentos parametrizadores, garantindo-se o direito dos alunos ao aprendizado dos gêneros definidos pela rede. Trata-se de uma política de letramento que precisa ser de responsabilidade do coletivo da escola e que, portanto, se sobrepõe a eventuais mudanças na equipe educativa, resguardada a possibilidade de alterações no projeto, em vista de maior adequação às demandas pelas quais a Unidade Educacional responde.

Há diversas formas de organizar quadros de gêneros que podem ser úteis a uma seleção pautada por critérios discursivos e tipológicos. Os PCN de Língua Portuguesa, dos 3º e 4º ciclos, do Ensino Fundamental, focalizando as instâncias públicas de uso da linguagem, sugerem, como podemos visualizar a seguir, dois quadros: em um, são apresentados gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos; em outro, estão os gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos.

31 Chegar a um conjunto de conceitos essenciais, do ponto de vista descritivo e funcional, a ser desenvolvido em cada ciclo poderia ser uma das metas dos processos de formação continuada na rede, tal como ocorre em grupos de formação, e resultar num documento curricular específico.

## Gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos

Linguagem oral		Linguagem escrita	
Literários	- cordel, causos e similares - texto dramático - canção	Literários	- conto - novela - romance - crônica - poema - texto dramático
De imprensa	- comentário radiofônico - entrevista - debate - depoimento	De imprensa	- notícia - editorial - artigo - reportagem - carta do leitor - entrevista - charge e tira
De divulgação científica	- exposição - seminário - debate - palestra	De divulgação científica	- verbete enciclopédico (nota/artigo) - relatório de experiências - didático (textos, enunciados de questões) - artigo
Publicidade	- propaganda	Publicidade	- propaganda

## Gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos

Linguagem oral		Linguagem escrita	
Literários	- canção - textos dramáticos	Literários	- crônica - conto - poema
De imprensa	- notícia - entrevista - debate - depoimento	De imprensa	- notícia - artigo - carta do leitor - entrevista
De divulgação científica	- exposição - seminário - debate	De divulgação científica	- relatório de experiências - esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

Outra forma de organização dos gêneros pode ser apreciada no importante artigo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), em que se encontra o conceito de sequência didática subjacente às

nossas diretrizes. Neste artigo, os gêneros são agrupados levando-se em conta domínios sociais de comunicação e aspectos tipológicos ou capacidades de linguagem dominantes:

## Gêneros por domínios sociais de comunicação e aspectos tipológicos ou capacidades de linguagem dominantes

Domínios sociais de comunicação	Aspectos tipológicos – capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	NARRAR Mímesis da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso, Fábula, Lenda, Narrativa de aventura, Narrativa de ficção científica, Narrativa de enigma, Novela fantástica, Conto parodiado...
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de Experiência vivida, Relato de viagem, Testemunho, Curriculum Vitae, Notícia, Reportagem, Crônica esportiva, Ensaio biográfico...
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de Posição	Texto de opinião, Diálogo argumentativo, Discussão de problemas, Carta do leitor, Carta de reclamação, Deliberação informal, Debate regrado, Discurso de defesa (adv.), Discurso de acusação (adv.)...
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário, Conferência, Artigo ou verbete de enciclopédia, Entrevista de especialista, Tomada de notas, Resumo de textos "expositivos" ou explicativos, Relatório científico, Relato de experiência científica...
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem, Receita, Regulamento, Regras de jogo, Instruções de uso, Instruções...

Focalizando os aspectos tipológicos e as respectivas capacidades de linguagem dominantes, os autores propõem um segundo quadro no qual distribuem os gêneros de acordo com as sequências didáticas indicadas para cada ano e ciclo, em torno dos agrupamentos: “narrar”, “relatar”, “argumentar”, “transmitir conhecimentos” e “regular comportamentos”, configurando uma proposta que ousa na trans-

ferência de saberes entre diferentes gêneros, no eixo de uma mesma tipologia textual.

As diretrizes municipais de Língua Portuguesa, dos *anos iniciais*, empregam o conceito de esfera social ao agrupar os gêneros indicados para estudos sistematizados, propondo o seguinte quadro:

### Quadro de Gêneros – Anos Iniciais

Ano	Esfera social	Gêneros
1º	Tradição Oral	Cantiga, trava-língua, parlenda, adivinha.
	Cotidiana	Aviso, bilhete, convite, legenda de foto, lista.
	Literária	Poema, conto de fada, conto de assombramento, conto acumulativo.
2º	Cotidiana	Lista, carta e textos instrucionais: receita, regra de jogo.
	Divulgação científica	Ficha técnica, verbetes: de curiosidade, de dicionário, de enciclopédia infantil.
	Literária	Poema, fábula e contos: populares, de fada, de assombramento.
3º	Jornalística	Manchete, notícia.
	Cotidiana	Diário e textos de entretenimento: história em quadrinhos, tirinhas.
	Literária	Poema, narrativas de aventura, contos, canção.
4º	Jornalística	Manchete, notícia, reportagem, charge, cartum, telejornal.
	Divulgação científica	Verbetes de enciclopédia infantil, artigo de divulgação científica para crianças, notícia de popularização da ciência, relato de pesquisa.
	Literária	Haicai, poema concreto, literatura de cordel, canção.
5º	Publicitária	Propaganda institucional e comercial, anúncio, panfleto, outdoor e slogan.
	Cidadania	Estatuto e leis, debate, carta do leitor, carta de reclamação e de solicitação.
	Literária	Texto teatral, narrativa fantástica, lenda, conto maravilhoso e de terror.

Como se vê, critérios diferentes compõem formas diversas de agrupamentos. Diante destas possibilidades, estas diretrizes dos *anos finais* do Ensino Fundamental propõem dois tipos de quadros. O primeiro apresenta alguns exemplos de gêneros que podemos agrupar em torno das sequências textuais típicas que os constituem e que indicam prioritariamente o trabalho com sua leitura e análise. Subdividido em 5 partes, cada uma relacionada a uma determinada tipologia textual, o quadro sugere alguns aspectos textuais-discursivos e gramaticais a focalizar na abordagem destes gêneros. Para tal organização, o critério tipológico pareceu mais produtivo, uma vez que podemos perceber alguns conteúdos e capacidades comuns perpassando textos que se constituem por sequências típicas. Haveria muito mais gêneros a mencionar e diversos outros aspectos a serem trabalhados; entretanto, a lista apresentada não pretende ser exaustiva. Trata-se do registro de um exercício exploratório que não deve se esgotar nestas diretrizes, mas demandar um movimento de ação-refle-

xão-ação constante para o aprimoramento de descrições e modelizações didáticas dos gêneros com que a rede trabalha, constituindo-se paulatinamente numa referência ampliada para o trabalho pedagógico. No primeiro quadro não são atribuídos ciclos ou anos para cada gênero, uma vez que tal seleção, no âmbito da leitura e discussão de textos, deve ser pautada por uma política de letramento da escola, a qual deve responder pelos quatro anos de permanência mínima dos alunos na segunda etapa do Ensino Fundamental. O segundo quadro retoma o conceito de esfera, usado nas diretrizes dos *anos iniciais*, para definir alguns gêneros a serem abordados no ensino da produção textual. É necessário destacar que o segundo quadro, elaborado como parte das orientações presentes no Caderno de Suporte Pedagógico de Língua Portuguesa dos anos finais, assume caráter prescritivo, de forma a garantir o desenvolvimento de capacidades de produção textual em gêneros considerados fundamentais para o projeto de formação de nossa rede.

#### 4.1 Sugestão de aspectos textuais-discursivos e gramaticais para práticas de análise de gêneros

**QUADRO I – Sugestão de gêneros relacionados a aspectos textuais-discursivos e gramaticais agrupados por tipologia textual**  
**[1A] TIPO TEXTUAL: NARRATIVO/DESCRITIVO LITERÁRIO (FICCIONAL)**

<b>GÊNEROS DISCURSIVOS</b>	<b>Sugestão de trabalho com aspectos textuais-discursivos</b>	<b>Sugestão de trabalho com elementos gramaticais</b>
Conto maravilhoso Conto de fadas Conto fantástico Conto de aventura Conto de ficção científica Conto de mistério Conto policial Conto popular Fábula Lenda Mitos Romance Novela Biografia romanceada História engraçada, anedota Crônica narrativa literária	<p>Exploração de elementos constitutivos da estrutura narrativa em geral, como: apresentação da situação inicial, conflito e desfecho.</p> <p>Composição de sequências textuais descritivas e narrativas na constituição do texto narrativo.</p> <p>Construção de personagens em seus aspectos físicos, psicológicos e ideológicos.</p> <p>Vozes dos personagens e representação de seus pontos de vista.</p> <p>Organização do tempo e do espaço narrado.</p> <p>Foco Narrativo.</p> <p>Linguagem formal e informal.</p> <p>Linguagem figurada e outros recursos expressivos.</p> <p>Marcadores linguísticos que indicam as diferentes vozes citadas em discurso direto (aspas, dois pontos e travessão).</p> <p>Pontuação na construção de efeitos estéticos e literários.</p>	<p>Desinências número-pessoal e modo-temporal no uso dos verbos no eixo do pretérito ou do presente para marcar os eventos anteriores e posteriores a esse tempo (pretérito perfeito / imperfeito, mais que perfeito, futuro do pretérito e futuro do presente), conforme a construção do enredo e do tempo narrado.</p> <p>Estrutura e uso de verbos dicendi. Pronomes relacionados aos discursos direto e indireto.</p> <p>Recursos coesivos para relacionar fatos no tempo e no espaço (advérbios, locuções adverbiais, orações adverbiais).</p> <p>Sintaxe de colocação (ordem direta, coordenação e deslocamento de termos) relacionada à pontuação.</p> <p>Processos de adjetivação.</p>



GÊNEROS DISCURSIVOS	Sugestão de trabalho com aspectos textuais-discursivos	Sugestão de trabalho com elementos gramaticais
<p>História em quadrinhos</p> <p>Cartoon</p> <p>Tirinhas</p>	<p>Recursos gráficos em geral, tais como a justaposição de quadrinhos, articulação entre os enunciados icônicos e verbais do narrador, balões com a fala das personagens, efeitos especiais no uso das fontes.</p> <p>Enquadramento das cenas e suas implicações para o foco narrativo e demais efeitos de sentido.</p> <p>Linguagem formal e informal.</p> <p>Sentido literal e conotativo.</p> <p>Caracterização gráfica de personagens.</p> <p>Estilo de desenhistas no uso da linguagem visual.</p> <p>Articulação entre imagem e texto na produção de sentidos.</p> <p>A construção discursiva dos efeitos de humor e as questões sociais e culturais implicadas.</p> <p>Mobilização de conhecimento prévio na compreensão dos efeitos de humor ou de ironia.</p> <p>Marcadores linguísticos que indicam as diferentes vozes citadas em discurso direto (aspas, dois pontos e travessão).</p>	<p>Estrutura e uso de verbos dicendi. Pronomes relacionados aos discursos direto e indireto.</p> <p>Desinências número-pessoal e modo-temporal no uso dos verbos no eixo do pretérito ou do presente para marcar os eventos anteriores e posteriores a esse tempo (pretérito perfeito / imperfeito, mais que perfeito, futuro do pretérito e futuro do presente), conforme a construção do enredo e do tempo narrado.</p> <p>Fonemas que participam da construção de onomatopeias.</p> <p>Interjeição.</p>
<p>Poema (em seus diversos gêneros)</p> <p>Canção (em seus diversos gêneros)</p>	<p>Arranjo gráfico e espacial do texto.</p> <p>Exploração visual da grafia das palavras.</p> <p>Associação das palavras a objetos visuais (fotos, desenhos, pinturas, colagens).</p> <p>Efeitos de sentido provocados pela sonoridade (assonância, aliteração).</p> <p>Emprego de linguagem figurada e outros recursos expressivos.</p> <p>Estrofes e versos, refrão.</p>	<p>Elementos estruturais da palavra que participam do ritmo, da rima e da construção dos efeitos de assonância e aliteração: sílabas poéticas, fonemas.</p> <p>Conceito de sinônimo na reflexão sobre as opções lexicais para a manutenção do ritmo e da rima.</p> <p>Noções gramaticais que permitam aprofundar a reflexão sobre inversão de períodos e outras possibilidades de disposição dos elementos da oração.</p>

<b>GÊNEROS DISCURSIVOS</b>	<b>Sugestão de trabalho com aspectos textuais-discursivos</b>	<b>Sugestão de trabalho com elementos gramaticais</b>
Peças de teatro	<p>Divisão em atos, cenas, falas e rubrica.</p> <p>Apresentação das personagens, do conflito ou da intriga.</p> <p>Estruturação do enredo e desenvolvimento das ações.</p> <p>Funcionamento de diálogos: usos da linguagem em função do personagem.</p> <p>Variação linguística na construção de personagens.</p> <p>Linguagem cênica e gestual na encenação das peças.</p> <p>Entonação oral na produção de efeitos de sentido.</p> <p>Marcadores linguísticos que indicam as diferentes vozes citadas em discurso direto (aspas, dois pontos e travessão).</p>	<p>Estrutura e uso de verbos dicendi. Pronomes relacionados aos discursos direto e indireto.</p> <p>Desinências número-pessoal e modo-temporal no uso dos verbos no eixo do pretérito ou do presente para marcar os eventos anteriores e posteriores a esse tempo (pretérito perfeito / imperfeito, mais que perfeito, futuro do pretérito e futuro do presente), conforme a construção do enredo e do tempo narrado.</p> <p>Recursos gráficos e pontuação nas marcas da conversação.</p>

**[1B] TIPO TEXTUAL: NARRATIVO/DESCRITIVO NÃO LITERÁRIO (NÃO FICCIONAL)  
(DOCUMENTAÇÃO, MEMORIZAÇÃO E REPRESENTAÇÃO, PELO DISCURSO,  
DAS AÇÕES HUMANAS, SITUADAS NO TEMPO, POR MEIO DO RELATAR)**

<b>GÊNEROS DISCURSIVOS</b>	<b>Sugestão de trabalho com aspectos textuais - discursivos</b>	<b>Sugestão de trabalho com elementos gramaticais</b>
<p>Relato de experiência vivida</p> <p>Biografia</p> <p>Autobiografia</p> <p>Relato histórico</p> <p>Relato de viagem</p>	<p>Estrutura típica da narrativa não ficcional: situação inicial, relato dos fatos, descrição de personagens e cenário.</p> <p>Organização cronológica dos dados relevantes da vida do biografado ou dos acontecimentos históricos.</p> <p>Marcadores linguísticos que indicam as diferentes vozes citadas em discurso direto (aspas, dois pontos e travessão).</p>	<p>Desinências número-pessoal e modo-temporal no uso dos verbos no eixo do pretérito ou do presente para marcar os eventos anteriores e posteriores a esse tempo (pretérito perfeito / imperfeito, mais que perfeito, futuro do pretérito e futuro do presente), conforme a construção do enredo e do tempo narrado.</p> <p>No discurso indireto, estrutura e uso de verbos dicendi.</p> <p>Pronomes relacionados aos discursos direto e indireto.</p> <p>Elementos gramaticais que participam das referências a lugar e tempo (advérbios, locuções adverbiais, orações adverbiais).</p>

GÊNEROS DISCURSIVOS	Sugestão de trabalho com aspectos textuais - discursivos	Sugestão de trabalho com elementos gramaticais
Curriculum Vitae	<p>Organização geral do texto: Identificação (nome, endereço físico e eletrônico, telefones). Formação e escolaridade. Experiência de trabalho.</p> <p>Objetividade e concisão em campos mais dissertativos do documento, caso seja solicitado.</p> <p>Emprego de recursos gráficos para a organização do documento.</p>	<p>Paralelismo sintático no uso de verbos e de substantivos em listas e descrições que se fizerem necessárias.</p> <p>Numerais na orientação da subdivisão dos tópicos.</p>
Relatório de estudos do meio	<p>Sequência e articulação de fatos e informações.</p> <p>Estrutura geral do gênero: capa, sumário, seções do relatório etc.</p> <p>Uso de linguagem concisa e objetiva.</p> <p>Uso, conforme a necessidade, das sequências narrativas ou descritivas para a construção do relato.</p>	<p>Numerais na orientação da subdivisão dos tópicos.</p> <p>Elementos estruturais que constituem verbos no eixo do pretérito para o relato de procedimentos nas sequências narrativas.</p> <p>Elementos estruturais que constituem verbos no presente do indicativo e do subjuntivo para sequência expositiva e argumentativa.</p> <p>Formas adverbiais para localização espaço-temporal adequada dos eventos relatados.</p>
Notícia Reportagem Entrevista	<p>Estrutura formal do gênero: manchete, lide, corpo do texto.</p> <p>Efeitos de sentido produzidos pela disposição de textos e imagens.</p> <p>Organização e hierarquização das seções em suportes impressos e digitais.</p> <p>Organização textual das entrevistas: apresentação do assunto e do entrevistado.</p> <p>Recursos discursivos através dos quais os veículos de imprensa apresentam os fatos e a opinião sobre os fatos.</p> <p>Posicionamentos implícitos nas formas de apresentar uma notícia.</p> <p>Uso de recursos multissemióticos: gráficos, infográficos, mapas, esquemas.</p> <p>Organização geral por meio de vinhetas e chamadas em textos sonoros (imprensa radiofônica) ou audiovisuais (telejornal, documentário).</p> <p>Uso da linguagem visual ou sonora na produção de sentidos.</p>	<p>Construções que fazem referência a lugar e tempo (advérbios, locuções adverbiais, orações adverbiais).</p> <p>Marcadores linguísticos que indicam as diferentes vozes citadas em discurso direto (aspas, dois pontos e travessão). No discurso indireto, estrutura e uso de verbos dicendi. Pronomes relacionados aos discursos direto e indireto.</p> <p>Desinências número-pessoal e modo-temporal que constituem os verbos no eixo do pretérito e do presente, usados de forma alternada na manchete e no relato da notícia.</p> <p>Estruturas verbais e nominais típicas de legenda.</p>

## [1C] TIPO TEXTUAL: EXPOSITIVO (TRANSMISSÃO, CONSTRUÇÃO E APRESENTAÇÃO TEXTUAL DE SABERES)

GÊNEROS DISCURSIVOS	Sugestão de trabalho com aspectos textuais - discursivos	Sugestão de trabalho com elementos gramaticais
<p>Texto expositivo de enciclopédias, dicionários, livros didáticos.</p> <p>Texto explicativo, “tutorial” impresso e audiovisual.</p> <p>Texto de divulgação científica</p>	<p>Esquematização inicial (finalidade e objetivos) e expansão do tema tratado.</p> <p>Numeração para subdivisão do tema.</p> <p>Termo de entrada, área de conhecimento à qual pertence o termo.</p> <p>Esquemas, diagramas, infográficos e demais objetos visuais que apoiam a exposição.</p>	<p>Estrutura de formas verbais que participam da construção de definições ou orientações.</p> <p>Adjetivação (adjetivo, locução adjetiva, orações adjetivas).</p> <p>Análise de elementos estruturais das palavras que compõem termos técnicos.</p>
<p>Exposição oral</p> <p>Seminário</p>	<p>Reorganização e hierarquização de informações.</p> <p>Planejamento e execução do texto falado em registro formal.</p> <p>Turnos de fala: organização da apresentação e da fala dos apresentadores; diálogo com a plateia para responder a perguntas e comentários.</p> <p>Uso de linguagem não verbal e de textos escritos como apoio à produção oral.</p> <p>Reformulação por meio de paráfrase.</p> <p>Construção de encadeamentos lógico-discursivos para garantir a coesão da apresentação oral.</p> <p>Progressão temática da exposição.</p> <p>Uso de léxico específico e adequado ao objeto de conhecimento apresentado.</p> <p>Uso retórico de frases declarativas, interrogativas, assertivas.</p>	<p>Nominalização na seleção de palavras-chave.</p> <p>Uso das palavras típicas que constituem os marcadores lógicos do discurso.</p> <p>Palavras típicas que participam do efeito modalizador e apreciativo do discurso.</p> <p>Classes gramaticais que participam da coesão entre frases do discurso oral.</p> <p>Estruturas que compõem a enumeração de tópicos e seções para antecipação dos assuntos principais à plateia.</p> <p>Desinências que marcam o tempo verbal no presente atemporal e no futuro.</p> <p>Uso da 1ª pessoa do singular ou do plural.</p> <p>Estruturas linguísticas responsáveis pelo efeito de impessoalidade e de apassivação, quando necessários na exposição.</p>

GÊNEROS DISCURSIVOS	Sugestão de trabalho com aspectos textuais - discursivos	Sugestão de trabalho com elementos gramaticais
<p>Resumo de textos expositivos e explicativos</p> <p>Tomada de notas</p>	<p>Seleção e hierarquização de informações do texto base.</p> <p>Procedimentos discursivos para reformulação, em paráfrase, do texto base.</p> <p>Procedimentos para citações diretas do texto resumido.</p> <p>Marcadores linguísticos que indicam as diferentes vozes citadas em discurso direto (aspas, dois pontos e travessão).</p> <p>Organização geral do gênero “resumo”, articulado ao uso que se fará do texto produzido (finalidade do resumo: estudo, exercício específico de uma disciplina, fichamento).</p> <p>Elaboração de esquemas conceituais e apoios gráfico-visuais articulados ao texto resumido ou anotado.</p>	<p>No discurso indireto, estrutura e uso de verbos dicendi.</p> <p>Pronomes relacionados aos discursos direto e indireto.</p> <p>Usos típicos da pontuação no contexto de uma linguagem objetiva e concisa para o resumo e a tomada de notas.</p>
<p>Relatório científico</p>	<p>Emprego da estrutura do texto científico: introdução, objetivos, justificativa, descrição do método empregado na experiência, análise dos dados observados e conclusão.</p> <p>Estilo de linguagem científica: economia, concisão, objetividade.</p> <p>Organização textual das seções: sequências narrativas da ordem do relatar para apresentação dos procedimentos e sequências expositivas para apresentação de conceitos e produção de conclusões e considerações finais.</p> <p>Se for o caso, uso de sequências argumentativas para defesa de opinião diante dos dados.</p> <p>Produção de paráfrases para reformulação do texto fonte visando à apropriação do material pesquisado.</p>	<p>Análise da estrutura de palavras que constituem um vocabulário técnico.</p> <p>Elementos gramaticais que participam da construção de orações intercaladas para acrescentar informações e explicações ao raciocínio principal.</p> <p>Elementos estruturais que constituem verbos no eixo do pretérito para o relato de procedimentos nas sequências narrativas.</p> <p>Elementos estruturais que constituem verbos no presente do indicativo e do subjuntivo para sequência expositiva e argumentativa.</p> <p>Formas adverbiais para contrapor argumentos e para modalizar o enunciado.</p>

## [1D] TIPO TEXTUAL: ARGUMENTATIVO (DISCUSSÃO DE PROBLEMAS CONTROVERSOS POR MEIO DA SUSTENTAÇÃO, REFUTAÇÃO E NEGOCIAÇÃO DE TOMADAS DE POSIÇÃO)

GÊNEROS DISCURSIVOS	Sugestão de trabalho com aspectos textuais - discursivos	Sugestão de trabalho com elementos gramaticais
<p>Carta de leitor (para mídia em geral)</p> <p>Carta de reclamação</p> <p>Carta de solicitação</p> <p>Artigos de opinião</p> <p>Editorial</p>	<p>Estrutura típica da carta: data, invocação, explanação do assunto, fecho e assinatura.</p> <p>Estrutura argumentativa: apresentação e organização dos argumentos que sustentam a posição do autor.</p> <p>Uso da linguagem em função da imagem do interlocutor.</p> <p>No artigo ou editorial: introdução com a tese que será desenvolvida e ou contestada e, no desenvolvimento, apresentação de argumentos que sustentam a opinião do autor e sua conclusão.</p>	<p>Elementos estruturais que compõem os verbos no eixo do presente para reconhecer os eventos anteriores e posteriores a esse tempo (pretérito perfeito / futuro do presente).</p> <p>Verbos de dizer e expressões adverbiais (segundo, de acordo) para introduzir citações.</p> <p>Elementos coesivos que estabelecem relações de causa, comparação, explicação, condição, etc.</p> <p>Palavras tipicamente usadas como marcadores e orientadores argumentativos, como as conjunções.</p>
<p>Resenha crítica</p> <p>Crônica jornalística social, esportiva, política</p>	<p>Informações gerais sobre a obra ou fato, resumo do conteúdo, julgamento ou apreciação do que foi resenhado ou comentado pelo cronista.</p> <p>Discussão do gênero “crônica” a partir de alguns de seus temas recorrentes.</p> <p>Efeito de sentido provocado pelo discurso em 1ª pessoa das crônicas e estratégias textuais de diálogo com o leitor.</p> <p>Construção discursiva do posicionamento sobre o objeto resenhado, organizando a relação entre aquilo que foi tomado para análise e a opinião decorrente desta análise.</p> <p>Discurso direto/indireto, marcadores da fala, linguagem coloquial.</p> <p>Marcadores linguísticos que indicam as diferentes vozes citadas em discurso direto (aspas, dois pontos e travessão).</p>	<p>No discurso indireto, estrutura e uso de verbos dicendi.</p> <p>Pronomes relacionados aos discursos direto e indireto.</p> <p>Usos típicos da pontuação visando linguagem objetiva e concisa para a resenha crítica.</p> <p>Elementos coesivos que estabelecem relações de causa, comparação, explicação, condição, etc.</p> <p>Palavras tipicamente usadas como marcadores e orientadores argumentativos.</p>

GÊNEROS DISCURSIVOS	Sugestão de trabalho com aspectos textuais - discursivos	Sugestão de trabalho com elementos gramaticais
Charge	<p>Recursos gráficos em geral, tais como a justaposição de quadrinhos, articulação entre os enunciados icônicos e verbais do narrador, balões com a fala das personagens, efeitos especiais no uso das fontes.</p> <p>Enquadramento das cenas e suas implicações para o foco narrativo e demais efeitos de sentido.</p> <p>Linguagem formal e informal.</p> <p>Sentido literal/ sentido conotativo.</p> <p>A construção discursiva dos efeitos de humor e as questões sociais e culturais implicadas.</p> <p>Mobilização de conhecimento prévio na compreensão do efeito de humor ou de ironia.</p> <p>Efeitos de humor provocados pela ruptura da lógica comum e cotidiana.</p>	
<p>Debate regrado (oral formal)</p> <p>Assembleia</p>	<p>Procedimentos discursivos para construção conjunta de decisões e de pontos de vista: síntese e negociação dos posicionamentos, objetividade e concisão na consolidação de encaminhamentos.</p> <p>Escutar o posicionamento do outro, identificando seus pontos de vista mais importantes para a discussão em pauta.</p> <p>Identificar o posicionamento do outro na escuta, retomando-o para (contra)argumentar, refutar, conceder, persuadir...</p> <p>Reformulação (retomada de discurso), exemplificação e citação.</p> <p>Uso da linguagem formal.</p> <p>Regulação dos turnos da fala por meio de regras estabelecidas no coletivo e em função de cada tipo de situação.</p>	<p>Unidades dêiticas para indicar objetos do discurso que estão sendo retomados e tematizados.</p> <p>Elementos que compõem o funcionamento gramatical das 1ª e 2ª pessoas do discurso e do uso do pronome de tratamento “você”.</p> <p>Pronomes de tratamento que são usados em discussão com autoridades.</p>

## [1E] TIPO TEXTUAL: INJUNTIVO (INSTRUÇÕES E PRESCRIÇÕES PARA REGULAÇÃO MÚTUA DE COMPORTAMENTOS)

GÊNEROS DISCURSIVOS	Sugestão de trabalho com aspectos textuais – discursivos	Sugestão de trabalho com elementos gramaticais
Estatutos e regulamentos Instruções de uso e de montagem Regras de jogo e comandos diversos Textos publicitários Receita culinária Receita médica, bula	<p>Natureza injuntiva das sequências textuais que constituem estes gêneros: recursos discursivos para orientar, regular, induzir.</p> <p>Em estatutos e regulamentos, observar elementos constitutivos da organização interna: títulos, capítulos, seções e artigos, data, assinaturas e rubricas.</p> <p>Em instruções, manuais e regras, observar recursos gráficos e esquemas, numerais na orientação da sequência de ações prescritas e vocabulário técnico.</p> <p>Em receitas culinárias, observar listagem dos ingredientes, unidades e medidas de quantidade, e os procedimentos no modo de fazer e servir.</p> <p>Em receitas e bulas médicas, observar o uso de vocabulário técnico, unidades e medidas de quantidade, e os procedimentos no modo de administração dos cuidados prescritos, efeitos adversos do medicamento ou terapia.</p> <p>Em textos publicitários, observar recursos gráficos e persuasivos relacionados à linguagem verbal e não verbal.</p> <p>Leitura crítica dos discursos da propaganda.</p>	<p>Emprego de formas verbais no imperativo e estudo dos elementos que as constituem.</p> <p>Uso de formas verbais no infinitivo ou no futuro do presente em sequências instrucionais, analisando-se os elementos estruturais que constituem estas formas.</p> <p>Uso de numerais na orientação da subdivisão do tema, na enumeração de propriedades ou na listagem de prescrições.</p>

O quadro a seguir, com pequenas diferenças, está publicado nas orientações para produção textual, em Língua Portuguesa, no Caderno de Suporte Pedagógico – Anos Finais. Neste caderno, o conceito de sequência didática é explorado em maior profundidade, bem como é historiado o percurso de estudos que fundamentou tal opção pedagógica. Aqui, as indicações de gêneros buscaram um maior detalhamento, já em sua denominação (tornando-as um pouco diferentes de indicações presentes em outras diretrizes), bem como são feitos alguns acréscimos e deslocamentos, em função do avanço das discussões nos grupos de formação. Contudo, como se poderá perceber,

essas modificações não contradizem a orientação anterior, mas enfatizam determinadas concepções de trabalho pedagógico com língua materna e também a organização das situações de aprendizagem, em função das finalidades e da circulação de textos, na escola. Procurou-se consolidar o caráter de uso da escrita como ferramenta de construção de saberes e o princípio da interlocução, tanto em relação à própria escola quanto em relação à comunidade, para a produção textual em diversas linguagens. Os gêneros indicados para ensino da produção textual estão agrupados em torno de “esferas discursivas” (também entendidas como “esferas sociais” ou “de comunicação”), colocando



em foco as práticas sociais que tal organização do trabalho pedagógico poderá constituir, na comunidade escolar.

Pelo seu caráter prescritivo, esse quadro procura tencionar o debate sobre a necessidade de se garantir que determinadas práticas ocorram na escola, sendo esta compreendida enquanto comunidade, na qual os textos produzidos são consumidos pelo próprio coletivo, estabelecendo interlocutores que não estão limitados ao espaço de uma turma ou sala de aula. Enquanto prerrogativa de um documento que participa da construção curricular da unidade de rede de nosso município, afirma-se, aqui, a necessidade de ensino

de determinados aspectos da produção textual, em gêneros específicos a cada ciclo, de modo que possamos garantir o direito dos alunos à continuidade dos estudos e à progressão de suas aprendizagens, mesmo numa eventual mudança de professor ou mesmo de escola em nossa rede. Contudo, apesar das indicações a cada ano, a flexibilidade de (re)apresentação dos gêneros é garantida pelos princípios que regem nossos ciclos de aprendizagem. Assim, em virtude das avaliações e do projeto pedagógico, a abordagem dos gêneros deve favorecer a progressão de aprendizagens dos alunos, mesmo que, para tanto, algumas adaptações tenham que ser feitas diante do quadro.

### Quadro de Gêneros Discursivos a Ensinar na Produção Textual

ESFERA	Ciclo III		Ciclo IV	
	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
<b>Escolar</b>	Anotações de aula e de estudo. Esquemas ou mapas conceituais para compreensão de textos.	Resumo Exposição oral	Relatório de pesquisa e/ou de observação em estudo do meio.	Resenha crítica de textos e outros objetos culturais. Registros da pesquisa escolar (“monografia”).
<b>Publicitária</b>	Propaganda do livro que se está lendo (oral, escrita, imagética) integrando sinopses e estratégias de divulgação.	Anúncios diversos de eventos da escola e/ou comunidade. Cartazes de divulgação de produções escolares (inclusive de outras disciplinas).	“Slogan” e “Jingle” para apoiar campanhas educativas da escola.	Campanha publicitária educativa envolvendo diversas linguagens e meios de divulgação.
<b>Literária</b>	Poema Fábula Conto	(Auto) biografia Memórias literárias	Poema Conto	Peça teatral Conto
<b>Jornalística</b>	Manchetes e Notícias escritas (da comunidade e/ou da escola)	Entrevista gravada e editada em áudio ou vídeo sobre temas de interesse. Síntese escrita da entrevista realizada.	Reportagem escrita para ser divulgada no jornal da escola ou produzida em áudio ou vídeo para ser divulgada na rádio escolar ou no canal de vídeos da escola. Carta do leitor	Crônica Artigo de opinião Participação na produção de conteúdos para o “Blog” da escola.
<b>Cidadã</b>	Debate oral regrado para participação em Assembleia de Classe. Regras e combinados de sala de aula.	Opinião oral ou escrita em debates de sala de aula ou em fóruns digitais sobre assuntos estudados (inclusive de outras disciplinas).	Carta de solicitação e/ou reclamação. Requerimento	Curriculum Vitae Abaixo-assinado Petição

Considerando a infinidade de gêneros disponíveis na cultura humana, suas disposições em cada esfera, bem como a suas representações a cada ano, percebe-se um recorte que, na consolidação da proposta, precisou excluir inúmeras outras possibilidades. É necessário, também, ressaltar que aqui são elencados os gêneros a serem ensinados na produção textual, não representando, portanto, uma limitação para as práticas de leitura. Outro ponto importante é que estes gêneros se referem àqueles que não devem ser excluídos dos ciclos III e IV e, assim, também, não se contrapõem a outros a serem abordados, complementarmente, em função do projeto pedagógico da escola. Contudo, mais importante que justificar a escolha de cada um desses gêneros, a inclusão deles, em determinada esfera e sua abordagem num ano específico, é a discussão dos princípios que nortearam esta proposta que pode contribuir para que cada escola faça ajustes necessários, em função de sua política de letramento.

Para exemplificar esta abordagem, tomemos para análise alguns eixos, tanto em recortes por esfera quanto por ano e ciclo. A primeira esfera do quadro é a “escolar”. Nesta, foram incluídos gêneros que funcionam como “ferramentas” escolares de construção e socialização de conhecimentos, cujo domínio é, frequentemente, mais esperado em determinados anos do que selecionado como conteúdo a ser ensinado. Aqui, a proposta é envolver o aluno que chega ao 6º ano em situações de aprendizagem, nas quais se aprenda, com o professor de Língua Portuguesa, a tomar notas de aulas e de textos estudados, bem como construir esquemas ou mapas conceituais para apoiar seu processo de compreensão textual e, portanto, de aprendizagem escolar. Mesmo que tais procedimentos tenham sido ensinados até o final do Ciclo II, é necessário determinar o grau de familiaridade que se tem com os gêneros desta esfera, bem como de autonomia para seu uso efetivo, a fim de estabelecer linhas de atuação e parâmetros coletivos que serão esperados, nessa nova etapa do Ensino Fundamental.

O exemplo acima nos permite trazer, para o componente de Língua Portuguesa, a responsabilidade por ensinar determinados gêneros em sequências didáticas específicas, os quais são também de uso de outros componentes, mas que, provavelmente, nunca seriam abordados enquanto objeto de ensino sistematizado, fora da área de linguagem. Não se trata de eximir os outros componentes curriculares da responsabilidade por abordar questões textuais que surgem em seu cotidiano de trabalho – afinal, a maior parte dos saberes escolar constitui-se na cultura escrita. Contudo, é necessário haver situações em que os gêneros de uso, tipicamente, escolar e os procedimentos textuais relacionados sejam tomados como objeto de análise, discussão e ensino, de maneira que se possa compreendê-los em suas diversas dimensões (circulação, finalidade, estrutura, estilo predominante...), e que sejam descritos a partir de noções que componham uma metalinguagem útil ao aprimoramento de seu uso.

Ainda na “esfera escolar”, encontramos, também, para o 6º ano, o gênero “esquema conceitual”, ferramenta que, da mesma forma como as anotações, objetiva instrumentalizar os alunos para operarem procedimentos de compreensão de textos, numa perspectiva que os ajude a articular seus diversos elementos (conteúdos temáticos, conceitos, argumentos...) de forma lógica e interdependente. Talvez não se trate de um gênero desconhecido para os alunos, uma vez que não é raro que diversos componentes curriculares e materiais didáticos apresentem sínteses esquemáticas de determinados conteúdos. Entretanto, pode ser que a produção de esquemas conceituais não seja, ainda, considerada como ferramenta de sistematização de estudos ou mesmo de planejamento de textos e, portanto, não se configure como algo a ser ensinado no campo da produção textual. Se percorrermos o eixo da esfera escolar, iremos nos deparar com outros gêneros que compartilham da mesma importância para a dinâmica escolar: resumo, exposição oral, relatório

de pesquisa e estudo do meio. São gêneros que participam da própria constituição do ofício de aluno e que ganham seu lugar como objeto de ensino, em determinados momentos do ciclo, apesar de seu uso constante, ao longo de todo Ensino Fundamental.

Tomemos o exemplo da “exposição oral”: sabe-se que, constantemente, os alunos são solicitados a organizarem seminários e apresentarem trabalhos oralmente. Eventualmente, os professores dos vários componentes curriculares discutem, além das questões temáticas envolvidas no estudo, a organização geral da apresentação, incluindo-se adequações textuais do que foi exposto. Contudo, pode ser que a abordagem da exposição oral enquanto gênero não tenha, ainda, espaço garantido em momentos estratégicos dos ciclos, de maneira que possa ser analisada e discutida, abstraindo-se suas características predominantes, focalizando os procedimentos e as estratégias típicas para seu aprimoramento, quaisquer que sejam os temas e conteúdos tratados. Se, por um lado, solicitações constantes de apresentações orais e seminários sejam fundamentais para a apropriação deste gênero, por outro, as situações de aprendizagem em que este é destacado, explicitamente, como objeto de ensino, inclusive pelo uso de uma metalíngua apropriada, funcionam como ações complementares que buscam garantir o ensino, a todos os alunos, daquilo pelo que são, também, avaliados.

Outras esferas nos permitem discutir de que forma entendemos a circulação escolar de textos e que relação este aspecto pode ter com nossas concepções do papel dos alunos e da própria escola. Não se trata de enveredarmos, aqui, numa ampla discussão sobre os fins da educação na sociedade contemporânea, mas de propor, do ponto de vista do componente curricular de Língua Portuguesa, alguns elementos que podem evidenciar práticas que já ocorrem em nossa rede e que, devido ao seu alto potencial formativo, precisam se tornar

parte de uma política curricular de letramento. Tomemos para análise as esferas “publicitária”, “jornalística” e “cidadã”.

Em um primeiro momento, pode causar estranhamento o fato de se definir a “esfera publicitária” como um dos eixos para o ensino da produção textual, uma vez que, geralmente, o texto publicitário é objeto de práticas de leitura e, apenas eventualmente, resulta em exercícios do tipo “anunciar um produto inventado pela turma”. Vemos, no quadro apresentado, diversas ações relacionadas à divulgação de produções, tipicamente escolares, tais como propaganda de livros lidos (no âmbito da ação permanente de uso do acervo da escola e da constituição de círculos de leitura), anúncios de eventos ou de semanas temáticas da comunidade escolar, exibição de cartazes que deem visibilidade ao trabalho de todas as áreas, entre outras. Nesta proposta, podemos perceber, também, outros papéis atribuídos aos alunos, para o funcionamento da própria escola: ao produzirem os textos de diversas modalidades e sua dinâmica de circulação, necessários para a divulgação do acervo literário aos seus pares, dos eventos de interesse e das discussões que são realizadas em diversos componentes curriculares, os alunos assumem lugares de atuação institucional num sentido mais amplo, responsabilizando-se pela construção coletiva das estratégias de significação do espaço escolar. As produções de uma turma nos diversos componentes curriculares são tornadas públicas, em cartazes ou outras mídias, não apenas para dar a conhecer o trabalho realizado, mas para participar, igualmente, do ato de educar todos os outros alunos, constituindo espaços educativos que ensinam fora da sala de aula.

Nesta concepção, os textos multimodais, que classificamos como “cartazes”, assumem finalidades e interlocutores que vão além do diálogo interno de um grupo e se propõem a chamar a atenção do leitor que passa, devendo, portanto, fazerem parte de um projeto educativo que se lança no ambiente escolar – o que, evidentemente, torna problemática a prática

de se publicarem cartazes ou trabalhos que respondam a uma só pergunta ou tarefa idêntica para a turma inteira. Imaginando-se a constituição do espaço educativo com este gênero, podemos nos aproximar da ideia de que os diversos cartazes deveriam representar partes de um texto maior, cada uma desempenhando sua função no desenvolvimento do tema. Com os recursos de que se dispõem, atualmente, é possível, inclusive, imaginarmos o uso de monitores no lugar dos murais, quem sabe implementando “murais digitais”, nos quais os alunos possam fazer uso de imagens em movimento, ao atuarem como educadores da comunidade escolar, papel que assumem nesses espaços de divulgação de seus estudos e pesquisas.

Esta lógica culmina no Ciclo IV, em que se propõe um gênero multimodal para articular discussões sobre temas relevantes para os adolescentes e a comunidade escolar: trata-se da “campanha publicitária educativa”, talvez melhor classificada como um complexo de gêneros multimodais, dado que diversos gêneros podem compor uma mesma campanha publicitária, na qual se deve estabelecer um diálogo formativo com a escola e seu entorno, sem desconsiderar a possibilidade de que, em virtude do alcance das mídias digitais, as campanhas ganhem o mundo. Conhecemos as campanhas direcionadas aos jovens, mas como eles mesmos fariam uso da(s) linguagem(ns) para influenciar um determinado público-alvo? Vemos, no trabalho com este gênero, uma possível articulação entre os 8º e 9º anos deste ciclo: por exemplo, enquanto os alunos do 9º ano estariam se dedicando a filmar e editar pequenos esquetes relacionados à campanha (esquetes que poderão se beneficiar do trabalho desenvolvido com o texto teatral, também previsto para este ano), os alunos do 8º ano produziriam slogans e jingles para apoiarem um produto final – a campanha publicitária – que seria o resultado do trabalho articulado entre estes dois anos do ciclo. Evidentemente, trata-se apenas de um exemplo para ilustrar o princípio considerado aqui: o estabelecimento de núcleos de produção textual que possam estabelecer

diálogos com a escola e sua comunidade para além da sala de aula, envolvendo grupos multietários dentro de um mesmo ciclo.

O mesmo princípio se aplica às outras duas esferas mencionadas, a jornalística e a cidadã. Para o trabalho com jornais (impressos e digitais) na escola, a implicação é evidente: criar ou fortalecer núcleos de produção jornalística escolar como parte da política de letramento da unidade. Há vários jornais escolares sendo publicados em diversos formatos, tiragens e periodicidade, em nossa rede. Entretanto, apesar do grande potencial formativo que caracteriza o envolvimento dos alunos na produção de jornais, tal iniciativa não se consolidou, ainda, como política curricular de rede que busque garantir o direito de todos os alunos do sistema a vivenciarem as práticas de letramento que constituem esta produção. Em alguns casos, jornais escolares são desativados devido a mudanças de professores, falta de prioridade no orçamento ou mesmo por conta de se entender tal produção como algo de importância menor, em face a todos os conteúdos que precisam ser trabalhados. Entretanto, defendemos que o jornal escolar não deva ser visto como parte de um trabalho apenas assessorado do processo educativo, mas sim como catalisador de uma dinâmica que envolve, além de importantes conteúdos e representações dos usos da linguagem escrita, imagética, sonora (rádio escolar) ou audiovisual (no caso de existir um canal de vídeos da escola), instâncias de trabalho coletivo em que atitudes essenciais são desenvolvidas, tais como negociação, cooperação e compromisso com o projeto.

No quadro de gêneros, podemos imaginar diversas articulações entre os ciclos na produção textual que tenha como destino o jornal escolar (impresso, sonoro, digital, audiovisual), cuja edição poderia ficar a cargo de um grupo multietário de alunos, coordenados por professores ligados a este núcleo. Tomando este caso, podemos também considerar que, apesar da proposta de gêneros a cada ano, não se está defendendo que alunos do 6º ano, por

exemplo, devam produzir apenas manchetes e notícias para o jornal. O ensino da produção textual de notícias, no interior da sequência didática planejada para o gênero, contaria, como horizonte possível, com a publicação de algumas delas no jornal. Porém, finda a sequência didática, os alunos publicariam quaisquer tipos de textos aprovados pela comissão editorial, a qual resguardará espaços para produções espontâneas que se esperam fomentar.

O conceito de “esfera cidadã” pode soar estranho se considerarmos que toda seleção de gêneros, no currículo, deve responder às grandes finalidades da escola, dentre elas o desenvolvimento de saberes e atitudes que proporcionem condições para o exercício da cidadania. Em um país, dramaticamente, desigual, os canais públicos e democráticos de luta por direitos essenciais devem se tornar objeto de análise, discussão e exercício nas escolas, principalmente naquelas que servem às classes sociais, economicamente, desfavorecidas. Trata-se de um “conteúdo” que não pode ser ensinado apenas pelo discurso verbal. A participação em instâncias que constituem a gestão participativa e democrática das escolas não deve ser tratada como algo apartado da prática educativa. Em nossa proposta, o exercício desta participação não apenas se relaciona a posturas e atitudes que se esperam de um cidadão atuante e crítico, mas também aos letramentos que constituem tais práticas. Cabe ressaltar, também, que esta é uma esfera já abordada no 5º ano do Ciclo II e, portanto, caberá aos anos finais aprofundar e consolidar os letramentos já iniciados

Todos os gêneros não apenas indicam um trabalho textual, mas também instituem práticas sociais relacionadas. Algumas destas práticas foram mencionadas acima na produção de textos jornalísticos e publicitários. Foi possível observar que não se trata apenas de abordar textos em sala de aula, mas de propor uma organização orquestrada de pessoas, materiais, estruturas escolares, tempos e espaços educativos, em práticas de ensino que não caberiam

somente em aulas frontais, nas quais um único conteúdo cognitivo-verbal é ministrado da mesma forma a todos, com a expectativa de que cada um lhe responda no mesmo ritmo e intensidade. Produzir textos jornalísticos, por exemplo, não se esgotam na escrita de notícias, entrevistas ou reportagens que tenham como único fim a avaliação do rendimento escolar em tais exercícios, mas se articula à implementação de um núcleo de produção jornalística escolar, instituindo ou reforçando práticas de letramento possíveis de serem vivenciadas apenas no quadro de um trabalho concreto que concebe a escola como uma comunidade de interlocutores.

Os textos publicitários não são apenas analisados com o objetivo de se apreenderem suas características mais evidentes, para depois se exercitar sua produção em situações limitadas a um momento específico da sequência didática, mas se promove uma dinâmica em que os próprios alunos assumam o protagonismo por executar estratégias de divulgação e conscientização sobre assuntos e temas relevantes, tomando o espaço escolar como arena pública de significação. Aprender a se posicionar numa assembleia de classe, não só significa a apropriação de um gênero, mas pressupõe, também, a existência da prática de assembleia na gestão da escola e da sala de aula, a qual, por sua vez, articula-se a determinadas concepções de escola, aluno e cidadão.

Na esfera literária, verificamos a predominância de gêneros tradicionais, cuja denominação foi, propositalmente, simples de forma a indicar possibilidades amplas e flexíveis para o posicionamento necessário de cada escola neste campo. Uma discussão mais aprofundada sobre o trabalho com a linguagem literária escapa das possibilidades do presente documento, contudo, pode-se dizer que, atualmente, ganha força a ideia de que o ensino dos gêneros desta esfera precisa estar articulado ao letramento literário (COSSON, 2009), pelo qual a escola se responsabiliza, não apenas no interior da aula de Língua Portuguesa mas enquanto parte de sua política de letramen-

to, proporcionando recursos e ações tais como a dinamização do uso da biblioteca, promoção de exposições temáticas e discussões interdisciplinares em que o texto literário participe da significação dos diversos espaços educativos. Além disso, o ensino da produção textual nos gêneros dessa esfera deve colocar em evidência as dimensões estéticas e lúdicas do discurso literário. Não se trata, portanto, de reproduzir modelos textuais em determinado gênero, mas de atuar sobre o conjunto de regras discursivas que possibilitam o efeito literário (MAINGUENEAU, 2006), na sua relação com as culturas e os critérios de avaliação de diferentes comunidades de interpretação (ABREU, 2004).

Os gêneros “poema” e “conto”, que aparecem nos 6º e 8º anos, podem exemplificar a abordagem que se defende, aqui. Em primeiro lugar, não são definidos gêneros específicos de poemas ou contos no quadro, colocando-se tal definição a cargo do projeto pedagógico, buscando-se proporcionar amplitude e flexibilidade coerentes ao campo da arte. Se o que se deseja é a experiência estética com o universo literário, a imersão nas condições de produção de sentidos nesta esfera deve buscar a construção de uma relação especial com a produção textual, pois aqui ela é perpassada por valores e afetos próprios do fazer artístico. Se, por um lado, não se aposta mais numa concepção ingênua de criação artística, definida apenas em relação a inspirações e genialidades individuais, mas se a considera como fruto de um trabalho inscrito em condições materiais e históricas, por outro, a possibilidade de transgressão que caracteriza o diálogo literário deve, também, ser percebida como ação intencional com e sobre a linguagem, por vezes levando a língua ao seu limite e mesmo pressupondo leitores que ainda não existem para esta língua reinventada (DELEUZE, 1997).

Se, por exemplo, escolhe-se, do universo dos contos, o “conto de aventura” ou o “conto de mistério” como objeto de ensino, num determinado ano, diversos procedimentos de construção estética para a produção da experiência

literária apropriada a cada tipo de conto serão desenvolvidos, nas sequências didáticas. Encadear as peripécias de um personagem numa narrativa de aventura, de tal forma que o texto final não resulte apenas num relato de diversas ações, mas num todo orgânico que cativa seu leitor, assim como, num conto de mistério, construir o clima de suspense e cuidadosamente dispor pistas que levem o leitor a conclusões erradas, na solução de um enigma, fazendo-o perceber que as pistas verdadeiras, também, estavam lá, sob seu nariz, compõem condições literárias importantes para que, efetivamente, se trabalhe com um ou outro gênero. Entretanto, enquanto experiência inscrita em certas dimensões da arte, a inovação e o rompimento com modelos conhecidos, também, compõem este tipo de trabalho. Tomando outro exemplo, se o objetivo prioritário de ensino na produção de poemas é a mobilização das dimensões estéticas e lúdicas do texto literário, então as atividades relacionadas não devem ter como tônica, evidentemente, o tipo de adequação formal exigido em outros gêneros das demais esferas, tais como o requerimento e o currículo vitae, na esfera cidadã, ou o relatório de estudo do meio, na esfera escolar – a não ser quando tomam tais características para subvertê-las e parodiar. Evidentemente, há aspectos formais que se evidenciam na construção de sonetos ou haicais, por exemplo, mas estes precisam ser elementos de uma dinâmica lúdica para a produção de efeitos estéticos, configurando as aulas sobre tais gêneros a partir de expectativas mais flexíveis e negociadas sobre a produção textual e favorecendo um ambiente propício à brincadeira e expressividade na criação literária.

Demarcar uma progressão que vai do mais fácil ao mais complexo para a produção literária não é tarefa isenta de riscos conceituais, pois textos literários sofisticados podem ser constituídos de construções linguísticas bastante simples do ponto de vista estrutural. Contudo, é razoável imaginar que dominar alguns procedimentos, envolvendo o desenvolvimento de certos conteúdos temáticos, articulados às estruturas linguísticas mais complexas pode

ser desafio melhor explorado, caso a familiaridade com o discurso literário já tenha sido desenvolvida a partir de expectativas anteriores, mais simples, alinhadas às possibilidades identificadas em outras produções textuais de um ciclo. Porém, não é demais enfatizar que a produção textual, na esfera literária, deve estar aberta, inclusive, para uma relação com a linguagem que não se manifesta em outras esferas. Pode-se imaginar que alunos com dificuldade na produção textual, em gêneros mais estáveis de esferas ligadas, por exemplo, ao estudo, mostrem uma relação própria com a escrita, até então desconhecida, no campo do fazer artístico e literário – desde que este campo seja entendido, nas práticas educativas, a partir de sua potencialidade e complexidade.

### **Objetivos de Aprendizagem**

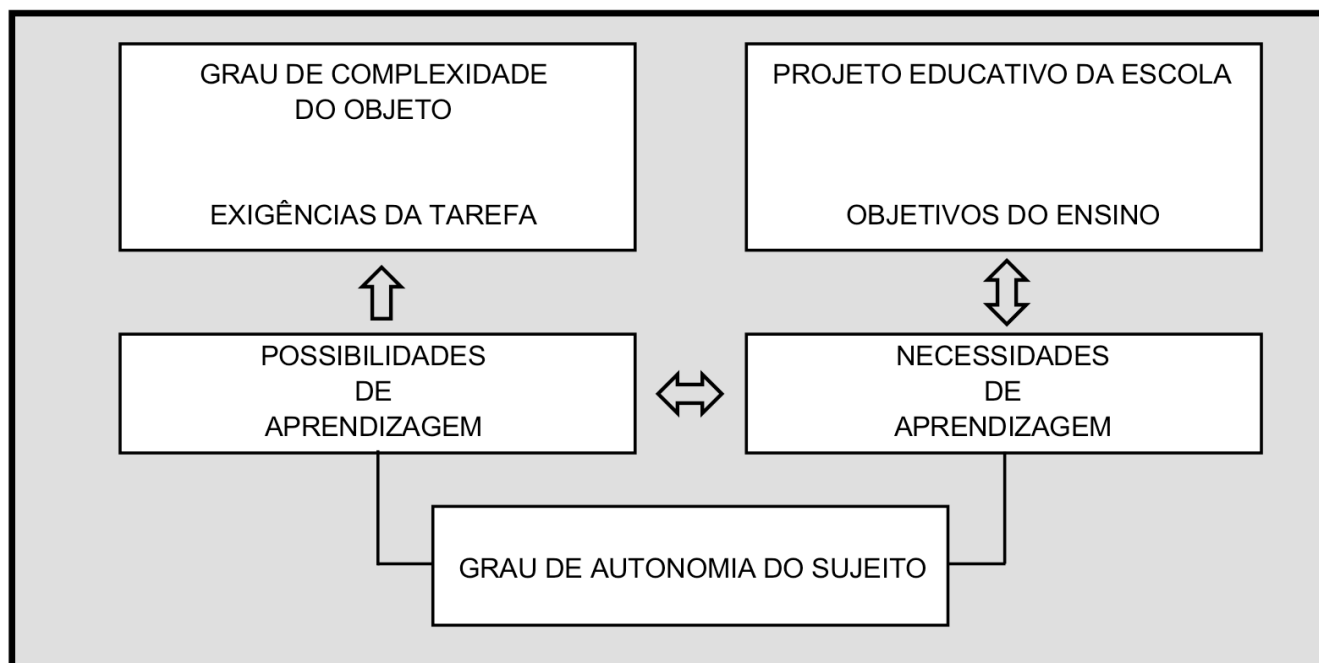
Os objetivos, aqui, apresentados foram concebidos, pensando-se numa estrutura curricular espiralada, em que determinados conteúdos (procedimentos de produção textual, leitura, escuta e análise linguística) sejam reapresentados em ciclos e anos diferentes, variando-se a complexidade de sua abordagem, dentro de uma progressão de ensino que vise ao domínio daqueles aspectos considerados cruciais, no projeto pedagógico da escola, em função de sua política de letramento. O fato de a maioria dos gêneros indicados para o ensino da produção textual não se repetir, não significa que certos gêneros não possam ou não devam ser retomados a partir das necessidades dos alunos e dos projetos em desenvolvimento.

A articulação desses fatores – necessidades dos alunos, possibilidades de aprendizagem, grau de complexidade do objeto e das exigências da tarefa – possibilita o estabelecimento de uma seqüenciação não a partir da apresentação linear de conhecimentos, mas do tratamento em espiral, seqüenciação que considere a reapresentação de tópicos, na qual a progressão também se coloque no nível de aprofundamento com que tais aspectos serão abordados e no tratamento didático que receberão (PCN, p. 39).

Os objetivos a cada ano e ciclo não especificam, detalhadamente, diferenças muito marcadas entre si. Não se indica que determinado conteúdo de análise linguística seja abordado num ano e não em outro, assim como não se procedimentos de forma fragmentada, apontando, por exemplo, que as questões relacionadas à tipologia narrativa sejam abordadas antes das outras tipologias, como se a primeira fosse preparatória das demais. Tampouco se incentivam delimitações que soariam artificiais do ponto de vista de uma proposta que considera a complexidade das práticas de letramento, em função dos saberes e da autonomia dos alunos, bem como das finalidades maiores da educação e da escola, discutidas em outras seções destas diretrizes. Em termos gerais, os enunciados dos objetivos a cada ano assemelham-se, pois indicam o caráter processual do trabalho com as diversas práticas implicadas por eles. Pode-se dizer que os objetivos gerais dos ciclos, apesar de enunciados praticamente idênticos, apontam para a necessária construção das expectativas de aprendizagem a cada ano, alinhados à política de letramento da escola. Será no nível concreto da abordagem de cada gênero com nossos alunos em que se poderão indicar “as dimensões trabalhadas, a complexidade dos conteúdos e as exigências quanto ao tamanho e ao acabamento do texto” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, op. cit.). A seleção dos gêneros e seu grau de aprofundamento e sistematização devem considerar, obrigatoriamente, a abordagem de todos os tipos de texto a cada ano, cabendo ao projeto pedagógico da escola, em diálogo com estas diretrizes, definir expectativas de aprendizagem adequadas aos objetivos da equipe educativa. Professores de todos os componentes curriculares precisam participar da definição coletiva do nível de proficiência de leitura, escuta e produção textual que se espera a cada ano e ciclo. Esta perspectiva reforça a necessidade do planejamento integrado entre os anos de um mesmo ciclo e entre os dois ciclos do Ensino Fundamental, de forma a não interromper um processo que estará em construção, por pelo menos 4 anos. É importante, ressaltar, ainda, que tal processo não se esgota num úni-

co planejamento, mas precisa ser constantemente avaliado e, caso necessário, reformulado em função das necessidades de aprendizagem dos alunos. Como nos apontam os PCN (p. 39), sintetizado pelo quadro abaixo, trata-se de ar-

ticular o projeto educativo da escola e os objetivos de ensino ao grau de complexidade dos objetos (re) apresentados a cada ano e ciclo, visando ao desenvolvimento progressivo da autonomia do sujeito



### Objetivos Gerais para o Ciclo III

Ao final do Ciclo, o aluno deverá ser capaz de:

- Ler, compreender e interpretar textos dos gêneros selecionados para o ciclo, a partir do estabelecimento de relações entre diversos segmentos do texto e entre o texto e outros diretamente implicados por ele, articulando informações textuais e conhecimentos prévios.
- Utilizar procedimentos de leitura como: identificar o tema de um texto, localizar informações explícitas, inferir o sentido de uma palavra, expressão ou informação implícita, distinguir um fato da opinião relativa a esse fato, considerando os objetivos da leitura e as características do gênero.
- Escrever textos coerentes e coesos, utilizando as convenções da escrita padrão,

considerando as condições de produção textual (interlocutor, finalidade, situação, gênero e suporte), empregando mecanismos coesivos adequados e recursos relativos à paragrafação, pontuação e outros sinais gráficos.

- Posicionar-se criticamente diante de textos verbais e não verbais em várias linguagens, formulando apreciações estéticas e éticas, compreendendo a construção de efeitos de ironia, humor, entre outros, a partir dos elementos que os constituem.
- Na produção de textos, empregar procedimentos que garantam a qualidade do trabalho: planejar, por meio de anotações, o que se vai escrever; fazer rascunhos e compartilhá-los com colegas ou professor; revisar seu próprio texto e de outros; consolidar a versão final de seu texto, submetendo-a a uma apreciação coletiva.



- f) Participar oralmente de situações comunicativas formais, tais como assembleias e debates regrados, bem como se expressar por meio de exposições orais, selecionando informações ou argumentos em função dos objetivos da exposição ou discussão, manifestando e acolhendo opiniões e adequando a linguagem à situação de comunicação.
- g) Utilizar os conhecimentos gramaticais decorrentes das análises linguísticas como instrumentos de aprimoramento da leitura e da escrita.
- h) Reconhecer o processo de variação linguística decorrente de fatores geográficos e sociais, bem como do grau de formalidade da situação de uso da linguagem, compreendendo que este processo participa da construção do sentido e expressividade dos textos em que ocorre.
- c) Escrever textos coerentes e coesos, de menor complexidade, dos gêneros selecionados para o ano, considerando as condições de produção textual (interlocutor, objetivo, situação, gênero e suporte), empregando mecanismos coesivos adequados e recursos relativos à paragrafação, pontuação e outros sinais gráficos.
- d) Expressar-se diante de textos verbais e não verbais em várias linguagens, apresentando indícios de apreciações estéticas e éticas, compreendendo a construção de efeitos de ironia, do humor, entre outros, a partir dos elementos que os constituem.
- e) Na produção de textos, mostrar cuidados em empregar procedimentos que garantam a qualidade do trabalho: planejar, por meio de anotações, o que se vai escrever; fazer rascunhos e compartilhá-los com colegas ou professor; revisar seu próprio texto e de outros; consolidar a versão final de seu texto, submetendo-a a uma apreciação coletiva.

### Objetivos Específicos para o Ciclo III

#### 6º ANO

Ao final do ano, o aluno deverá ser capaz de:

- a) Ler, compreender e interpretar, com relativa autonomia, textos menos complexos dos gêneros selecionados para o ano, a partir do estabelecimento de relações entre diversos segmentos do texto e entre o texto e outros diretamente implicados por ele, articulando informações textuais e conhecimentos prévios.
- b) Utilizar corretamente os procedimentos de leitura: identificar o tema de um texto, localizar informações explícitas e inferir o sentido de uma palavra, expressão ou informação implícita, distinguir um fato da opinião relativa a esse fato, considerando os objetivos da leitura e as características dos textos de menor complexidade dos gêneros selecionados para o ano.
- f) Participar oralmente de situações comunicativas formais, tais como assembleias e debates regrados, bem como expressar-se por meio de exposições orais, mostrando cuidados em selecionar informações ou argumentos em função dos objetivos da exposição ou discussão, manifestando e acolhendo opiniões e adequando a linguagem à situação de comunicação.
- g) Utilizar os conhecimentos gramaticais decorrentes das análises linguísticas como instrumentos de aprimoramento da leitura e da escrita.
- h) Reconhecer o processo de variação linguística decorrente de fatores geográficos e sociais, bem como do grau de formalidade da situação de uso da linguagem.

**7º ANO**

Ao final do ano, o aluno deverá ser capaz de:

- a) Ler, compreender e interpretar, com autonomia, textos menos complexos dos gêneros selecionados para o ano, a partir do estabelecimento de relações entre diversos segmentos do texto e entre o texto e outros diretamente implicados por ele, articulando informações textuais e conhecimentos prévios.
- b) Utilizar corretamente os procedimentos de leitura: identificar o tema de um texto, localizar informações explícitas, inferir o sentido de uma palavra, expressão ou informação implícita, distinguir um fato da opinião relativa a esse fato, considerando os objetivos da leitura e as características dos textos de menor complexidade dos gêneros selecionados para o ano.
- c) Escrever, com eficiência, textos coerentes e coesos de menor complexidade dos gêneros selecionados para o ano, considerando as condições de produção textual (interlocutor, objetivo, situação, gênero e suporte), empregando mecanismos coesivos adequados e recursos relativos à paragrafação, pontuação e outros sinais gráficos.
- d) Expressar-se diante de textos verbais e não verbais em várias linguagens, formulando apreciações estéticas e éticas, compreendendo a construção do efeito de ironia, humor, entre outros, a partir dos elementos que os constituem.
- e) Na produção de textos, empregar corretamente procedimentos que garantam a qualidade do trabalho: planejar, por meio de anotações, o que se vai escrever; fazer rascunhos e compartilhá-los com colegas ou professor; revisar seu próprio texto e de outros; consolidar a versão final de seu texto, submetendo-a a uma apreciação coletiva.

- f) Participar oralmente de situações comunicativas formais, tais como assembleias e debates regrados, bem como expressar-se por meio de exposições orais, selecionando informações ou argumentos em função dos objetivos da exposição ou discussão, manifestando e acolhendo opiniões e adequando a linguagem à situação de comunicação.
- g) Utilizar os conhecimentos gramaticais decorrentes das análises linguísticas realizadas a partir do estudo dos gêneros previstos até este ano.
- h) Reconhecer e compreender o processo de variação linguística decorrente de fatores geográficos e sociais, bem como do grau de formalidade da situação de uso da linguagem.

**Objetivos Gerais para o Ciclo IV**

Ao final do Ciclo, o aluno deverá ser capaz de:

- a) Ler, compreender e interpretar textos dos gêneros selecionados para o ciclo, a partir do estabelecimento de relações entre diversos segmentos do texto, identificando as relações intertextuais, reconhecendo marcas de autoria e valorizando a leitura como fonte de conhecimento de mundo e de si mesmo.
- b) Utilizar procedimentos de leitura como: identificar o tema de um texto, localizar informações explícitas, inferir o sentido de uma palavra, expressão ou informação implícita, distinguir um fato da opinião relativa a esse fato, considerando os objetivos da leitura e as características do gênero.
- c) Escrever textos coerentes e coesos, considerando as condições de produção textual (interlocutor, objetivo, situação, gênero e suporte), empregando mecanismos coesivos adequados e recursos relativos à paragrafação, pontuação e outros sinais gráficos.

- d) Posicionar-se criticamente diante de textos verbais e não verbais em várias linguagens, formulando apreciações estéticas e éticas, compreendendo a construção do efeito de ironia, humor, entre outros, a partir dos elementos que os constituem.
- e) Na produção de textos, empregar procedimentos que garantam a qualidade do trabalho: planejar, por meio de anotações, o que se vai escrever, consolidando o conceito de projeto de texto; fazer rascunhos e compartilhá-los com colegas ou professor; revisar seu próprio texto e de outros; consolidar a versão final de seu texto, submetendo-a a uma apreciação coletiva.
- f) Participar oralmente de situações comunicativas formais, tais como assembleias e debates regrados, bem como expressar-se por meio de exposições orais, selecionando informações ou argumentos em função dos objetivos da exposição ou discussão, manifestando e acolhendo opiniões e adequando a linguagem à situação de comunicação.
- g) Utilizar os conhecimentos gramaticais decorrentes das análises linguísticas como instrumentos de aprimoramento da leitura e da escrita.
- h) Reconhecer o processo de variação linguística decorrente de fatores geográficos e sociais, bem como do grau de formalidade da situação de uso da linguagem, compreendendo que este processo participa da construção do sentido e expressividade dos textos em que ocorre.
- dos gêneros selecionados para o ano, a partir do estabelecimento de relações entre diversos segmentos do texto e entre o texto e outros diretamente implicados por ele, articulando informações textuais e conhecimentos prévios.
- b) Utilizar com maior autonomia procedimentos de leitura como: identificar o tema de um texto, localizar informações explícitas, inferir o sentido de uma palavra, expressão ou informação implícita e distinguir um fato da opinião relativa a esse fato, considerando os objetivos da leitura e as características dos textos de maior complexidade dos gêneros selecionados para o ano.
- c) Escrever textos de maior complexidade dos gêneros selecionados para o ano coerentes e coesos, considerando as condições de produção textual (interlocutor, objetivo, situação, gênero e suporte), empregando mecanismos coesivos adequados e recursos relativos à paragrafação, pontuação e outros sinais gráficos.
- d) Posicionar-se diante de textos verbais e não verbais em várias linguagens, formulando apreciações estéticas e éticas, compreendendo a construção do efeito de ironia, humor, entre outros, a partir dos elementos que os constituem.
- e) Na produção de textos, empregar efetivamente procedimentos que garantam a qualidade do trabalho: planejar, por meio de anotações, o que se vai escrever; fazer rascunhos e compartilhá-los com colegas ou professor; revisar seu próprio texto e de outros; consolidar a versão final de seu texto, submetendo-a a uma apreciação coletiva.
- f) Participar oralmente de situações comunicativas formais, tais como assembleias e debates regrados, bem como expressar-se por meio de exposições orais, selecionando informações ou argumentos

## Objetivos Específicos para Ciclo IV

### 8º ANO

Ao final do ano, o aluno deverá ser capaz de:

- a) Ler, compreender e interpretar, com relativa autonomia, textos mais complexos

em função dos objetivos da exposição ou discussão, manifestando e acolhendo opiniões e adequando a linguagem à situação de comunicação.

- g) Utilizar os conhecimentos gramaticais decorrentes das análises linguísticas como instrumentos de aprimoramento da leitura e da escrita.
- h) Compreender o processo de variação linguística decorrente de fatores geográficos e sociais, bem como do grau de formalidade da situação de uso da linguagem, percebendo que este processo participa da construção do sentido e expressividade dos textos em que ocorre.

## **Objetivos Específicos para Ciclo IV**

---

### **9º ANO**

Ao final do ano, o aluno deverá ser capaz de:

- a) Ler, compreender e interpretar, com autonomia, textos mais complexos dos gêneros selecionados para o ano, a partir do estabelecimento de relações entre diversos segmentos do texto e entre o texto e outros diretamente implicados por ele, articulando informações textuais e conhecimentos prévios, identificando as relações intertextuais, reconhecendo marcas de autoria e valorizando a leitura como fonte de conhecimento de mundo e de si mesmo.
- b) Utilizar, de forma autônoma, os procedimentos de leitura: identificar o tema de um texto, localizar informações explícitas, inferir o sentido de uma palavra, expressão ou informação implícita, distinguir um fato da opinião relativa a esse fato, considerando os objetivos da leitura e as características dos textos de maior complexidade dos gêneros selecionados para o ano.
- c) Escrever, com eficiência, utilizando as convenções da escrita padrão, textos coerentes e coesos, de maior complexidade dos gêneros selecionados para o ano, considerando as condições de produção textual (interlocutor, objetivo, situação, gênero e suporte), empregando mecanismos coesivos adequados e recursos relativos à paragrafação, pontuação e outros sinais gráficos.
- d) Posicionar-se criticamente diante de textos verbais e não verbais em várias linguagens, formulando criteriosamente apreciações estéticas e éticas, compreendendo a construção do efeito de ironia, humor, entre outros, a partir dos elementos que os constituem.
- e) Na produção de textos, empregar efetivamente procedimentos que garantam a qualidade do trabalho: planejar, por meio de anotações, o que se vai escrever, consolidando o conceito de projeto de texto; fazer rascunhos e compartilhá-los com colegas ou professor; revisar seu próprio texto e de outros; consolidar a versão final de seu texto, submetendo-a a uma apreciação coletiva.
- f) Participar oralmente de situações comunicativas formais, tais como assembleias e debates regrados, bem como expressar-se por meio de exposições orais, selecionando informações ou argumentos em função dos objetivos da exposição ou discussão, manifestando e acolhendo opiniões e adequando a linguagem à situação de comunicação.
- g) Utilizar os conhecimentos gramaticais decorrentes das análises linguísticas como instrumentos de aprimoramento da leitura e da escrita.
- h) Reconhecer e compreender o processo de variação linguística decorrente de fatores geográficos e sociais, bem como do grau de formalidade da situação de uso da linguagem, entendendo que este processo participa da construção do sentido e expressividade dos textos em que ocorre.

#### Introdução

---

Na proposta das Diretrizes Curriculares de Ensino Fundamental II, da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, o ensino/aprendizagem da Língua Inglesa é fundamentado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira (BRASIL, 1998). Este documento concebe a linguagem como fenômeno social e histórico. Portanto, pela natureza sociointeracional da linguagem, a língua é concebida como atividade social, sendo heterogênea, por envolver a interação entre os interlocutores inseridos em determinado momento sócio-histórico. Desta forma, está desvinculada da neutralidade por ser um signo vivo e móvel, e, por conseguinte, dialógico/ideológico (BAKHTIN, 2004, p.29-31).

Ao aprender uma LE, o aluno depara-se com outra língua, outra cultura, o que gera desestabilização, analogias, levando-o a enxergar a si pelo outro. Ou seja, ele amplia a percepção do funcionamento de sua língua materna, bem como passa a pensar sobre aspectos culturais de seu país, por estar em contato com uma língua que tem normas linguísticas distintas de sua língua materna, sendo pertencente a um povo que possui costumes e valores diferentes do seu. Conforme apontado nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira (BRASIL, 1998):

*O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser*

*humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social (BRASIL, 1998, p.19).*

Para além da aquisição de sinais e normas linguísticas, o aprendizado de uma LE (Língua Estrangeira) é de extrema importância para a formação do educando, por auxiliar no desenvolvimento de “aspectos psicológicos, sociais, culturais e afetivos”, já que “envolve habilidades de compreensão e produção aprendidas, através de estratégias cognitivas, tais como: identificar, inferir, deduzir, generalizar, comparar, combinar, memorizar e intuir” (SILVA, 1992, p.17).

Como a língua não é neutra, ela estabelece o poder e a autoridade do falante ou de um grupo em determinado momento histórico, político, econômico e social, exercendo um papel primordial para o estabelecimento do poder hegemônico do povo que a fala, conforme argumenta Carvalho (2013). Considerando a propagação da atuação política, econômica e militar dos Estados Unidos a partir da II Guerra Mundial, a Língua Inglesa (LI doravante) difundiu-se mundialmente, assumindo, atualmente, o status de língua franca, não havendo outra língua usada em tão larga escala (CRYSTAL, 2005). O aprendizado de LI tornou-se essencial para os dias de hoje, propiciando a inserção no mercado de trabalho, no mundo tecnológico, político, econômico,

acadêmico, turístico e científico. Portanto, a aprendizagem da LI na escola pública favorece a inclusão do aluno na sociedade da informação, pois possibilita que ele desenvolva habilidades de comunicação por meio de outra língua além da língua materna, favorecendo a reflexão sobre a realidade em que está inserido. Moita Lopes (2005) salienta:

*Daí a importância da educação linguística crítica e, notadamente, da educação em inglês, pois os discursos que circulam na Internet e na maior parte dos canais internacionais de TV, para não mencionar os discursos do mundo da pesquisa, das finanças, do comércio, dos congressos, dos eventos esportivos mundiais etc., são, primordialmente, construídos em inglês, mesmo aqueles que são produzidos em países onde não se fala inglês como primeira língua. O inglês é o armênio, grego, latim, nahuatl, espanhol e francês de nossos tempos e pode se tornar a língua comum por meio da qual aprendemos a ler o mundo criticamente para participar ativamente de sua construção (MOITA LOPES, 2005, p. 7 e 8).*

Conforme apontado nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira (BRASIL, 1998), diante do caráter hegemônico da LI, deve-se utilizar do momento de ensino/aprendizagem da língua para desenvolver a consciência crítica do aluno, a fim de desestruturar discursos totalizantes de reprodução social e cultural, para que os indivíduos assumam a postura de sujeitos ativos e criadores, não sendo consumidores passivos da cultura e do conhecimento alheio. Segundo Cox e Assis-Peterson:

*Aqueles que trabalham com o ensino de inglês não podem reduzi-lo a questões sócio-psicológicas de motivação, a questões metodológicas, a questões linguísticas. A língua está imersa em lutas sociais, econômicas e políticas e isso não pode ser deixado de fora da cena da sala de aula (COX e ASSIS-PETERSON, 2001, p.20).*

Segundo Moita Lopes (1996), é preciso que o ensino de LE esteja vinculado às questões

políticas, e que o ensino da cultura da língua alvo seja utilizado como fortalecedor na formação do aluno, transpondo o sentido da dominação. Ele salienta que o objetivo principal deve ser:

*a preservação da identidade cultural brasileira do aluno, ou seja, uma exigência de se pensar a língua estrangeira de um ponto de vista que reflita os interesses do Brasil (identifica-se o ensino de línguas estrangeiras com interesses políticos) (MOITA LOPES, 1996, p. 42).*

Desta forma, o ensino/aprendizagem da Língua Inglesa pode ser um instrumento que propicie a educação do aluno, no sentido de sua formação, favorecendo a percepção de que, atualmente, há vários tipos de Inglês e que a Língua Inglesa não pertence apenas aos Estados Unidos, pois, devido à sua propagação, tornou-se uma língua de apropriação mundial.

Neste sentido, os temas transversais (PCNs, 1998) propiciam abordar questões de interesses social e político, possibilitando desvincular o processo de ensino/aprendizagem da LI das questões, simplesmente, normativas da língua, para favorecer o aprimoramento do conhecimento de mundo do aluno.

### **Objetivos Gerais para os Ciclos III e IV**

Dentre as quatro habilidades que envolvem a língua (ler, escrever, falar e ouvir), a que será mais enfocada neste documento será a leitura, visto que, dentre todas as habilidades, esta é que está mais próxima de suprir a necessidade real do aluno, para que ele possa “ler” as informações do mundo ao seu redor.

O ensino de Língua Inglesa em todos os ciclos deverá ser organizado de modo a levar o aluno a:

- a) Perceber que vive em um mundo plurilíngue e que o aprendizado de línguas estrangeiras não apenas possibilita a comunicação entre diferentes povos, como

também desempenha papel fundamental e dominante em determinado momento histórico na nossa sociedade.

- b) Ver o mundo de forma mais crítica, entendendo as relações políticas, econômicas e sociais envolvidas para o estabelecimento do aprendizado da Língua Inglesa, ampliando assim a compreensão de seu papel como cidadão em seu país e no mundo para a preservação da diversidade linguística e cultural.
- c) Expandir sua visão de mundo, reconhecendo que o aprendizado da língua inglesa possibilita o ingresso à sociedade da informação devido à sua importância no cenário mundial atual.
- d) Compreender a importância da leitura em língua inglesa como fonte de informação e prazer.

### **Objetivos Gerais para o Ciclo III**

Ao final do III Ciclo, o aluno deverá ser capaz de:

- a) Perceber a presença e importância da língua inglesa no nosso cotidiano, bem como conhecer alguns aspectos culturais dos países falantes da língua inglesa, visando à percepção de um mundo pluricultural.
- b) Utilizar-se dos diversos temas transversais abordados para analisar e refletir criticamente sobre os assuntos estudados.
- c) Ler, compreender, interpretar e produzir textos de gêneros mais simples.
- d) Utilizar-se de enunciados envolvendo situações contextualizadas a respeito de sua realidade, para aprimorar sua pronúncia e reforçar o uso das entonações.
- e) Fazer uso das estruturas gramaticais básicas necessárias para produzir as situa-

ções de comunicação oral e escrita previstas para o ciclo.

- f) Conhecer o sistema fonético da língua inglesa, de modo a estabelecer analogias entre este e o da língua materna.

### **Objetivos Específicos para o Ciclo III**

#### **6º ANO**

Ao final do sexto ano, o aluno deverá ser capaz de:

- a) Perceber a presença e importância da língua inglesa, identificando palavras que permeiam nosso cotidiano em veículos de comunicação, embalagens e vestimentas, assim como conhecer alguns aspectos culturais (exemplos: situação geográfica, alimentação, etc.) dos países falantes desse idioma, visando à percepção de um mundo pluricultural.
- b) Utilizar-se dos diversos temas transversais abordados para analisar e refletir criticamente sobre os assuntos estudados.
- c) Ler, compreender, interpretar e produzir textos de gêneros mais simples (exemplos: fichas de apresentação, pequenos diálogos, bilhetes, cartas e descrições pessoais, etc.).
- d) Utilizar-se de enunciados que envolvam situações contextualizadas a respeito de sua realidade (exemplos: saudações, apresentações, descrições pessoais, etc.) para aprimorar tanto a pronúncia como o uso das entonações.
- e) Fazer uso das estruturas gramaticais básicas, relacionadas aos gêneros previstos para o ano, para produzir situações de comunicação oral e escrita.
- f) Conhecer sons e entonações básicos, de modo a estabelecer analogias entre o sistema fonético da língua inglesa e o da língua materna.

## 7º ANO

Ao final do sétimo ano, o aluno deverá ser capaz de:

- a) Conhecer aspectos culturais (exemplos: esporte, protocolos sociais, hábitos, etc.) dos países falantes da língua inglesa, visando à percepção de um mundo pluricultural.
- b) Utilizar-se dos diversos temas transversais abordados para analisar e refletir criticamente sobre os assuntos estudados.
- c) Ler, compreender, interpretar e produzir textos de gêneros mais simples (exemplos: pequenas biografias, descrições de pessoas, lugares, etc.).
- d) Utilizar-se dos enunciados que envolvam situações contextualizadas a respeito de sua realidade (exemplos: descrições de pessoas, comidas, vestimentas e expressões de preferência, etc.) para aprimorar tanto a pronúncia como o uso das entonações.
- e) Fazer uso das estruturas gramaticais básicas, relacionadas aos gêneros previstos para o ano, para produzir situações de comunicação oral e escrita.
- f) Conhecer os sons e entonações da língua inglesa, de modo a estabelecer analogias com a língua materna.

### Objetivos Gerais para o Ciclo IV

Ao final do IV ciclo, o aluno deverá ser capaz de:

- a) Conhecer, de maneira mais profunda, aspectos culturais dos países falantes da língua inglesa, e estabelecer relações entre o contexto político, econômico, social destes países e o contexto brasileiro.
- b) Utilizar-se dos diversos temas transversais abordados para analisar e refletir cri-

ticamente sobre os assuntos estudados.

- c) Ler, compreender e interpretar textos de gêneros um pouco mais complexos.
- d) Produzir, considerando o universo linguístico do aluno, diversos tipos de textos que envolvam situações cotidianas de comunicação.
- e) Utilizar-se dos enunciados que envolvam situações contextualizadas a respeito de sua realidade para aprimorar tanto a pronúncia como o uso das entonações.
- f) Fazer uso das estruturas gramaticais básicas, relacionadas aos gêneros previstos para o ano, para produzir situações de comunicação oral e escrita.

### Objetivos Específicos para o Ciclo IV

## 8º ANO

Ao final do oitavo ano, o aluno deverá ser capaz de:

- a) Conhecer, de maneira mais profunda, aspectos culturais dos países falantes da língua inglesa, e estabelecer relações entre o contexto político, econômico, social destes países e o contexto brasileiro.
- b) Utilizar-se dos diversos temas transversais abordados para analisar e refletir criticamente sobre os assuntos estudados.
- c) Ler, compreender e interpretar textos de gêneros mais complexos que envolvam os tipos textuais narrativos e descritivos (exemplos: relatos, biografias, entrevistas, notícias, etc.).
- d) Fazer uso das estruturas gramaticais básicas, relacionadas aos gêneros previstos para o ano, para produzir situações de comunicação oral e escrita.



- e) Utilizar-se dos enunciados que envolvam situações contextualizadas a respeito de sua realidade para aprimorar tanto a pronúncia como o uso das entonações.
- f) Produzir, considerando o universo linguístico do aluno, diversos tipos de textos que envolvam situações cotidianas de comunicação (exemplos: relatos, biografias, entrevistas, cartões postais, charges, etc).

## 9º ANO

Ao final do nono ano, o aluno deverá ser capaz de:

- a) Conhecer, de maneira mais profunda, aspectos culturais dos países falantes da língua inglesa (exemplos: sistema político, organização social, etc.), e estabelecer, de forma crítica, relações entre o contexto político, econômico, social destes países e o contexto brasileiro.
- b) Utilizar-se dos diversos temas transversais abordados para analisar e re-

fletir criticamente sobre os assuntos estudados.

- c) Ler, compreender e interpretar textos de gêneros mais complexos que envolvam também tipos textuais dissertativos e argumentativos, além dos narrativos (e-mails, biografias, relatos, entrevistas, notícias, etc.).
- d) Produzir, considerando o universo linguístico do aluno, textos de gêneros diversos que envolvam situações cotidianas de comunicação (exemplos: relatos, biografias, entrevistas, cartões postais, charges, etc.).
- e) Utilizar-se dos enunciados que envolvam situações contextualizadas a respeito de sua realidade para aprimorar tanto a pronúncia como o uso das entonações.
- f) Utilizar-se das estruturas gramaticais básicas, relacionadas aos gêneros, para produzir as situações de comunicação oral e escrita.



#### Introdução

---

*Diego não conhecia o Mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.*

*Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos.*

*E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.*

*E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:*

*– “Me ajuda a olhar!”*

*Eduardo Galeano*

As Diretrizes Curriculares, que visam definir os processos de construção de conhecimento, ensino e aprendizagem no componente curricular Arte, assim como a proposição dos objetivos gerais e específicos para este componente, fundamentam-se na análise e reflexão de quatro aspectos que influem na corporificação da arte/educação nas escolas: (1) a arte na contemporaneidade; (2) as concepções contemporâneas de arte/educação; (3) o espaço da arte na escola e (4) as linguagens da arte e o trabalho do professor.

Os textos a seguir visam apresentar, em linhas gerais, a inter-relação entre eles, abrindo caminho para um processo permanente de (re) pensar o *quê*, por *quê* e como ensinar arte.

#### Arte na Contemporaneidade

---

Na pós-modernidade, a ideia de arte amplia-se e desconstrói-se a partir das frequentes rupturas e (re)invenções, provocadas pelos artistas e influenciadas pelo advento de novas tecnologias e mídias; pela relação dialógica estabelecida entre diferentes linguagens<sup>32</sup> e poéticas – dando origem a hibridismos e convergências; entre culturas – percurso em direção ao multiculturalismo; entre espaços e épocas – possibilitando retomadas, revisitas, ressignificações e apropriações; entre artistas e público – na qual a obra passa a materializar-se muitas vezes através da participação e interação – e pelo advento da cultura visual, a evidenciar cada vez mais seu potencial educativo.

Christov (2011) vem ao encontro dessas ideias, ao evocar Luigi Pareyson e Imanol Aguirre. O primeiro, quando defende a com-

---

<sup>32</sup> Linguagem é entendida neste texto, a partir da contribuição de Sogabe e Leote, quando afirmam que: *A arte se transforma em seus propósitos tanto quanto na gama de linguagens que produz e opera. Em qualquer das linguagens da arte, graus de comunicação se estabeleceram, ou seja, arte comunica. Mas, como se vale de ambiguidades, também, a clareza do que comunica se resolve em escala poética. Em outras palavras, do público de uma obra de arte é exigido capacidade de reconhecimento da linguagem em que ela se constrói. Isso não pode ser feito sem repertório estético. Este repertório confere relação poética entre público e obra no momento da fruição, que, afinal, é processo de comunicação* (SOGABE; LEOTE, 2012, p. 20).

preensão de arte como construção, conhecimento e expressão:

*Desta forma, evitando enclausurar a arte em um único conceito, o autor defende que imitar ou transformar o real, criando formas (construção) e significados que geram sentidos e provocam perguntas (conhecimento), bem como criar formas de dizer e externar emoções e conhecimentos (expressão) são atributos do fazer artístico (CHRISTOV, 2011, p. 34).*

E Aguirre, quando apresenta outra característica importante da produção artística contemporânea, configurar-se a partir de narrativas que exploram múltiplas questões – muitas vezes controversas – de temáticas sociais:

*[...] arte como relato aberto e como condensado de experiências. Como relato aberto porque é construção narrativa que elege certos elementos para construir significados, deixando outros de fora. Este processo seletivo sugere perguntas associadas às razões pessoais e culturais que motivam esta ou aquela seleção, mais do que perguntas sobre o que é arte em termos de uma definição geral. A partir de John Dewey e Roland Barthes, Imanol afirma sua convicção de que é preciso despojar a arte e suas obras da dimensão transcendental na qual a tradição moderna as havia colocado e compreendê-las como relato aberto, como investigação criativa e condensado de experiências que permite compreensão da arte como materialização estética de todo um sistema de crenças, valores, formas, projetos e sensibilidades individuais e coletivas (CHRISTOV, 2011, p. 34).*

Ambas as contribuições enfatizam o potencial da arte para a mobilização de questionamentos, provocações, reflexões e diálogos em sentidos diversos.

### **As Concepções Contemporâneas de Arte/Educação**

As ideias, acima, já evidenciam o potencial educativo e formador da arte enquanto processo humano, fator esse, inclusive, mobilizador de muitas investigações sobre as contri-

buições e a importância da arte na educação e dos filósofos gregos a importantes pensadores dos séculos XX (quando da consolidação de uma epistemologia de ensino de arte) e da atualidade. Entre essas contribuições, destacamos as de Vygotsky, Duarte Junior, Aguirre e Albano.

Em seus estudos, Vygotsky (2001) destacou a importância da arte na educação ao afirmar que por meio dela elaboramos linguagem, saberes, conceitos e sentimentos em mediações de linguagens, pensamentos e experiências, conforme explicita Christov (2011):

*Para Vygotsky, a educação estética não se limita à formação do artista, porque é aproximação da arte e do mundo de forma a ampliar universo cultural e condições de pensar e de expressar o mundo. Esta ampliação que inclui criação de linguagem e de melhores condições de compreensão do mundo consiste um direito de todos os homens. Por isso, para o autor, a arte não pode ser entendida como mera complementação no conjunto da experiência humana, mas é prática essencial para formação do ser humano (VYGOTSKY, 2001 apud CHRISTOV, 2011, p. 34).*

Em outra direção, mas complementando esses apontamentos, contribuiu Duarte Júnior (1988) ao defender que o sentimento é a porta de entrada da percepção humana, antecedendo o pensamento e a reflexão e, ao mesmo tempo, constituindo a base dos mesmos, já que valoramos o que vivemos, conhecemos e aprendemos; o autor argumenta, ainda, que a experiência artística possibilita ao indivíduo:

- a) *a relação, compreensão e vivência de seus próprios sentimentos e do sentimento de sua época, possibilitando um processo de autocohecimento, de desenvolvimento e educação do sentir e de ampliação de sua capacidade de significação e representação;*
- b) *a compreensão de sentidos externos à sua cultura;*
- c) *a agilização da imaginação, a princípio orientada por seus conhecimentos, para então lançá-lo a novas descobertas;*

- d) a vivência de situações, extremas ou impossíveis no cotidiano (mas na segurança do contato com a obra);
- e) a proposição do inexistente ou da utopia, a propiciar reflexão, descobertas e aprendizado. (DUARTE JÚNIOR, 1988, p. 111-122).

Coadunam-se a essas ideias as de Imanol Aguirre (2009) e Ana Angélica Albano (2013). Aguirre, quando defende a presença da dimensão emotivo-afetiva na produção artística e na fruição estética das diversas culturas e manifestações contemporâneas:

*É importante não esquecer que, com frequência, os artefatos estéticos, também para os jovens, cumprem a função de detonadores da emoção e que, diante disto, costuma ficar em suspenso o juízo racional. As experiências estéticas não são facilmente redutíveis a um juízo crítico, ou, dizendo melhor, quando se reduzem a um juízo crítico, fica, notavelmente, minguado esse outro valor que comportam e que não é outro que o de dar oportunidades à exploração emotiva, à vivência intensa das experiências estéticas, como as que podem desfrutar os espectadores dos shows de rock ou música pop, por exemplo. [...] Acredito que é importante considerar esse aspecto em educação já que, muitas vezes, quando se fala de alfabetização, procura-se apenas a explicação racional do juízo estético, seja pela via da análise formal, seja pelo lado da crítica cultural (AGUIRRE, 2009, p. 11).*

E, por sua vez, Albano, ao defender que a arte:

*[...] ocupa um lugar entre o sonho e a realidade. As pessoas precisam do imaginário para acessar suas imagens e emoções e dar forma ao que querem expressar e que, às vezes, não cabem em palavras, mas são possíveis de serem expressas em pinturas, filmes e músicas. A arte possibilita o trânsito entre o cognitivo e o afetivo, o consciente e o inconsciente, porque habita essa zona intermediária. A criança pequena trafega por esse espaço com muita espontaneidade. Ela tem acesso direto às imagens, porque pensa por*

*imagem e, por isso, facilmente se comunica pelas linguagens artísticas (ALBANO, 2013).*

Diante desses apontamentos, torna-se fundamental considerar as contribuições da epistemologia da Arte/Educação no que se refere a seus procedimentos metodológicos, ou seja, como operacionalizar a arte, na escola, para que esta cumpra sua função.

A esse respeito, Barbosa e Coutinho (2011) salientam a relevância de uma concepção de ensino de arte que permita a articulação entre culturas, sociedade e os indivíduos, em diálogos abertos – interdisciplinares e multiculturais – desenvolvendo a significação, o senso crítico, a compreensão e o posicionamento do estudante, enquanto interator na cultura e na sociedade, na qual influencia e é influenciado.

Nesse sentido, a “Proposta Triangular”<sup>33</sup> apresenta-se como relevante recurso metodológico para a arte/educação na contemporaneidade, conforme evidencia Barbosa ao apresentar a relação entre três pensadores que a fundamentam:

*Para ambos [Eisner e Freire], a educação é mediatizada pelo mundo em que se vive, formatada pela cultura, influenciada por linguagens, impactada por crenças, clarificada pela necessidade, afetada por valores e moderada pela individualidade. Trata-se de uma experiência com o mundo empírico, com a cultura e a sociedade personalizada pelo processo de gerar significados, pelas leituras pessoais auto-sonorizadas do mundo fenomênico e das “paisagens interiores”. É na valorização da experiência que os três filósofos e/ou epistemólogos se encontram. Se, para Dewey, experiência é conhecimento, para Freire é a consciência da experiência que podemos chamar conhecimento. Já Eisner destaca da experiência do mundo empírico sua dependência de nosso sistema sensorial biológico, que é a extensão de nosso*

<sup>33</sup> “Sistematizada por Ana Mae Barbosa, entre 1987 e 1993, no contexto do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e experimentada nas escolas da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, quando Paulo Freire era Secretário Municipal de Educação” (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 50).

*sistema nervoso* (BARBOSA apud BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 51).

A “Proposta Triangular” estrutura-se a partir de três eixos orientadores do ensino de arte: a leitura, a contextualização e a produção; estas dialogam e interagem, não de forma hierarquizada, mas sistêmica, em múltiplas combinações, direções e percursos, no processo de construção do conhecimento para uma aprendizagem significativa. De acordo com Barbosa e Coutinho (2011), aprendizagem em arte pressupõe:

- a) uma leitura não apenas dos aspectos formais, compositivos ou materiais da obra, mas uma leitura que (re)signifique a visão de mundo no diálogo com a obra:

*Precisamos entender esta leitura não apenas como leitura crítica da materialidade da obra e de seus princípios decodificadores, mas também como leitura de mundo, como indica Paulo Freire. ‘Leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim, leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos’. Neste sentido, este princípio de leitura está mais próximo da ideia de interpretação cultural e a ação contextualizadora está intrinsecamente relacionada ao ato de ler, ouvir... perceber e significar o mundo* (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 51);

- b) uma contextualização que promova o diálogo da obra com os conhecimentos da arte e com as mais diversas temáticas, áreas do conhecimento e culturas, no tempo e no espaço, ampliando assim as redes de significação:

*A contextualização que pode ser histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica, etc. vai tecer a trama desse sistema interpretativo. ‘Contextualizar é estabelecer relações. Neste sentido, a contextualização no processo ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade. A redução da contextualização à história é um viés modernista. É através da contextualização que se pode praticar uma educação em direção à multiculturalidade*

*e à ecologia, valores curriculares que definem a pedagogia pós-moderna* (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 52);

- c) uma produção que não seja descontextualizada ou pautada apenas em si mesma, mas que articule os conhecimentos de arte aos da cultura e dos processos de comunicação e expressão – linguagens a se configurarem relatos diversos:

*[...] a dimensão da produção pode ser iluminada pelas concepções de Dewey, que nos apresenta uma possibilidade de compreensão mais orgânica da experiência pelo fato de não separar as dimensões artísticas das dimensões estéticas. Sendo assim, ao configurar e operar no âmbito das práticas artísticas, o sujeito necessariamente precisa estar conectado com os aspectos estéticos. Toda produção tem seu contexto de origem, seja material ou conceitual. A história das técnicas, o desenvolvimento das tecnologias no campo das artes são questões intrinsecamente relacionadas com as práticas de produção e de recepção. Fecha-se assim o elo entre as dimensões da Proposta Triangular* (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 52).

Vale ressaltar, por fim, a forte inter-relação entre a “Proposta Triangular” e as teorias sociointeracionistas, uma vez que a mesma traz em seu cerne os pressupostos de Vygotsky, no que se refere à relevância da mediação e da interação entre professor e estudante como principal estratégia para a construção de conhecimento significativo, a partir da mobilização das regiões de desenvolvimento proximal (CRHISTOV, 2011).

Dessa forma, com base em todos os pressupostos, aqui, apresentados, reafirmamos a capacidade da arte, como área de conhecimento no currículo, em promover a sensibilidade, o sentir e a subjetividade articulada com o desenvolvimento cognitivo; mobilizar e fomentar saberes, conhecimentos e habilidades; e mediar e inter-relacionar culturas, coletividades e individualidades.

## O Espaço da Arte na Escola

Sabemos que não apenas concepções de ensino, diretrizes curriculares e professores influenciam na aprendizagem. Várias pesquisas já demonstraram o quanto o espaço físico interfere de maneira considerável nesse processo. Frago (Apud SILVA, 2008, p. 9). afirma que

“A escola é espaço e lugar. Algo físico, material, mas também uma construção cultural que gera fluxos energéticos. Com isso quero dizer, mais uma vez, que o espaço educa”.

No que se refere à importância da sala de arte, Mognol (Apud SILVA, 2008, p. 10) destaca que:

*Para a concretização dessas concepções, a autora faz sugestão da instalação de laboratórios de linguagens artísticas com disponibilidade de recursos materiais, físicos e de equipamentos adequados à percepção, ao estímulo e ao significado para o aluno. Espaços flexíveis e versáteis possibilitadores da criatividade, da ludicidade, da interação e do respeito à diversidade, sem esquecer-se do espaço externo (MOGNOL Apud SILVA, 2008, p. 10).*

Entretanto, o espaço para o ensino das linguagens artísticas, longe de atender aos pré-requisitos acima, simplesmente inexistente ou é inadequado na maioria das escolas da rede, uma vez que, apesar dos avanços na epistemologia da arte/educação, a arte ainda enfrenta na escola, na opinião de Silva,

*Preconceitos que têm dificultado o trabalho inovador do professor, que ao buscar a quebra do convencional do ensino tradicional em suas aulas, provoca ‘bagunça’ e ‘sujeira’. Preconceitos que limitaram professores a um trabalho fragmentado e de ênfase apenas na teorização (SILVA, 2008, p. 6).*

Nesse contexto, o(s) espaço(s) da arte corporifica(m)-se ocasionalmente, quando de situações especiais, através de improvisos, pelo esforço do professor de arte e da boa vontade da equipe escolar (quando existente), exigindo

movimentação de carteiras e deslocamento de materiais, o que ocasiona uma conseqüente “desorganização” ainda maior do espaço escolar e uma perda significativa do tempo de interação entre professor e aluno (com foco nos objetivos em estudo), para a realização dessa adaptação a cada vez que se faz necessária. Dessa forma, infelizmente os resultados não poderiam ser outros: o desencorajamento dessa adaptação pelos professores; a presença cada vez maior de trabalhos e atividades que se adaptam ao que os espaços permitem (quando o desejável seria o contrário); e a redução das possibilidades de experimentação e investigação pelos alunos.

Corroborar-se com essas reflexões Barbosa (Apud SILVA, 2011, p. 12), ao dizer que

“Nas salas, professores sobrevivem com o que têm e podem fazer, enfrentando a ausência de condições mínimas que lhes dariam prazer e engajamento para realizar sua parte na formação educacional dos alunos e, neste caso, na sua formação cultural e artística”.

Diante do exposto, podemos inferir que infelizmente, apesar de a arte ocupar espaço de destaque nos documentos, projetos e diretrizes, na prática ainda encontra-se acontecendo nos “porões” das escolas, subvalorizada, como nos permite compreender o alerta de Escolano (2001):

*o espaço educativo sendo um reflexo da pedagogia como um ‘constructo cultural’ que reflete as ideologias predominantes em determinado período da história. É significativa para o currículo, como uma ‘forma silenciosa de ensino’. Para ele, a arquitetura é um currículo oculto que está presente no valor, no estímulo, no conteúdo e na imposição de normas pré-estabelecidas quanto à ordenação de poder (ESCOLANO apud SILVA, 2008, p. 8).*

Tais afirmações evidenciam que garantir a qualidade da aprendizagem em arte, exige a valorização dos espaços onde a arte acontece, na escola. Para tanto, deve-se promover a adaptação de ambientes existentes ou

construção de novos que sejam adequados ao ensino de arte, capazes de proporcionar uma vivência artística mais intensa e diversificada, como propõe Fragoso (Apud SILVA, 2008) ao dizer que:

*[...] a criação de ateliês [...] propicia às crianças e aos jovens estudantes a possibilidade de expressarem-se num ambiente adequado, que atenda às necessidades específicas das atividades desenvolvidas* (FRAGOSO apud SILVA, 2008, p. 21).

Silva (2008) reforça que o espaço destinado às aulas de arte deve estimular o aluno, dispor de diferentes materiais e deve favorecer as relações interpessoais, seja pela disposição do mobiliário ou por sua flexibilidade de uso (necessárias ao trabalho com as diferentes linguagens artísticas), destacando, inclusive, como ideal a existência de diferentes espaços na escola, para acolher cada uma das quatro linguagens artísticas do currículo.

Nesse sentido, dadas as especificidades das diferentes linguagens artísticas, apontamos que a sala de arte deve<sup>34</sup>:

- a) permitir a criação de uma comunicação visual que a caracterize como espaço das artes;
- b) ser ampla, iluminada, ventilada e de fácil limpeza;
- c) ter mobilidade e flexibilidade (mobiliário) para adaptação às diferentes necessidades de cada atividade / trabalho com as linguagens artísticas;
- d) possuir pia/tanque para limpeza de materiais e utilização de água como recurso;
- e) conter prateleiras e bancadas para disposição de diferentes materiais acessíveis aos alunos e para guardar seus trabalhos;

- f) ter espaço que possibilite a exposição de trabalhos e imagens;
- g) dispor de armários para organização de materiais e ferramentas;
- h) possuir rádio, projetor multimídia, caixa de som e tela de projeção (ou parede com espaço, acabamento e cores que não interfiram nas imagens projetadas).

Tais requisitos são fundamentais para que se corporifique, na sala de arte, o ambiente de um ateliê no qual, como o artista, os alunos tenham a sua disposição diferentes recursos para operar sua criação. É o que defende Fragoso (Apud SILVA, 2011, p. 21) ao dizer que,

*Em um ateliê, [...] o aluno deve ser colocado em contato com a maior diversificação de materiais, suportes, técnicas e situações-desafio, objetivando sempre o seu maior desenvolvimento* (FRAGOSO apud SILVA, 2008, p. 21).

## As Linguagens da Arte e o Trabalho do Professor

Até o presente momento, apresentamos as concepções e conceituações gerais orientadoras do ensino da arte, bem como alguns apontamentos sobre a importância do espaço para a arte na escola. Faz-se necessário, portanto, considerar uma última questão fundamental: “que linguagens da arte ensinar?”.

Os PCNs de Arte (MEC/SEF, 1997) – anos iniciais e finais – apresentam orientações para a organização do ensino de arte nas escolas, a partir da compreensão de que, arte como área do conhecimento, é composta por quatro linguagens principais: artes visuais, dança, música e teatro, para as quais apresentam conceituação, definições e suas contribuições para a formação humana, bem como propostas de objetivos gerais e específicos, conteúdos e critérios de avaliação.

Cabe, aqui, uma reflexão importante: situar as quatro linguagens como arte poderia, num

<sup>34</sup> A adaptação/construção dos ateliês nas escolas deverá contar com assessoria de projeto arquitetônico que busque atender aos requisitos mínimos estabelecidos, conferindo conforto e ergonomia.



primeiro momento, constituir um problema? Vale dizer que, para o senso comum, todas essas linguagens são consideradas arte e os PCNs (1997) as referendam como tal, como vimos. Na verdade, o problema está no fato de estas quatro linguagens terem que ser ensinadas por um único professor, prática conhecida como polivalência – professor com formação em uma linguagem apenas, mas com exigência de atuação em mais de uma ou nas quatro linguagens. Vale ressaltar que esta prática já se mostrou ineficaz, conforme alguns episódios recentes da história da arte-educação, no Brasil, os quais serão lembrados a seguir.

A LDB 5692/71 tornou o ensino de arte – denominado educação artística – uma atividade curricular polivalente, ou seja, as aulas compreendiam o ensino das artes visuais, da música e das artes cênicas (dança e teatro), sob a responsabilidade de um único professor com formação, também, polivalente. A esse respeito, Barbosa e Coutinho (2011) afirmam que:

*No que diz respeito ao ensino da arte, cursos universitários de dois anos foram criados para preparar professores aligeirados, que ensinassem todas as artes ao mesmo tempo, tornando a arte na escola uma ineficiência a mais no currículo (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 28).*

Na prática, a polivalência em arte foi marcada pela superficialidade da formação do professor (não complementada qualitativamente por nenhuma rede de ensino) e de sua atuação nas escolas, o que pode ter contribuído, inclusive, para institucionalizar o trabalho manual e o “desenho livre” como referência de ensino de arte, no imaginário de algumas gerações. Concorda com essas ideias, Barbosa (2012) ao defender que:

*É um absurdo epistemológico ter a intenção de transformar um jovem estudante (a média de idade de um estudante ingressante na universidade no Brasil é dezoito anos), com um curso de apenas dois anos, em um professor de tan-*

*tas disciplinas artísticas (BARBOSA, 2012, p. 10).*

A partir da LDB 9394/96, a arte foi consolidada como componente curricular obrigatório na Educação Básica. Os PCNs apresentaram uma importante organização dos princípios, objetivos e da importância da arte como área de conhecimento no currículo e na formação humana. As universidades, por sua vez, já apresentavam suas licenciaturas plenas organizadas para cada linguagem artística, abandonando a formação polivalente, dada a impossibilidade de se formar, em 4 anos, indivíduos especialistas nas 4 linguagens, devido à diversidade de conhecimentos específicos e distintos a cada uma. Fato este comprovado pela própria experiência da década de 70, em que, após dois anos de licenciatura polivalente (curta), a transformação da mesma em plena ocorria com a habilitação em uma única linguagem e não em todas.

Podemos destacar ainda outros dois contrapontos da polivalência. Um deles refere-se à inexistência de professores e/ou disciplinas polivalentes nas universidades, bem como a de qualquer livro de história da arte ou de epistemologia do ensino de arte que assim se constitua. O outro refere-se à própria organização de outras disciplinas do currículo, como o caso do ensino de línguas em duas disciplinas distintas - Língua Portuguesa (materna) e língua estrangeira moderna (inglês ou espanhol) - na educação básica, mesmo com a existência de professores habilitados nas duas. Ou seja, se ao professor que possui formação em duas áreas do conhecimento, não é exigida a polivalência, por que exigí-la de quem não a possui?

Neste sentido, pode-se pensar que esta confusão, ainda, permaneça no contexto do ensino de arte devido à denominação dada à disciplina ser a geral e não a de cada uma das linguagens: artes visuais, dança, música e teatro.

Retomando, então, a questão lançada, anteriormente: poderia então a proposição feita pelos PCNs (1997), de enquadrar as quatro linguagens no ensino de arte constituir-se em uma incoerência ou retrocesso ao voltar a apresentar um ensino de arte polivalente? Certamente a ideia da polivalência constitui-se em uma incoerência e uma prática que não trouxe êxito algum para o ensino de arte, como pudemos constatar. Todavia, cabe ressaltar que os próprios PCNs de Arte, ao organizarem as 4 áreas – artes visuais, dança, música e teatro, evidenciam a necessidade da presença de professores de arte com formação nas 4 linguagens, nas escolas:

*Cabe à equipe de educadores responsável pelo projeto curricular da escola trabalhar com os professores de Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro para fazer um diagnóstico do grau de conhecimento de seus alunos e procurar saber o que já foi aprendido, a fim de dar continuidade ao processo de educação em cada modalidade artística (MEC.PCNS de Arte, 1997, p. 62, grifo nosso).*

Também a FAEB – Federação de Arte/educadores do Brasil – posiciona-se de forma contrária à ideia da polivalência e luta pela obrigatoriedade das 4 áreas serem consideradas como componentes curriculares.

## Desdobramentos, Orientações e Encaminhamentos

Diante do exposto e considerando a concepção de interdisciplinaridade que perpassa esta Diretriz Curricular da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Campinas, estruturar-se-á o ensino de arte e o trabalho do professor a partir das seguintes orientações:

- a) manter-se-á a presença das 4 linguagens artísticas: artes visuais, dança, música e teatro, como ampliação das possibilidades de exploração e investigação do universo da arte, dada a existência de múltiplas inteligências e heterogeneidade de

interesses dos alunos e da existência de professores na rede, com formação inicial em artes visuais (predominância), dança, música e teatro;

- b) caberá ao professor o desenvolvimento dos objetivos específicos, previstos nesta Diretriz, para o ensino da linguagem de sua formação inicial – linguagem eixo<sup>35</sup> - com maior aprofundamento e respeitando os princípios metodológicos, já explicitados neste documento. Quando o professor tiver formação inicial ou complementar (formação técnica ou pós-graduação) em mais de uma linguagem, deverá equacionar tempo, recursos<sup>36</sup> e conteúdos para que seja possível o desenvolvimento dos objetivos das mesmas, podendo a ênfase em uma delas respeitar os interesses e características das turmas;
- c) deverá o professor promover um trabalho interdisciplinar entre as linguagens, através do diálogo da linguagem eixo com aquelas que não sejam de sua formação inicial (com ênfase na linguagem da música, conforme legislação específica), com vistas ao desenvolvimento de noções das mesmas. O professor deverá indicar, em seu plano de ensino, quais objetivos das demais linguagens estarão em articulação com os objetivos da linguagem eixo;
- d) buscar-se-á garantir a promoção dos objetivos gerais de cada ciclo a partir dos objetivos da linguagem eixo. Os objetivos específicos das demais linguagens, selecionados e explicitados nos planos dos professores, devem propiciar a contextualização exigida pelo trabalho interdisciplinar, almejando a ampliação de repertório;

Reconhecemos que, para garantir a qualidade do ensino de arte, explicitada nesse docu-

<sup>35</sup> A linguagem eixo será aquela estruturante do plano de ensino do professor.

<sup>36</sup> Conjuntamente com os pares e equipe gestora da escola, considerando-se as verbas públicas destinadas a tal fim.

mento, fazem-se necessárias políticas públicas comprometidas em:

- e) promover e realizar cursos de formação continuada e permanente (especialização e/ou aperfeiçoamento), em parceria com universidades, pautados nas necessidades de formação, geradas a partir dos objetivos específicos propostos nestas Diretrizes, com vistas a ampliar o aprimoramento da atuação de seus docentes;
- f) ampliar a carga horária semanal do componente curricular arte, para 4 aulas, em todos os anos, criando condições para que se desenvolvam os objetivos da linguagem eixo e das demais linguagens de maneira processual, permanente e com maior profundidade;
- g) realizar estudos, nesta fase inicial de implantação experimental das Escolas de Educação Integral, na rede, quanto aos ganhos de qualidade para o ensino de arte e aprendizagem dos alunos, quando da existência de um professor com formação inicial específica para as aulas de cada linguagem, o que poderia indicar a viabilidade/necessidade da criação de futuros cargos de PEB III Arte em cada linguagem, ou ainda a atribuição das funções: artes visuais, dança, música e teatro para o cargo PEB III Arte, para esse modelo de escola. Para isso, propõe-se que as aulas de arte de cada linguagem sejam atribuídas, preferencialmente (nessa fase experimental), para professores com a respectiva formação inicial ou complementar em artes visuais, dança, música e/ou teatro, os quais deverão desenvolver os objetivos específicos de sua linguagem, de maneira articulada e em diálogo com os das demais linguagens artísticas e componentes curriculares;
- h) adaptar os espaços existentes e propor a construção de novos espaços adequados à prática educativa em arte, nas atuais Unidades Educacionais e a inclusão da

sala de arte nos projetos arquitetônicos das futuras escolas.

## Considerações Finais

Ao promover o encontro entre as principais referências utilizadas, almejamos evidenciar o diálogo entre arte, concepção de arte/educação na contemporaneidade, entre as demandas referentes à atuação do professor e os eixos norteadores dessas Diretrizes, a fim de fundamentar os objetivos ora propostos. Além disso, desejamos promover a arte na escola, subsidiando as práticas e pesquisas do professor de arte e a atuação dos gestores na orientação e suporte ao trabalho docente.

As concepções e discussões, aqui, apresentadas, bem como os objetivos, abaixo, organizados, representam e refletem o desejo pela consolidação de um ensino de arte capaz de contribuir, efetivamente, para o desenvolvimento da melhoria da qualidade social, na educação pública.

## Objetivos de Arte

Sobre os objetivos gerais e específicos, é importante salientar que apresentam em suas estruturas (seja por ciclo, por ano ou por linguagem) os três eixos da “Proposta Triangular” como base, de forma a garantir que a inter-relação entre eles ocorra ao longo de todo o processo.

No que se refere aos objetivos gerais, a essência do Ciclo III está no aprofundamento dos conhecimentos acerca das linguagens artísticas, da diversidade de expressões poéticas, dos artistas, suas obras e os períodos de suas produções, bem como da identidade cultural.

Para o Ciclo IV, por sua vez, a ênfase está no fomento de uma maior criticidade do aluno, a partir da relação da arte com os meios tecnológicos, nas diversas possibilidades das artes aplicadas, bem como na compreensão dos diferentes usos da arte, na sociedade.

Já, com relação aos objetivos específicos, sua organização visou garantir a continuidade àqueles desenvolvidos nos anos iniciais, possibilitando retomadas e propiciando o aprofundamento em cada linguagem, ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental, de maneira cíclica e ascendente.

### Objetivos Gerais para o Ciclo III

Ao final do Ciclo, o aluno deverá ser capaz de:

- Compreender a importância dos patrimônios<sup>37</sup> artísticos e culturais (materiais e imateriais) para a sociedade, através da pesquisa e apropriação de espaços, bens e obras de Campinas e região;
- Conhecer e expressar-se por meio de diferentes linguagens artísticas, explorando seus gêneros e modalidades, bem como suas técnicas, materiais, suportes e ferramentas;
- A partir da apropriação de repertório artístico e cultural, vivenciar experiências com produções artísticas;
- em diferentes linguagens, estéticas, épocas e culturas, estimulando o estabelecimento de uma relação mais ativa e significativa com a cultura brasileira, suas matrizes e manifestações populares;
- Desenvolver habilidades múltiplas, bem como a descoberta/reconhecimento de si mesmo pela interação com a arte.

37 Citamos como exemplo o “Mercado Público Municipal”, o “Museu da Imagem e do Som” e “Palácio dos Azulejos”, a “Catedral Metropolitana”, o “Museu de Arte Contemporânea José Pancetti”, o “Museu da Cidade”, o “Teatro Castro Mendes”, o “Espaço Cultural Maria Monteiro”, o “Centro de Convivência Cultural de Campinas Carlos Gomes”, o “Centro de Ciências, Letras e Artes”, o “Jóquei Clube”, a “Estação Cultura”, o “Observatório do Castelo”, “Escola de Cadetes”, a “Fazenda Roseira” e a “Fazenda Santa Genebra”, o “Parque Ecológico Monsenhor Salim”, entre outros.

### Objetivos Específicos para o Ciclo III

#### 6º ANO

Ao final do ano, o aluno deverá ser capaz de:

#### Artes Visuais<sup>38 39</sup>

- Conhecer e compreender as possibilidades expressivas dos elementos da linguagem visual (ex: ponto, linha, forma, textura, cor, luz e sombra e outros);
- Conhecer, pesquisar e desenvolver produções visuais bidimensionais, a partir da investigação do desenho – seus gêneros, usos e relações com outras linguagens artísticas (ex: gravura, HQ, charge, tirinhas, grafite, ilustração, design, moda, outros);
- Conhecer, pesquisar e desenvolver produções visuais tridimensionais, a partir da investigação e criação em escultura (ex: modelagem, dobradura, entalhe e outros) ou assemblage, explorando suas técnicas, procedimentos, materiais e ferramentas;
- Desenvolver o olhar investigativo por meio de vivências de leitura de imagens – descrição, análise, comparação, interpretação, contextualização dos aspectos compositivos, formais, perceptivos, subjetivos, cognitivos e históricos, a partir da produção artística visual local, regional, estadual, nacional e internacional por meio de reproduções de obras, de visitas a espaços expositivos e da observação qualitativa do cotidiano;
- Relacionar e contextualizar os temas e assuntos em estudo, com os diferentes perí-

38 Os dois últimos objetivos estão presentes nos dois anos do ciclo por entender-se que são habilidades a serem desenvolvidas de maneira processual.

39 O professor poderá desenvolver apenas o trabalho com as linguagens bidimensionais ou tridimensionais no ano, quando seu planejamento demandar um processo de investigação e aprofundamento maior, exigindo mais tempo, no entanto, precisará garantir que, ao longo do ciclo, ambas sejam desenvolvidas.

odos e movimentos artísticos no mundo e no Brasil, destacando quando possível a contribuição das matrizes africanas e indígenas, formadoras da cultura brasileira.

### Dança

- Realizar pesquisas e vivenciar as diferentes formas de movimentação do corpo no espaço, explorando os elementos da linguagem da dança (ex: níveis, cinesfera, tempo, fluência e peso);
- Criar combinações de movimentos que possam expressar ideias e sentimentos;
- Conhecer e apreciar danças brasileiras e outras danças da atualidade, por meio de vídeos ou apresentações na comunidade e/ou município;
- Contextualizar os temas em estudo com informações da história da dança e contribuições das matrizes africanas e indígenas para a formação da cultura brasileira.

### Música

- Escutar e pesquisar sons e o silêncio em diferentes espaços e nas composições musicais;
- Pesquisar o corpo e materiais diversos como fonte sonora, investigando as variações de sons possíveis;
- Criar combinações de sons que expressem ideias e sentimentos;
- Criar novas formas de expressões, por meio de outras linguagens artísticas, a partir da interpretação de composições musicais;
- A partir de diferentes gêneros musicais, ouvir músicas e conversar sobre elas, entre estas, aquelas que exploram as sonoridades do corpo e dos materiais (ex:

Barbatuques, STOMP, Blue Man Group, Beat Box, UAKTI, etc);

- Contextualizar os temas em estudo com informações da história da música e contribuições das matrizes culturais brasileiras para formação da música brasileira.

### Teatro

- Compreender a relevância do corpo e do gesto na criação teatral pela experimentação e observação de cenas teatrais por meio de vídeo, ou ainda novelas, séries e filmes;
- Explorar os elementos da linguagem teatral: espaço cênico (onde), personagem (quem) e ação dramática (o que), por meio de jogos dramáticos;
- Conhecer produções teatrais através de vídeos ou de apresentações na comunidade e/ou no município;
- Contextualizar os temas em estudo com informações da história do teatro e quando possível, com as influências das matrizes africanas e indígenas, para a formação da cultura brasileira.

## 7º ANO

Ao final do ano, o aluno deverá ser capaz de:

### Artes Visuais

- Conhecer, pesquisar e desenvolver produções visuais bidimensionais, a partir da investigação da pintura – seus gêneros, técnicas, suportes e materiais, seus usos e relações com outras linguagens artísticas (ex: monotipia, serigrafia, arte digital, ilustração, moda, body art, outros);
- Conhecer, pesquisar e desenvolver produções visuais tridimensionais, a partir

da investigação e criação em escultura (ex: modelagem, dobradura, entalhe e outros) ou assemblage, explorando suas técnicas, procedimentos, materiais e ferramentas;

- c) Explorar as possibilidades expressivas dos elementos da linguagem visual (ex: ponto, linha, forma, textura, cor, luz e sombra e outros);
- d) Desenvolver o olhar investigativo por meio de vivências de leitura de imagens – descrição, análise, comparação, interpretação, contextualização dos aspectos compositivos, formais, perceptivos, subjetivos, cognitivos e históricos, a partir da produção artística visual local, regional, estadual, nacional e internacional por meio de reproduções de obras, de visitas a espaços expositivos e da observação qualitativa do cotidiano;
- e) Relacionar e contextualizar os temas e assuntos em estudo com os diferentes períodos e movimentos artísticos no mundo e no Brasil, destacando quando possível a contribuição das matrizes africanas e indígenas formadoras da cultura brasileira.

### **Dança**

- a) Explorar os elementos da linguagem da dança (níveis, cinesfera, tempo, fluência e peso), por meio da experimentação e pesquisa em jogos de movimentos;
- b) Experimentar a criação de movimentos coletivos que possam expressar ideias e sentimentos;
- c) Explorar músicas, materiais, temáticas e ações do cotidiano, como referência para a criação e pesquisa de movimentos;
- d) Apreciar danças brasileiras e outras danças da atualidade, por meio de vídeos ou apre-

sentações na comunidade e/ou município;

- e) Contextualizar os temas em estudo com informações da história da dança e contribuições das matrizes africanas e indígenas, para a formação da cultura brasileira.

### **Música**

- a) Explorar as possibilidades de diferentes instrumentos musicais;
- b) Compreender as propriedades/parâmetros do som, bem como suas possibilidades expressivas na criação musical;
- c) Criar combinações de sons que expressem ideias e sentimentos, utilizando materiais, o corpo e/ou instrumentos musicais;
- d) Criar novas formas de expressão, por meio de outras linguagens artísticas, a partir da interpretação de composições musicais;
- e) Apreciar música de diferentes gêneros, explicitando suas impressões, percepções e conhecimento sobre instrumentos, compositor e intérprete;
- f) Contextualizar os temas em estudo com informações da História da Música e contribuições das matrizes culturais brasileiras para formação da música brasileira.

### **Teatro**

- a) Desenvolver jogos teatrais para investigação e experimentação do corpo, do gesto e da voz de forma expressiva;
- b) Explorar os elementos da linguagem teatral: espaço cênico (onde), personagem (quem) e ação dramática (o que), por meio de jogos dramáticos;
- c) Explorar as diferentes modalidades teatrais (bonecos, sombra, rua, mímica, etc);

- d) Conhecer produções teatrais através de vídeos ou de apresentações na comunidade e/ou no município;
- e) Contextualizar os temas em estudo com informações da história do teatro e, quando possível, com as influências das matrizes africana e indígena, para a formação da cultura brasileira.

### Objetivos Gerais para o Ciclo IV

- a) Compreender os conceitos de preservação e restauro como forma de valorização e reconhecimento social dos patrimônios<sup>40</sup> artísticos e culturais (materiais e imateriais), através da pesquisa e visita/observação de espaços, bens e obras de Campinas e região;
- b) Estabelecer relações entre contexto histórico-social e a produção de arte, analisando de forma crítica os usos da arte na contemporaneidade;
- c) Expressar-se por meio diferentes linguagens artísticas, explorando seus gêneros e modalidades, suas técnicas, materiais, suportes, ferramentas, bem como as novas tecnologias;
- d) A partir da apropriação de repertório artístico e cultural, vivenciar experiências com produções artísticas, em diferentes linguagens, estéticas, épocas, artistas e culturas, estimulando o estabelecimento de uma relação mais crítica e significativa com a cultura brasileira, suas matrizes e manifestações populares.

40 Citamos como exemplo o “Mercado Público Municipal”, o “Museu da Imagem e do Som” e “Palácio dos Azulejos”, a “Catedral Metropolitana”, o “Museu de Arte Contemporânea José Pancetti”, o “Museu da Cidade”, o “Teatro Castro Mendes”, o “Espaço Cultural Maria Monteiro”, o “Centro de Convivência Cultural de Campinas Carlos Gomes”, o “Centro de Ciências, Letras e Artes”, o “Jóquei Clube”, a “Estação Cultura”, o “Observatório do Castelo”, “Escola de Cadetes”, a “Fazenda Roseira” e a “Fazenda Santa Genebra”, o “Parque Ecológico Monsenhor Salim”, entre outros.

### Objetivos Específicos para o Ciclo IV

#### 8º ANO

##### Artes Visuais<sup>41 42</sup>

- a) Conhecer, pesquisar e desenvolver produções visuais bidimensionais, a partir da investigação e criação em algumas das diferentes linguagens artísticas (ex: publicidade, fotografia, design, arte digital, entre outras), explorando seus elementos, técnicas, materiais e ferramentas;
- b) Conhecer, pesquisar e desenvolver produções visuais tridimensionais, a partir da investigação e criação em algumas das diferentes linguagens artísticas (ex: moda, arquitetura, paisagismo, objeto, instalação, entre outras);
- c) Conhecer e explorar os elementos da linguagem visual em estudo;
- d) Desenvolver o olhar investigativo por meio de vivências de leitura de imagens – descrição, análise, comparação, interpretação, contextualização dos aspectos compositivos, formais, perceptivos, subjetivos, cognitivos e históricos, compreendendo os diferentes usos da arte na sociedade (ex: cultura visual, cultura juvenil, sociedade de consumo);
- e) Relacionar e contextualizar os temas e assuntos em estudo com os diferentes períodos e movimentos artísticos no mundo e no Brasil, destacando quando possível a contribuição das matrizes africanas e indígenas, formadoras da cultura brasileira.

41 Os dois últimos objetivos estão presentes nos dois anos do ciclo IV por entender-se que são habilidades a serem desenvolvidas de maneira processual.

42 O professor poderá desenvolver apenas o trabalho com as linguagens bidimensionais ou tridimensionais no ano, quando seu planejamento demandar um processo de investigação e aprofundamento maior, exigindo mais tempo, no entanto, precisará garantir que, ao longo do ciclo, ambas sejam desenvolvidas.

## Dança

- a) Apropriar-se dos elementos da linguagem da dança (níveis, cinesfera, tempo, fluência e peso), bem como de diferentes esforços e apoios, por meio da experimentação e pesquisa em jogos de movimentos, desenvolvendo consciência corporal e orientação espacial;
- b) Criar combinações de sequências de movimentos, explorando os elementos da dança para a criação coreográfica;
- c) Apreciar os gêneros de dança e suas diferentes expressões (ex: danças urbanas, danças regionais, danças de salão e danças cênicas entre outras), por meio de vídeos ou apresentações na comunidade e/ou município;
- d) Contextualizar os temas em estudo com informações da história da dança e contribuições das matrizes africanas e indígenas para a formação da cultura brasileira.

## Música

- a) Explorar as possibilidades sonoras de diferentes instrumentos musicais, do corpo e de materiais;
- b) Explorar os parâmetros do som, bem como suas possibilidades expressivas na criação musical;
- c) Produzir combinações de sons que interpretem cenas de dança, teatro e/ou imagens (ex: trilha sonora, sonoplastia, “jingles”, CD Telas de Osvaldo Montenegro, paisagem sonora de Murray Schafer);
- d) Apreciar, experimentar e interpretar músicas de diferentes gêneros, desenvolvendo suas percepções e ampliando seu conhecimento sobre instrumentos, compositores e intérpretes;

- e) Contextualizar os temas em estudo com informações da História da Música e contribuições das matrizes culturais brasileiras para formação da música brasileira.

## Teatro

- a) Explorar os elementos da linguagem teatral: espaço cênico (onde), personagem (quem) e ação dramática (o que), por meio de jogos dramáticos;
- b) Pesquisar e conhecer os diferentes recursos teatrais (maquiagem, iluminação, figurino, cenografia, trilha sonora e sonoplastia, etc) explorando-os numa criação coletiva;
- c) Estudar a linguagem teatral, explorando suas modalidades (ex: teatro de sombras, bonecos e pantomima, etc), de maneira a introduzir noções de produção cênica;
- d) Conhecer produções teatrais através de vídeos ou de apresentações na comunidade e/ou no município;
- e) Contextualizar os temas em estudo com informações da história do teatro e, quando possível, com as influências das matrizes africana e indígena para a formação da cultura brasileira.

## 9º ANO

### Artes Visuais

- a) Conhecer, pesquisar e desenvolver produções visuais bidimensionais, a partir da investigação e criação em algumas das diferentes linguagens artísticas (ex: publicidade, fotografia, design, arte digital, vídeo-arte e curtas, entre outras), explorando seus elementos, técnicas, materiais e ferramentas;
- b) Conhecer, pesquisar e desenvolver produções visuais tridimensionais, a partir da inves-



tigação e criação em algumas das diferentes linguagens artísticas (ex: moda, arquitetura, paisagismo, objeto, instalação, entre outras);

- c) Investigar e compreender o processo de criação em artes visuais inter-relacionado-o aos demais temas e assuntos objeto de estudo, permitindo assim o reconhecimento das diferentes poéticas existentes em uma mesma linguagem e época;
- d) Desenvolver o olhar investigativo por meio de vivências de leitura de imagens – descrição, análise, comparação, interpretação, contextualização dos aspectos compositivos, formais, perceptivos, subjetivos, cognitivos e históricos, compreendendo os diferentes usos da arte na sociedade (ex: cultura visual, cultura juvenil, sociedade de consumo);
- e) Relacionar e contextualizar os temas e assuntos em estudo com os diferentes períodos e movimentos artísticos no mundo e no Brasil, destacando quando possível a contribuição das matrizes africanas e indígenas, formadoras da cultura brasileira.

### **Dança**

- a) Criar coreografia que comunique/expresse ideias e sentimentos, explorando diferentes gêneros da dança;
- b) Utilizar-se da linguagem do “happening” e da “performance”;
- c) Apreciar os gêneros de dança e suas diferentes expressões (ex: danças urbanas, danças regionais, danças de salão e danças cênicas entre outras), por meio de vídeos ou apresentações na comunidade e/ou município;
- d) Contextualizar os temas em estudo com informações da história da dança e contribuições das matrizes africanas e indígenas para a formação da cultura brasileira.

### **Música**

- a) Explorar os parâmetros do som e as diversas fontes sonoras, utilizando-se de suas possibilidades expressivas na criação musical;
- b) Criar colagens, mixagens ou composições musicais, explorando diferentes fontes sonoras, gêneros musicais, referências musicais e culturais, palavras e textos literários entre outros, por meio de recursos e equipamentos tecnológicos (gravadores, mp3, celulares, softwares, entre outros);
- c) Apreciar música de diferentes gêneros, explicitando suas impressões, percepções e conhecimento sobre instrumentos, compositor e intérprete;
- d) Contextualizar os temas em estudo com informações da História da Música e contribuições das matrizes culturais brasileiras para formação da música brasileira.

### **Teatro**

- a) Entender, experimentar e vivenciar jogos dramáticos para investigação e experimentação quanto ao uso do corpo, do gesto e da voz de forma expressiva;
- b) Pesquisar e conhecer textos dos diferentes gêneros teatrais (sátira, comédia, drama e tragédia) e explorá-los numa criação coletiva;
- c) Conhecer produções teatrais nas apresentações na comunidade e/ou no município, ou por meio de vídeos;
- d) Contextualizar os temas em estudo com informações da história do teatro, destacando as influências das matrizes africanas e indígenas para a formação da cultura brasileira.

## Objetivos Específicos – organizados por linguagem e anos

### 6º ANO

Ao final do ano, o aluno deverá ser capaz de:

#### Artes Visuais

- a) Conhecer e compreender as possibilidades expressivas dos elementos da linguagem visual (ex: ponto, linha, forma, textura, cor, luz e sombra e outros);
- b) Conhecer, pesquisar e desenvolver produções visuais bidimensionais, a partir da investigação do desenho – seus gêneros, usos e relações com outras linguagens artísticas (ex: gravura, HQ, charge, tirinhas, grafite, ilustração, design, moda, outros);
- c) Conhecer, pesquisar e desenvolver produções visuais tridimensionais, a partir da investigação e criação em escultura (ex: modelagem, dobradura, entalhe e outros) ou assemblage, explorando suas técnicas, procedimentos, materiais e ferramentas;
- d) Educar e estimular o olhar investigativo por meio da leitura de imagens – descrição, análise, comparação, interpretação, contextualização dos aspectos compositivos, formais, perceptivos, subjetivos, cognitivos e históricos, a partir da produção artística visual local, regional, estadual, nacional e internacional por meio de reproduções de obras, de visitas a espaços expositivos e da observação qualitativa do cotidiano;
- e) Relacionar e contextualizar os temas e assuntos em estudo com os diferentes períodos e movimentos artísticos no mundo e no Brasil, destacando quando possível a contribuição das matrizes africanas e indígenas, formadoras da cultura brasileira.

#### Dança

- a) Pesquisar e experimentar as diferentes formas de movimentação do corpo no espaço, explorando os elementos da linguagem da dança (ex: níveis, cinesfera, tempo, fluência e peso);
- b) Criar combinações de movimentos que possam expressar ideias e sentimentos;
- c) Conhecer e apreciar danças brasileiras e outras danças da atualidade, por meio de vídeos ou apresentações na comunidade e/ou município;
- d) Contextualizar os temas em estudo com informações da história da dança e contribuições das matrizes africanas e indígenas para a formação da cultura brasileira.

#### Música

- a) Escutar e pesquisar sons e o silêncio em diferentes espaços e nas composições musicais;
- b) Pesquisar o corpo e materiais diversos como fonte sonora, investigando as variações de sons possíveis;
- c) Criar combinações de sons que expressem ideias e sentimentos;
- d) Criar em outras linguagens artísticas a partir da interpretação de composições musicais;
- e) Ouvir músicas de diferentes gêneros musicais e conversar sobre elas, entre estas, aquelas que exploram as sonoridades do corpo e dos materiais (ex: Barbatuques, STOMP, Blue Man Group, Beat Box, UAKTI, etc);
- f) Contextualizar os temas em estudo com informações da história da música e contribuições das matrizes culturais brasileiras para formação da música brasileira.

## Teatro

- a) Compreender a relevância do corpo e do gesto na criação teatral pela experimentação e observação de cenas teatrais por meio de vídeo, ou ainda novelas, séries e filmes;
- b) Explorar os elementos da linguagem teatral: espaço cênico (onde), personagem (quem) e ação dramática (o que), por meio de jogos dramáticos;
- c) Conhecer produções teatrais através de vídeos ou de apresentações na comunidade e/ou no município;
- d) Contextualizar os temas em estudo com informações da história do teatro e, quando possível, com as influências das matrizes africanas e indígenas para a formação da cultura brasileira.

## 7º ANO

Ao final do ano, o aluno deverá ser capaz de:

### Artes Visuais

- a) Conhecer, pesquisar e desenvolver produções visuais bidimensionais, a partir da investigação e criação em algumas das diferentes linguagens artísticas (ex: publicidade, fotografia, design, arte digital, entre outras), explorando seus elementos, técnicas, materiais e ferramentas;
- b) Conhecer, pesquisar e desenvolver produções visuais tridimensionais, a partir da investigação e criação em algumas das diferentes linguagens artísticas (ex: moda, arquitetura, paisagismo, objeto, instalação, entre outras);
- c) Conhecer e explorar os elementos da linguagem visual em estudo;
- d) Educar e estimular o olhar investigativo por meio da leitura de imagens – descrição,

análise, comparação, interpretação, contextualização dos aspectos compositivos, formais, perceptivos, subjetivos, cognitivos e históricos, compreendendo os diferentes usos da arte na sociedade (ex: cultura visual, cultura juvenil, sociedade de consumo);

- e) Relacionar e contextualizar os temas e assuntos em estudo com os diferentes períodos e movimentos artísticos no mundo e no Brasil, destacando quando possível a contribuição das matrizes africanas e indígenas, formadoras da cultura brasileira.

### Dança

- a) Aprofundar conhecimento sobre os elementos da linguagem da dança (níveis, cinesfera, tempo, fluência e peso), bem como de diferentes esforços e apoios, por meio da experimentação e pesquisa em jogos de movimentos, desenvolvendo consciência corporal e orientação espacial;
- b) Criar combinações de sequências de movimentos, explorando os elementos da dança para a criação coreográfica;
- c) Conhecer e apreciar os gêneros de dança e suas diferentes expressões (ex: danças urbanas, danças regionais, danças de salão e danças cênicas entre outras), por meio de vídeos ou apresentações na comunidade e/ou município;
- d) Contextualizar os temas em estudo com informações da história da dança e contribuições das matrizes africanas e indígenas para a formação da cultura brasileira.

### Música

- a) Aprofundar conhecimento musical explorando as possibilidades sonoras de diferentes instrumentos musicais, do corpo e de materiais;
- b) Explorar os parâmetros do som, bem como suas possibilidades expressivas na criação musical;

- c) Produzir combinações de sons que interpretem cenas de dança, teatro e/ou imagens (ex: trilha sonora, sonoplastia, “jingles”, CD Telas de Osvaldo Montenegro, paisagem sonora de Murray Schafer);
- d) Ouvir, apreciar, experimentar e interpretar músicas de diferentes gêneros, desenvolvendo suas percepções e ampliando seu conhecimento sobre instrumentos, compositores e intérpretes;
- e) Contextualizar os temas em estudo com informações da História da Música e contribuições das matrizes culturais brasileiras para formação da música brasileira.

### Teatro

- a) Explorar os elementos da linguagem teatral: espaço cênico (onde), personagem (quem) e ação dramática (o que), por meio de jogos dramáticos;
- b) Pesquisar e conhecer os diferentes recursos teatrais (maquiagem, iluminação, figurino, cenografia, trilha sonora e sonoplastia, etc) explorando-os numa criação coletiva;
- c) Aprofundar o estudo da linguagem teatral, explorando suas modalidades (ex: teatro de sombras, bonecos e pantomima, etc), de maneira a introduzir noções de produção cênica;
- d) Conhecer produções teatrais através de vídeos ou de apresentações na comunidade e/ou no município;
- e) Contextualizar os temas em estudo com informações da história do teatro e, quando possível, com as influências das matrizes africana e indígena para a formação da cultura brasileira.

### 8º ANO

Ao final do ano, o aluno deverá ser capaz de:

### Artes Visuais

- a) Conhecer, pesquisar e desenvolver produções visuais bidimensionais a partir da investigação e criação em algumas das diferentes linguagens artísticas (ex: publicidade, fotografia, design, arte digital, entre outras), explorando seus elementos, técnicas, materiais e ferramentas;
- b) Conhecer, pesquisar e desenvolver produções visuais tridimensionais a partir da investigação e criação em algumas das diferentes linguagens artísticas (ex: moda, arquitetura, paisagismo, objeto, instalação, entre outras);
- c) Conhecer e explorar os elementos da linguagem visual em estudo;
- d) Educar e estimular o olhar investigativo por meio da leitura de imagens – descrição, análise, comparação, interpretação, contextualização dos aspectos compositivos, formais, perceptivos, subjetivos, cognitivos e históricos, compreendendo os diferentes usos da arte na sociedade (ex: cultura visual, cultura juvenil, sociedade de consumo);
- e) Relacionar e contextualizar os temas e assuntos em estudo com os diferentes períodos e movimentos artísticos no mundo e no Brasil, destacando, quando possível, a contribuição das matrizes africanas e indígenas formadoras da cultura brasileira.

### Dança

- a) Criar coreografia que comunique/expresse ideias e sentimentos, explorando diferentes gêneros da dança. Aprofundar conhecimento sobre os elementos da linguagem da dança (níveis, cinesfera, tempo, fluência e peso), bem como de diferentes esforços e apoios, por meio da experimentação e pesquisa em jogos de movimentos, desenvolvendo consciência corporal e orientação espacial;
- b) Criar combinações de sequências de movimentos, explorando os elementos da dança para a criação coreográfica;

- c) Conhecer e apreciar os gêneros de dança e suas diferentes expressões (ex: danças urbanas, danças regionais, danças de salão e danças cênicas entre outras), por meio de vídeos ou apresentações na comunidade e/ou município;
- d) Contextualizar os temas em estudo com informações da história da dança e contribuições das matrizes africanas e indígenas para a formação da cultura brasileira.

### Música

- a) Aprofundar conhecimento musical, explorando as possibilidades sonoras de diferentes instrumentos musicais, do corpo e de materiais;
- b) Explorar os parâmetros do som e as diversas fontes sonoras, utilizando-se de suas possibilidades expressivas na criação musical;
- c) Produzir combinações de sons que interpretem cenas de dança, teatro e/ou imagens (ex: trilha sonora, sonoplastia, “jingles”, CD Telas de Osvaldo Montenegro, paisagem sonora de Murray Schafer);
- d) Ouvir, apreciar, experimentar e interpretar músicas de diferentes gêneros, desenvolvendo suas percepções e ampliando seu conhecimento sobre instrumentos, compositores e intérpretes;
- e) Contextualizar os temas em estudo com informações da História da Música e contribuições das matrizes culturais brasileiras para formação da música brasileira.

### Teatro

- a) Explorar os elementos da linguagem teatral: espaço cênico (onde), personagem (quem) e ação dramática (o que), por meio de jogos dramáticos;
- b) Pesquisar e conhecer os diferentes recursos teatrais (maquiagem, iluminação, figurino,

cenografia, trilha sonora e sonoplastia, etc) explorando-os numa criação coletiva;

- c) Aprofundar o estudo da linguagem teatral, explorando suas modalidades (ex: teatro de sombras, bonecos e pantomima, etc), de maneira a introduzir noções de produção cênica;
- d) Conhecer produções teatrais através de vídeos ou de apresentações na comunidade e/ou no município;
- e) Contextualizar os temas em estudo com informações da história do teatro e, quando possível, com as influências das matrizes africana e indígena para a formação da cultura brasileira.

### 9º ANO

Ao final do ano, o aluno deverá ser capaz de:

#### Artes Visuais

- a) Conhecer, pesquisar e desenvolver produções visuais bidimensionais, a partir da investigação e criação em algumas das diferentes linguagens artísticas (ex: publicidade, fotografia, design, arte digital, vídeo-arte e curtas, entre outras), explorando seus elementos, técnicas, materiais e ferramentas;
- b) Conhecer, pesquisar e desenvolver produções visuais tridimensionais, a partir da investigação e criação em algumas das diferentes linguagens artísticas (ex: moda, arquitetura, paisagismo, objeto, instalação, entre outras);
- c) Investigar e compreender o processo de criação em artes visuais inter-relacionado-o aos demais temas e assuntos objeto de estudo, permitindo assim o reconhecimento das diferentes poéticas existentes em uma mesma linguagem e época;
- d) Desenvolver o olhar investigativo por meio de vivências de leitura de imagem – descrição, análise, comparação, interpretação, contextualização dos aspectos com-

positivos, formais, perceptivos, subjetivos, cognitivos e históricos, compreendendo os diferentes usos da arte na sociedade (ex: cultura visual, cultura juvenil, sociedade de consumo);

- e) Relacionar e contextualizar os temas e assuntos em estudo com os diferentes períodos e movimentos artísticos no mundo e no Brasil, destacando quando possível a contribuição das matrizes africanas e indígenas, formadoras da cultura brasileira.

### **Dança**

- a) Criar coreografia que comunique/expresse ideias e sentimentos, explorando diferentes gêneros da dança;
- b) Conhecer e utilizar-se da linguagem do “happening” e da “performance”;
- c) Conhecer e apreciar os gêneros de dança e suas diferentes expressões (ex: danças urbanas, danças regionais, danças de salão e danças cênicas entre outras), por meio de vídeos ou apresentações na comunidade e/ou município;
- d) Contextualizar os temas em estudo com informações da história da dança e contribuições das matrizes africanas e indígenas para a formação da cultura brasileira.

### **Música**

- a) Explorar os parâmetros do som e as diversas fontes sonoras, utilizando-se de suas possibilidades expressivas na criação musical;
- b) Criar colagens, mixagens ou composições musicais, explorando diferentes

fontes sonoras, gêneros musicais, referências musicais e culturais, palavras e textos literários entre outros, por meio de recursos e equipamentos tecnológicos (gravadores, mp3, celulares, softwares, entre outros);

- c) Ouvir e apreciar música de diferentes gêneros, explicitando suas impressões, percepções e conhecimentos sobre instrumentos, compositor e intérprete;
- d) Contextualizar os temas em estudo com informações da História da Música e contribuições das matrizes culturais brasileiras para formação da música brasileira.

### **Teatro**

- a) Entender, experimentar e vivenciar jogos dramáticos para investigação e experimentação quanto ao uso do corpo, do gesto e da voz de forma expressiva;
- b) Pesquisar e conhecer os diferentes gêneros teatrais (sátira, comédia, drama e tragédia), tendo contato com os textos teatrais, e explorá-los numa criação coletiva;
- c) Conhecer produções teatrais através de vídeos ou de apresentações na comunidade e/ou no município;
- d) Contextualizar os temas em estudo com informações da história do teatro e, quando possível, com as influências das matrizes africanas e indígenas para a formação da cultura brasileira.

## Capítulo 19

### MATEMÁTICA

*A matemática não é a-histórica,  
faz parte do nosso cotidiano.  
Não foi criada por e para algumas pessoas.  
Determinados grupos sociais e étnicos  
têm sua própria maneira de construir conhecimentos*  
(Chieus Júnior, 2004, p.186).

#### Introdução

---

A proposta do Componente Curricular de Matemática objetiva um processo pedagógico que atenda às particularidades dos estudantes da Rede Municipal de Campinas que, ao se apropriarem dos conhecimentos matemáticos, desenvolvam o aprender a aprender, associando tais saberes ao contexto e às demais áreas do conhecimento.

Na elaboração desta proposta, o saber da prática docente se fez presente em forma de contribuições vindas das escolas, da participação de profissionais das equipes educativas nos I e II Seminários Curriculares ocorridos em agosto e novembro de 2010, no III Seminário em outubro de 2013 e das revisões realizadas pelo Grupo de Estudos do Componente Curricular de Matemática da Rede Municipal de Campinas, além de teorizações sobre o ensino e a aprendizagem da matemática, presentes em diversos documentos oficiais e na bibliografia especializada.

Em relação à formação do educando, priorizamos situações em que a Matemática propicie a análise crítica e a reflexão:

*O ensino da Matemática quando incentiva o aluno a construir ideias matemáticas, a refletir e a tirar conclusões, está contribuindo para sua formação intelectual” (IMENES, 1997 apud DAMIN, 2004, p.115)*

E, ainda, favorecendo o exercício da cidadania ao operar com os conhecimentos matemáticos em seu cotidiano, para interferir e modificá-lo significativamente e qualitativamente. Vale ressaltar que, para a escolha de determinados conceitos que possam contribuir para o desenvolvimento dos saberes matemáticos, considera-se a influência do contexto social, histórico e cultural no processo de ensino e aprendizagem. A Matemática é uma ciência desenvolvida pela humanidade, a partir dos problemas que a realidade lhe apresenta. É desse modo, então, que se pretende tratá-la com nossos estudantes. Ou seja, é fundamental no processo pedagógico partir do princípio de que ela é uma ciência dinâmica, em constante movimento e presente em todas as situações do cotidiano.

Assim, na sala de aula, podem-se contemplar as múltiplas vivências, escolhendo dinâmicas de trabalho que envolvam instrumentos de medidas, jornais, revistas, panfletos, receitas, bulas de remédios, tabelas de valores nutricionais dos alimentos, contas de consumo de água e luz, notas fiscais, entre outros, visto que são materiais de grande circulação social e acessíveis a todo tipo de público. Transformar problemas da realidade em problemas matemáticos; pode-se, por exemplo, vivenciar conceitos

básicos da estatística, possibilitando ao educando a visão de diversos conceitos matemáticos, produção de textos, comunicação e análise de seu resultado. É um processo de aprendizagem em que o aluno produz conhecimento em parceria com o professor e o socializa.

Os recursos tecnológicos, tais como calculadoras, jogos, computadores auxiliam os indivíduos a enfrentarem os problemas reais com seus números, tal como aparecem na vida cotidiana e nas atividades profissionais. Vivemos em um mundo permeado por diferentes tecnologias, como o uso dos celulares e do computador doméstico, atendimentos eletrônicos em bancos e até mesmo em instituições públicas que prestam serviços ao grande público. A calculadora pode ser um recurso em determinadas atividades das aulas de Matemática, pois ela contribui para que o aluno utilize a notação correta nas operações e possa explorar diferentes maneiras de se fazer um cálculo, além de estimular a habilidade de fazer estimativas e conferir resultados.

Essa prática, com elementos do cotidiano, já muito utilizada pelos docentes da Rede Municipal de Campinas, remete às teorizações da metodologia da modelagem matemática, proposta por D'Ambrósio (1986) para o programa da Etnomatemática, que consiste, essencialmente, na arte de transformar problemas da realidade em problemas matemáticos e resolvê-los, interpretando suas soluções na linguagem do mundo real (BASSANEZI, 1994 apud MONTEIRO e POMPEU, 2001, p. 71).

O foco central da Etnomatemática é a relação entre o saber e a cultura, e, é na dinâmica dessa correspondência que o educador problematiza o universo cultural, no qual está inserido. Para D'Ambrósio (2001, p. 10), a Etnomatemática diz respeito mais a uma postura a ser adotada do que a um método. A modelagem matemática é que vai permitir levar à prática essa postura, o que implica em acolher as diferenças nesta época em que o multiculturalismo é a característica mais marcante da

educação, uma vez que, com a grande mobilidade das pessoas e de famílias, as relações interculturais são muito intensas, como pontua D'Ambrosio (2007). O encontro intercultural gera conflitos que só poderão ser resolvidos a partir de uma ética que resulte do indivíduo conhecer-se, conhecer sua cultura e respeitar a cultura do outro, o que implica considerar as práticas culturais e sociais dos sujeitos (BASSANEZI, 1999).

Abordar a história de como se originaram determinados conceitos matemáticos, visando provocar reflexões com os estudantes acerca de sua construção, ao longo da existência humana, também, contribui para a compreensão da Matemática como uma ciência construída e em construção pelo homem. Portanto, a História da Matemática e a Etnomatemática podem oferecer aos educadores caminhos e procedimentos para o trabalho pedagógico.

A seguir, apresentamos os objetivos para os Ciclos e para cada ano do Ciclo, respectivamente, cabendo ao professor escolher as dinâmicas de abordagem dos saberes propostos, considerando a realidade de sua escola, os grupos de saberes dos estudantes, bem como as particularidades de cada grupo.

### **Objetivos Gerais para o Ciclo III**

Ao final do ciclo, os alunos deverão ser capazes de:

- a) Consolidar o conceito de números naturais, inteiros e racionais;
- b) Compreender e consolidar os procedimentos de cálculos (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação), operando-os em diversas situações problematizadas do cotidiano;
- c) Generalizar situações-problema, representando-as através de expressões algébricas e equações do 1º grau;



- d) Compreender e utilizar, em situações-problema, os procedimentos de resolução de equações de 1º grau;
- e) Compreender a ideia de razão, proporção e porcentagem, aplicando-as de diversas maneiras para resolver problemas;
- f) Compreender os conceitos de paralelismo e perpendicularismo, utilizando-os em situações, nas quais sejam necessárias construções geométricas com régua e compasso;
- g) Reconhecer características e representações de figuras planas, espaciais e ângulos em seu dia a dia;
- h) Ampliar e reduzir figuras geométricas identificando seus elementos. Ler e interpretar guias, mapas e plantas, utilizando-se dos conceitos de escala e das noções de direção e sentido;
- i) Identificar e realizar transformações das diferentes unidades de medidas de espaço, massa e tempo;
- j) Compreender o significado de perímetro e área e utilizar os conceitos em situações-problema;
- k) Ler, interpretar e construir tabelas e gráficos. Realizar o processo de uma pesquisa estatística simples, com coleta e análise de dados.
- b) Resolver situações-problema do cotidiano;
- c) Compreender e construir uma sequência de números ou figuras;
- d) Usar os múltiplos e divisores de um número em diferentes situações do cotidiano e identificar números primos;
- e) Resolver problemas do dia a dia utilizando conceitos básicos de números decimais, frações e porcentagens para ler e interpretar diferentes informações e realizar cálculos simples;
- f) Identificar as diferentes formas geométricas encontradas na natureza e em seu dia a dia, por meio da observação e exploração do espaço, desenvolvendo sua percepção visual e compreendendo o conceito de ângulo, utilizando-se da noção de giro, direção e sentido;
- g) Reconhecer figuras planas e espaciais, identificando suas representações no dia a dia, compreendendo a utilização das formas geométricas nas construções humanas ao longo da história, reportando-se em alguns momentos à consulta de obras de arte e livros de História, a fim de observar como as formas geométricas foram sempre usadas nas construções humanas; Conhecer as principais características do sistema métrico decimal: unidades de medida e transformações de unidades;
- h) Utilizar diferentes unidades de medidas e alguns instrumentos de medição, resolver problemas simples em que apareçam tais unidades e reconhecê-las em diversas situações de utilização, demarcando grandezas: tempo, espaço e massa;
- i) Compreender o que é e como é realizada uma pesquisa quantitativa, organizando-a em tabelas, gráficos e na produção de textos e socializando a análise de seu resultado;

### Objetivos Específicos para o Ciclo III

#### 6º ANO

- a) Explorar os números em situações de contagem, de possibilidades, de ordenação e de cálculos (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e raiz quadrada), compreendendo as regras do nosso sistema de numeração decimal, utilizando-se de diferentes materiais e instrumentos;

**7º ANO**

- a) Identificar números fracionários em processos de medições, realizar as transformações de frações em números decimais e ordená-los;
- b) Realizar as operações de adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e raiz quadrada com números fracionários e decimais, bem como sua utilização em diferentes situações do dia a dia;
- c) Realizar operações com números inteiros em diferentes situações presentes do cotidiano;
- d) Calcular porcentagens de diversas maneiras, incluindo o uso da calculadora e do cálculo mental, resolvendo problemas que trazem a ideia de razão, proporção e porcentagem e identificar o uso de frações percentuais para cálculos em situações de comércio e de medidas;
- e) Formar sentenças e encontrar valores desconhecidos em um problema. Reconhecer e resolver equações do 1º grau;
- f) Elaborar questões relacionadas à porcentagem e proporções, utilizando-se de diferentes recursos;
- g) Compreender os conceitos de paralelismo e perpendicularismo, utilizando-os em situações nas quais sejam necessárias construções geométricas com régua e compasso;
- h) Reconhecer características e representações de figuras planas, espaciais e ângulos em seu dia a dia. Identificar polígonos como triângulos, quadriláteros, dentre outros;
- i) Ampliar e reduzir figuras geométricas identificando seus elementos. Ler e interpretar guias, mapas e plantas, utilizando-se dos conceitos de escala e das noções de direção e sentido;

- j) Resolver problemas que envolvam áreas e perímetros de figuras planas;
- k) Elaborar, construir e interpretar gráficos de setores, de barras e de linhas e resolver problemas a partir destes. Calcular a média aritmética de um conjunto de dados.

**Objetivos Gerais para o Ciclo IV**

Ao final do ciclo, os alunos deverão ser capazes de:

- a) Compreender os números reais, identificando os números racionais e irracionais, além de resolver problemas nos quais eles estejam presentes;
- b) Realizar operações simples com monômios e polinômios. Relacionar as linguagens algébricas e geométricas, traduzindo uma delas na outra, particularmente no caso dos produtos notáveis;
- c) Atribuir significado à fatoração algébrica, a sua simplificação e como utilizá-la na resolução de equações e em outros contextos;
- d) Resolver problemas envolvendo equações de 1º e 2º graus, inequações e sistemas de equações;
- e) Reconhecer uma função de 1º grau e construir o gráfico para representá-la;
- f) Reconhecer as características de um polígono regular, a semelhança entre figuras planas e aplicar as relações métricas e trigonométricas dos triângulos retângulos, com ênfase ao “Teorema de Pitágoras”;
- g) Reconhecer e aplicar o “Teorema de Tales” em situações-problema;
- h) Reconhecer as diferenças entre figuras bidimensionais e tridimensionais e resolver problemas que envolvam o cálculo de áreas e volumes das mesmas;

- i) Resolver problemas que envolvam grandezas utilizando-se de variadas estratégias, incluindo os processos envolvendo a regra de três;
- j) Compreender e utilizar os diferentes conceitos encontrados na Estatística tais como: a frequência, moda, mediana e média aritmética;
- k) Conhecer noções de contagem e probabilidade.

### **Objetivos Específicos para o Ciclo IV**

#### **8º ANO**

- a) Decompor um número em fatores primos e resolver problemas utilizando-se do cálculo do máximo divisor comum;
- b) Realizar operações com números racionais;
- c) Resolver e elaborar problemas que envolvam o uso da porcentagem em situações variadas;
- d) Resolver problemas que envolvam o cálculo de proporção, descontos e acréscimos, incluindo o uso da regra de três;
- e) Conhecer e identificar expressões algébricas, calcular o valor numérico e realizar operações simples com monômios e polinômios;
- f) Relacionar as linguagens algébricas e geométricas que envolvem produtos notáveis e fatoração;
- g) Reconhecer, identificar e resolver equações, inequações e sistemas de equações de 1º grau, utilizando-se deles na resolução de problemas em situações que aparecem no cotidiano;
- h) Compreender e usar o plano cartesiano para a representação de pares ordenados e para a representação das soluções de

sistemas de equações de 1º grau;

- i) Resolver problemas que abordem conceitos geométricos e relações determinadas entre os ângulos de um triângulo e os ângulos de um quadrilátero qualquer;
- j) Calcular áreas de superfícies planas tais como triângulos, paralelogramos, losangos e trapézios;
- k) Resolver problemas utilizando noções de escala e analisar plantas e mapas, identificando as escalas utilizadas;

#### **9º ANO**

- a) Operar diferentes potências e usar as suas propriedades para representar números muito pequenos ou muito grandes;
- b) Reconhecer os números reais, identificando os números racionais e irracionais, compará-los e localizá-los na reta numérica. Resolver problemas nos quais estão presentes;
- c) Calcular perímetro e área do círculo;
- d) Reconhecer e resolver os diferentes tipos de equações de 1º e 2º graus;
- e) Conhecer a noção de função de 1º grau como relação de interdependência entre grandezas e construir seu gráfico para representá-la;
- f) Resolver situações-problema envolvendo o Teorema de Tales;
- g) Reconhecer as diferenças entre figuras bidimensionais e tridimensionais e resolver problemas que envolvam o cálculo de áreas e volumes das mesmas;
- h) Reconhecer a semelhança entre figuras planas a partir das medidas dos ângulos

e da proporcionalidade entre as medidas lineares correspondentes;

- i) Identificar e resolver situações-problema envolvendo semelhança de triângulos;
- j) Compreender e aplicar as relações métricas e trigonométricas no triângulo retângulo na resolução de problemas em diferentes contextos.
- k) Compreender e utilizar os diferentes conceitos encontrados na Estatística tais como: a frequência, moda, mediana e média aritmética para elaborar gráficos, produzir textos informativos, construir ideias e tomar decisões;
- l) Resolver problemas de contagem através do princípio multiplicativo e utilizar-se das noções de probabilidade para calcular a possibilidade de acontecimento de um evento.

#### Introdução

---

Após três anos de publicação destas Diretrizes, antes de apresentarmos a sequência dos objetivos de Ciências, para o processo de aprendizagem dos alunos deste segmento do Ensino Fundamental, Ciclos III e IV, faremos uma abordagem do contexto em que estes objetivos devem ser desenvolvidos, visando, assim, nesta nova versão, ressignificar o ensino de Ciências.

#### Objetivos Gerais para o Ciclo III

---

No início do Ciclo III, no sexto ano, dando continuidade aos estudos dos Anos Iniciais, propomos o aprofundamento da linguagem científica, utilizando-se da formação do Universo como tema mobilizador da curiosidade humana, sobre o entendimento do mundo. Para tanto, indicamos que seja introduzida, neste ano, a biografia de cientistas que construíram a história da ciência, como as trajetórias de Copérnico e de Galileu com o sistema heliocêntrico, assim como Leonardo da Vinci e suas invenções como instrumentos para interpretar o mundo.

Reforçamos, aqui, o que já apontamos no documento anterior sobre a metodologia científica ser o caminho de se trabalhar esta linguagem, uma vez que ela possibilita ao aluno ler várias fontes de informação (livros, revistas, sites de busca, sites especializados) sobre um determinado tema, levantar ques-

tionamentos sobre o que leu e, a partir daí, desenvolver todo um trabalho de pesquisa: quais hipóteses o aluno elabora para os seus questionamentos, quais dados buscará para verificar tais hipóteses, qual tratamento e registro dará a estes dados, à qual conclusão chegará e como redigirá toda a pesquisa feita. Este deve ser um exercício contínuo, estabelecido, ao longo dos quatro anos, o que promoverá a ele conhecer o procedimento científico de um pesquisador.

No decorrer do Ciclo III, a interação dos seres vivos, com todos os elementos ou recursos naturais que a eles se interligam, serão estudados: a água, o solo, o ar e como eles compõem os diversos ambientes da Terra, de forma preservada ou não. Será possível o aluno entender como os seres vivos se adaptaram, ao longo do tempo, aos mais diversos ambientes - do aquoso ao mais árido - realizando as mesmas funções básicas como a respiração, a alimentação, o metabolismo e a reprodução.

Ao se falar da presença humana na Terra, precisamos atentar para o seu papel nas relações estabelecidas com o ambiente – o que e como ela observa, o que aprende, o que domina e o que transforma. Neste sentido, analisamos o que precisamos conservar e preservar ou o que precisamos mudar nos nossos hábitos para que a humanidade continue usufruindo dos recursos que o planeta oferece, por muitas gerações. É o conceito de sustentabilidade que será problematizado, para possibilitar ações individuais

ou coletivas que promovam uma nova forma de entender, respeitar e atuar no ambiente.

Ao final do Ciclo III, os temas, acima, apresentados terão continuidade de forma aprofundada, ao se tratar das transformações, ocorridas no planeta, que possibilitaram o surgimento da vida, de forma a enfatizar as semelhanças entre todos os seres vivos a partir da célula, ao longo do tempo evolutivo. Cabe aqui apresentar aos alunos as afirmações lamarquianas sobre o processo evolutivo, assim como o trabalho e os dilemas de Darwin a respeito da seleção natural; não menos importante é a nomenclatura binominal criada por Lineu e adotada até hoje.

Este estudo possibilitará ao aluno entender, comparativamente, as transformações que a espécie humana apresentou; da mesma forma, será feita a introdução sobre as modificações que o organismo humano pode apresentar, ao longo do ciclo da vida, com ênfase nos hábitos adquiridos que podem favorecer ou comprometer o desenvolvimento deste ciclo, de forma individual e coletiva.

### **Objetivos Gerais para o Ciclo IV**

No início do Ciclo IV, centra-se no estudo do organismo humano, a partir das modificações naturais e das favorecidas pelos avanços da ciência, a começar pela alimentação. É oportuno, aqui, destacar o papel da alimentação escolar que, além de ser nutricionalmente equilibrada, pode representar a principal refeição diária para muitos alunos. É oportuna, ainda, estabelecer-se a diferenciação entre átomo, molécula e substância, até como forma de entendimento das reações bioquímicas que ocorrem no organismo humano, tanto em condições ideais como nos problemas metabólicos decorrentes da alimentação insuficiente ou dos transtornos alimentares muito comuns a esta faixa etária.

Neste estudo serão incorporadas as inovações científicas tais como a manipulação ge-

nética e a química inserida no cotidiano das pessoas na forma de alimentos, de fármacos, de cosméticos, e tantos outros produtos que já nem perguntamos mais como eles devem ter sido descobertos. Para tanto, é necessária uma abordagem histórica do avanço da química, assim como da medicina como campos do conhecimento humano e como eles transformaram a qualidade da vida humana. Sugerimos as biografias de Hipócrates, de Lavoisier e de Mendel, que mostram que a ciência se faz pelo acúmulo de conhecimentos produzidos e não com simples estalos de inteligência. Porém, há uma demanda de recursos naturais para a fabricação dos produtos, antes citados, daí, a intenção de se estudar quais alterações no ambiente são causadas pelos avanços biotecnológicos.

Ao final do Ciclo IV, os estudos apontarão para os princípios da física e da química, como eles foram propostos e como são aplicados até hoje, nas diversas tecnologias existentes. Uma articulação com o componente curricular Matemática poderá ser significativa para a compreensão destes princípios. Será interessante, também, o aluno conhecer as histórias de Arquimedes, retomar a de Galileu, de Newton, de Lavoisier e de Einstein como pensadores destas áreas do conhecimento científico.

O aprofundamento do estudo do átomo possibilita ao aluno entender que toda a matéria, desde o que se conhece sobre o universo, até o lápis que ele usa, é constituída pelas múltiplas combinações existentes entre os elementos da tabela periódica.

Destaque deve ser dado às diversas fontes e formas de energia, hoje reconhecidas como uma das preocupações que atinge a toda humanidade e quais são os custos e benesses que elas proporcionam, atualmente, ao ambiente ou proporcionarão às gerações futuras.

Da mesma forma ocorrida, nos anos anteriores, o conhecimento científico produzido, ao longo da história, deve ser analisado sem-

pre com as lentes da ética, princípio tão propagado e, muitas vezes, não aplicado quando se trata de benefícios que a ciência produz. Produz para quem? Esta é a pergunta recorrente. Entendemos que o aluno terá uma visão ampliada das três áreas - Biologia, Física e Química - que compõem este componente curricular de maneira a articular tais conhecimentos com a qualidade de vida que almeja bem como a almejada, nas esferas individual e coletiva.

### **Objetivos Específicos para o Ciclo III**

#### **6º ANO**

- a) Conhecer as primeiras experiências científicas abrangentes do universo, dentro do contexto histórico da ciência, a partir das personalidades que dele participaram;
- b) Utilizar-se da metodologia científica a partir da leitura de diversas fontes de pesquisa sobre os temas em estudo para registrar suas observações, problematização, hipóteses, conclusões e a socialização;
- c) Compreender como as relações ecológicas se estabelecem de maneira sincronizada, equilibrada e dinâmica, contemplando os fatores bióticos e abióticos, enfatizando-se a conservação e a preservação ambientais;
- d) Investigar a diversidade da vida como resultados das adaptações dos organismos em seus ambientes;
- e) Analisar criticamente o ser humano como espécie animal e se conscientizar a respeito das relações ecossocioeconômicas por ele construídas ao longo da história.

#### **7º ANO**

- a) Compreender o planeta Terra antes e após o surgimento da vida;

- b) Compreender as mudanças nos seres vivos e nos ecossistemas a partir das etapas da linha da evolução;
- c) Compreender o funcionamento e estrutura da célula como unidade básica dos seres vivos e sua relação com a fisiologia e a morfologia;
- d) Compreender a classificação dos seres vivos a partir de suas semelhanças morfofisiológicas;
- e) Analisar criticamente o ser humano como espécie animal;
- f) Conscientizar-se sobre a importância da prática de bons hábitos de higiene, relacionando-os com a promoção da saúde e com a prevenção de doenças transmissíveis.

#### **8º ANO**

- a) Entender as fases que compõem a vida dos seres vivos, notadamente, da espécie humana;
- b) Compreender a importância da alimentação ser nutricionalmente balanceada, com ênfase na alimentação escolar;
- c) Aprofundar o conhecimento dos sistemas que compõem o organismo humano e suas relações;
- d) Conceituar, diferenciando átomos das moléculas e das substâncias;
- e) Conhecer as diversas reações bioquímicas que ocorrem no organismo humano;
- f) Conhecer os avanços científicos e tecnológicos por meio da biografia de estudiosos da Química e da Medicina.
- g) Conhecer a aplicação da Genética no cotidiano com destaque para os alimentos, geneticamente, modificados;

- h) Relacionar a biotecnologia com as transformações eticossocioambientais decorrentes dela;
- i) Conhecer a história da química e a aplicação desses conhecimentos na fabricação de produtos de larga utilização cotidiana.

## 9º ANO

- a) Aprofundar os conhecimentos sobre a estrutura dos átomos e sua importância na formação de moléculas e substâncias;
- b) Aprofundar os conhecimentos das propriedades da água, do ar e do solo em

seus aspectos fisicoquímicos, compreendendo a circulação dos elementos na natureza.

- c) Conhecer os princípios básicos da Física e da Química e suas aplicações nas diferentes tecnologias, refletindo sobre as suas implicações no cotidiano;
- d) Comparar os processos de transformação de energia, enfocando os impactos ambientais;
- e) Analisar criticamente a rapidez e os reflexos das interferências humanas no ambiente.



## Capítulo 21

# EDUCAÇÃO FÍSICA

### Introdução

---

A Educação Física<sup>43</sup> é uma área de conhecimento e de intervenção profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o corpo e o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da dança e da luta, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo à saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora (DARIDO; RANGEL, 2005; DARIDO; SOUZA JUNIOR, 2007).<sup>54</sup>

Neste sentido, a partir de novos estudos acadêmicos, influenciados por um olhar cultural, profissionais da Educação Física buscaram conhecimento nas ciências sociais e humanas, surgindo, assim, a área de estudo da Cultura Corporal do Movimento, que se caracteriza como uma área de intervenção pedagógica, pois procura unir os conteúdos desta área com a preocupação da contextualização das manifestações corporais (DARIDO, RANGEL, 2005), utilizando para tanto as demais áreas de estudo (cinesiologia, motricidade humana, ciências do esporte, aptidão física), que são partes integrantes da Educação Física, como disciplinas científicas tradicionais também contextualizadas.

Deste modo, a Educação Física assume como objeto de estudo a Cultura Corporal do Move-

mento, que concebe a cultura como produto da sociedade, da coletividade à qual os indivíduos pertencem, antecedendo-os e transcendendo-os, pois o ser humano, desde suas origens, produz cultura (MEC.PCN - ED.F. 1998).

Ainda de acordo com os PCN EDF (1998), em função da fragilidade de seus recursos biológicos, os seres humanos buscaram suprir suas insuficiências com criações que pudessem tornar os seus movimentos mais eficazes, seja por razões militares, relativas ao domínio e uso de espaço, seja por razões econômicas, que dizem respeito às tecnologias de caça, pesca e agricultura, seja por razões religiosas, que tangem aos rituais e festas ou por razões apenas lúdicas:

*Derivaram daí inúmeros conhecimentos e representações que se transformaram ao longo do tempo, tendo ressignificadas as suas intencionalidades e formas de expressão, constituindo, assim, a chamada Cultura Corporal do Movimento (PCN, 1998, p.28).*

Também, pela Cultura Corporal do Movimento, a questão da saúde é vista em relação às manifestações como entendimento de uma autoconsciência, autonomia e consciência coletiva. Para os PCN, com a finalidade de contribuir para uma vida saudável, é importante a integração do aluno, na Cultura Corporal do Movimento<sup>44</sup>.

---

43 Professores de Educação Física, reunidos em grupo de formação específica, elaboraram uma pesquisa qualitativa mapeando as práticas pedagógicas existentes neste componente, na Rede Municipal de Campinas (RMC). Desta pesquisa, resultou a definição das seguintes manifestações da Cultura Corporal do Movimento para a RMC: jogo, esporte, dança, ginástica e vida saudável.

---

44 "Saúde é o estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença." Organização Mundial de Saúde (OMS), 1948. A escola procura fornecer elementos aos alunos que os capacitem para uma vida saudável, mas, sozinha, não os levará a adquirirem saúde (vol. 09.2, Saúde, Secretaria de Educação Fundamental, MEC). CARTA DE OTTAWA (1986) "É o processo

De fato, na Educação Física a aprendizagem deve ocorrer de forma ativa e dinâmica, no desenvolvimento do seu percurso e de sua trajetória, ao longo dos ciclos. Reforçamos, assim, que a Educação Física deve estar articulada aos demais componentes do primeiro ao nono ano, garantindo a interdisciplinaridade. Não só a interdisciplinaridade como, também, a ludicidade devem estar presentes nas atividades realizadas pela Educação Física escolar, de modo a valorizar as vivências infantis, tanto na escola quanto fora dela, nas mais variadas situações e sob as mais diversas formas.

Na Educação Física, assim como em outros componentes curriculares, conforme apontado neste documento, a criança desenvolve-se por meio de atividades lúdicas. Muitas são as concepções sobre o lugar e a importância destas, no contexto escolar. Segundo Vygotsky (1984), as crianças brincam porque se interessam por uma esfera mais ampla da realidade e sentem a necessidade de agir sobre ela. A brincadeira e o jogo são considerados como espaço e compreensão do mundo pelas crianças, na medida em que os significados que ali transitam são apropriados por elas de forma específica.

Nas diversas metas das manifestações da Cultura Corporal do Movimento, com destaque para o jogo, esporte, dança, ginástica e vida saudável, deve haver atividades e exercícios que possibilitem a inclusão de todos os alunos e que estes possam utilizar e desenvolver suas habilidades de acordo com suas capacidades e individualidades.

A aprendizagem, assim concebida, promove a compreensão sobre a diversidade, pluralidade e universalidade dessas manifestações,

---

de capacitação da comunidade para atuar na melhoria da sua qualidade de vida e saúde, incluindo maior participação em seu controle. Para atingir um completo bem-estar físico, mental e social, os indivíduos e grupos devem saber identificar aspirações, satisfazer necessidades e modificar favoravelmente o meio ambiente. A saúde deve ser vista como um recurso para a vida e não como objetivo de viver”.

com avanços e retomadas a fim de aprofundar os conceitos, contextualizando e consolidando os conhecimentos.

Neste sentido, um dos objetivos da Educação Física é ensinar os conceitos básicos da relação entre atividade física (dentro desta, a atividade motora adaptada<sup>45</sup>), aptidão física e saúde, numa perspectiva que procura atender a todos os alunos.

Sendo assim, a Educação Física escolar é entendida como a prática pedagógica que introduz e integra:

*os alunos na Cultura Corporal do Movimento, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, formando os cidadãos que irão usufruir, partilhar, reproduzir e transformar as manifestações que caracterizam essa área (Darido, Rangel, 2005, p.34).*

Vale ressaltar que estas manifestações constituem conteúdos da área da Educação Física escolar e estes devem ser elaborados dentro das dimensões de conceitos, procedimentos e atitudes.

### **Objetivos Gerais para o Ciclo III**

Ao final do terceiro ciclo o aluno deverá:

- a) Ter conhecimentos e práticas ampliadas relativas aos diversos jogos, esportes, danças, ginásticas e demais práticas corporais;
- b) Conhecer os fundamentos<sup>46</sup> e aplicar as técnicas e táticas (estratégias criativas coletivas) das práticas corporais;

---

45 A atividade motora adaptada é uma área da Educação Física que tem como objetivo desenvolver a motricidade e as capacidades inter-relacionais e intelectuais das pessoas com deficiência, adequando métodos de ensino para o atendimento às características de cada indivíduo, respeitando suas diferenças.

46 Se conhece assim o arcabouço dos conhecimentos básicos de um jogador... para realizar com eficácia as ações elementares do jogo: passar, driblar, defender, etc. (tradução livre do espanhol) (Dicionário Paidotribo de La Actividade Física Y el Deporte, Editorial Paidotribo, Badalona, Espanha, 2008, A-F, pág. 1101.

- c) Ter noções de regras e suas implicações sociais nas práticas esportivas e no cotidiano;
- d) Ter conhecimentos sobre crescimento (tamanho e dimensão corporal) e desenvolvimento motor (habilidades e capacidades);
- e) Distinguir as práticas da Educação Física em diferentes culturas e práticas sociais;
- f) Estabelecer relações inclusivas e de cooperação com os colegas demonstrando respeito e sociabilidade.

### **Objetivos Específicos para o Ciclo III**

Ao final do sexto ano o aluno deverá:

#### **6º ANO**

- a) Ter noções sobre movimentos técnicos e táticas (estratégias criativas coletivas) e empregá-los em práticas corporais;
- b) Estabelecer relação entre o seu crescimento físico (estatura, massa corporal) e o desenvolvimento de suas habilidades e capacidades motoras;
- c) Ter noções sobre regras, os papéis do árbitro e das entidades organizativas e sobre as políticas em jogos, eventos e atividades físicas;
- d) Estabelecer relações entre o desenvolvimento humano e as manifestações da cultura corporal do movimento;
- e) Utilizar-se das manifestações da cultura corporal do movimento para discutir, estudar e reconstruir as regras construídas socialmente;
- f) Respeitar as diferenças entre os grupos sociais;
- g) Interagir de forma inclusiva e cooperativa com os colegas demonstrando

crescente capacidade de respeito mútuo.

Ao final do sétimo ano o aluno deverá:

#### **7º ANO**

- a) Empregar o conhecimento ampliado sobre movimentos técnicos e táticas (estratégias criativas coletivas) em práticas corporais;
- b) Usar o conhecimento ampliado sobre o crescimento físico para o entendimento da dimensão corporal, relacionada ao desenvolvimento de suas habilidades e capacidades motoras;
- c) Conhecer de forma ampliada as regras, os papéis do árbitro e das entidades organizativas e sobre as políticas em jogos, eventos e atividades físicas;
- d) Estabelecer relações entre o desenvolvimento físico, aptidão física e o crescimento humano através das manifestações da cultura corporal do movimento;
- e) Conhecer de forma ampliada e aprofundada as diversas manifestações da cultura corporal do movimento;
- f) Utilizar-se das manifestações da cultura corporal do movimento para discutir, estudar e reconstruir as regras construídas socialmente;
- g) Valorizar a cooperação nas diferenças entre os grupos sociais;
- h) Interagir de forma inclusiva e cooperativa com os colegas, demonstrando crescente capacidade de respeito mútuo.

### **Objetivos Gerais para o Ciclo IV**

Ao final do quarto ciclo o aluno deverá:

- a) Compreender a lógica, as técnicas e táticas dos diferentes jogos, para que possa, de forma autônoma, organizar, criar variações e fazer adaptações das atividades;
  - b) Negociar a unificação de regras de jogos regionais para possibilitar o jogar juntos, bem como criar e transformar regras para o mesmo ou para novos jogos;
  - c) Relacionar qualidade de vida com estudo, trabalho, lazer, cultura, consumo de alimentos, organização social e política e atividade física;
  - d) Distinguir semelhanças e diferenças das atividades tendo em vista os gêneros nas relações sociais e humanas;
  - e) Estabelecer relações inclusivas e de cooperação com os colegas demonstrando respeito e sociabilidade.
- flexiva, participativa, construtiva e transformadora;
- d) Ser capaz de conviver com as diferenças no coletivo, estabelecendo relações que transformem as regras do jogo;
  - e) Relacionar qualidade de vida e atividade física;
  - f) Compreender que o conhecimento corporal e a atividade física dão oportunidades de diversão, desafio e interação social, e apresentam um estilo de vida mais saudável;
  - g) Estabelecer relações inclusivas e de cooperação com os colegas demonstrando respeito e sociabilidade.

Ao final do nono ano o aluno deverá:

## 9º ANO

- a) Ter conhecimentos e práticas sobre técnicas e táticas aprofundados, para que possa, de forma autônoma, organizar, criar variações e adaptações das atividades físicas;
- b) Analisar criticamente os problemas no âmbito dos esportes coletivos e individuais, apresentando soluções que expressem sua cognição na linguagem tática e técnica, bem como concretização da ação do jogo esportivo durante o enfrentamento do adversário, tanto em situações de vitória como de derrota;
- c) Compreender os elementos utilizados para a construção de novos jogos, por meio de conhecimentos de transformação e adequação de jogos já conhecidos;
- d) Saber interagir coletivamente na construção de jogos, utilizando processos criativos;
- e) Relacionar a qualidade de vida com o estudo, consumo de alimentos, organi-

## Objetivos Específicos para o Ciclo IV

Ao final do oitavo ano o aluno deverá:

### 8º ANO

- a) Ter conhecimentos e práticas sobre fundamentos, técnicas e táticas ampliados, para que possa, de forma autônoma, organizar, criar variações, e fazer adaptações das atividades;
- b) Conhecer e aplicar conceitos e princípios de movimento relacionados à habilidade motora nos jogos coletivos e individuais, sendo capaz de trabalhar em equipe e resolver conflitos gerados pela competição;
- c) Situar-se a partir das diferentes funções e manifestações da cultura corporal na realização dos movimentos, demonstrando noções de justiça e ética, integrando seu interesse pessoal com o projeto coletivo e expressando sentimentos de forma re-

- zação social e política, trabalho, lazer, cultura e atividade física;
- f) Compreender a composição corporal e sua relação com a vida saudável;
- g) Ter conhecimento das manifestações da cultura corporal ampliado e aprofundado;
- h) Estabelecer relações inclusivas e de cooperação com os colegas demonstrando respeito e sociabilidade.

### Quadro básico de conteúdos

EIXOS	6º ANO ao 9º ANO
ESPORTES	FUTSAL HANDEBOL BASQUETE VOLEI ATLETISMO
JOGOS	XADREZ DAMA TÊNIS DE MESA PRÉ-DESPORTIVOS
GINÁSTICAS	GA GR PARA TODOS
DANÇAS	FOLCLÓRICAS/REGIONAIS CIRCULARES DE RUA ATIVIDADES RÍTMICAS EXPRESSIVAS
SAÚDE	MEDIDAS ANTROPOMÉTRICAS ANATOMIA HUMANA NUTRIÇÃO MATURAÇÃO

O quadro acima apresenta conteúdos básicos para a organização do trabalho pedagógico. Cabe aos professores a devida adequação a partir de sua realidade<sup>47</sup>. Deve, ainda, o professor, conforme o Projeto Pedagógico da Unidade, vivenciar outros conteúdos, de modo a enriquecer a sua prática. Ressaltamos a impor-

tância e necessidade de uma discussão aprofundada e ampla com o grupo de profissionais de Educação Física da RMEC, nos grupos de formação curricular, no sentido de produzir os avanços necessários para a implementação das Diretrizes, com vistas a garantir a melhoria da qualidade social.

<sup>47</sup> Cada escola tem suas necessidades e apresentam especificidades quanto à falta e/ou inadequação de espaço físico e de materiais, o que pode dificultar a prática pedagógica.



#### Introdução

---

Os objetivos postos nas presentes Diretrizes Curriculares, para o componente curricular de História, decorrem do objetivo fundamental do ensino básico, fixado pela Lei 9394/96 (LDB), qual seja, a formação do cidadão.

Cidadão é agente transformador do mundo em que nasceu e, como tal, deve ter pensamento autônomo e não se contentar com o consumo, inconsciente, de informações prontas e reprodutíveis. Faz parte de sua ação consciente e transformadora a capacidade de projetar suas ações e, para isso, o conhecimento de como a sociedade a que pertence se constrói no tempo é fundamental. Sem essa preocupação com o fazer histórico, sucumbe-se à visão mágica das coisas como prontas, dadas.

A formação de um pensamento autônomo requer ligação dos conhecimentos ensinados com a experiência vivida e o universo mental do aluno. Só se aprende o que faz sentido. Para isso, necessário se faz, tanto o diálogo dos saberes acumulados com a realidade do aluno, quanto o alargamento de sua consciência, através da ampliação de horizontes, da superação do individualismo que mina o sentido do pertencimento, através da superação da experiência de descartabilidade e naturalização dos fatos históricos. O saber histórico há de ser pressuposto como ferramenta de reflexão e não como conjunto de informações a serem reproduzidas, o que re-

quer como objeto não o fato isolado e, sim, a trama de que este faz parte. Vale ressaltar, portanto, que essa característica deve estar explícita nos objetivos traçados nestas Diretrizes, ou seja, deve estar claro não somente o que pretendemos que o aluno aprenda, mas, também, o para quê, mormente no que tange à compreensão mais profunda e ampla de sua realidade.

Ao analisarmos a realidade contemporânea, marcada de um lado pelas mudanças nas relações socioespaciais e econômicas (globalização) e, de outro, pela ampliação das desigualdades e diferenças entre classes, povos e nações, bem como pela intensificação do individualismo e isolamento grupal, tornam-se necessárias perspectivas teóricas e metodológicas para o componente curricular de História, adequadas à compreensão dos novos tempos.

Na esteira do proposto pela legislação vigente, cabe-nos reforçar a necessidade da valorização da História Local e Regional, da História da África, Afro-brasileira e Indígena (LDB, Lei nº 9394/96, suas alterações na forma da Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08, PCNs), bem como a valorização da memória, que é o mote central da cultura popular, através da oralidade. Esse trabalho não acontece na simples justaposição de conhecimentos, mas na sua contextualização e relação dialógica entre as diversas culturas, da qual o povo brasileiro se origina em sua formação.

Esclarecemos que a abordagem adotada foi a da História Integrada, até pela maior afinidade desta modalidade com o trabalho interdisciplinar/área de conhecimento, e considerada na sua perspectiva original, conforme traçada por Morais (2009):

*História Integrada, como o próprio nome diz, deveria integrar, completar, totalizar e somar. O Brasil integrado à história da humanidade. Esse seria o objetivo tão claro e tão caro para o século XXI, quando os muros da linguagem são derrubados num mundo de rápida comunicação, o mundo da internet, em que fica cada vez mais difícil estabelecer fronteiras bem definidas. A História Integrada teria como meta, então, contar uma história do Brasil menos superficial, em que as conexões com os acontecimentos mundiais fossem estabelecidas; história mais rica, cheia de idas e vindas, num processo em que o Brasil não poderia ficar isolado. Narrar as histórias do Brasil e do Mundo juntas seria uma forma de acompanhar a inserção do Brasil num mundo e mercados amplamente globalizados. (MORAIS, 2009. p. 201-217).*

A História Integrada, numa perspectiva crítica, possibilita tecer ligações não apenas entre os componentes de uma área de conhecimento, mas, também, entre várias áreas. Há a possibilidade de enxergar o Brasil como produção de determinada ordem social, política e econômica, a qual, como sabemos, é historicamente datada, não apenas numa perspectiva eurocêntrica (ou seja, exclusivamente do ponto de vista da História Europeia), mas, também, levando em conta a história indígena e africana.

Esclarecemos que, neste momento específico do trabalho de construção das Diretrizes Curriculares, estamos estabelecendo os objetivos para o ensino de História, até porque a organização de uma proposta curricular não deve pautar-se, simplesmente, na acomodação de conteúdos entre as disciplinas escolares ou áreas do conhecimento, uma vez que o currículo deve ser entendido como um processo, algo vivo/dinâmico e que está em per-

manente construção. O Currículo não deve resultar num rol de conteúdos, mas, sim, em um conjunto de experiências e práticas dos professores e alunos. Mais que a reprodução de conteúdos, estas práticas devem priorizar a reflexão que possibilite a compreensão dos fatos e processos históricos. Arrolaremos, a seguir, os objetivos de História.

### Objetivos Gerais para o Ciclo III

- a) Dar continuidade ao seu processo de formação como leitor de diferentes fontes, tais como textos, mapas, imagens, documentos e textos digitais, bem como ao processo de escritor crítico e reflexivo, de modo a valorizar, também, a oralidade nos debates, entrevistas, expressões teatrais, participações nas aulas expositivas e outros momentos de discussão entre professor e aluno, dentro do processo de ensino e aprendizagem, a fim de desenvolver a sua autonomia intelectual e a iniciação à pesquisa;
- b) Contextualizar e valorizar o estudo da História local e regional, como ponto de partida para o conhecimento de diferentes processos históricos, compreendendo a importância do ser humano como sujeito histórico, na construção de sua identidade;
- c) Ampliar os conhecimentos e práticas históricas vivenciadas nos Ciclos I e II, percebendo a relevância do estudo da História para o seu processo de formação como cidadão crítico e atuante;
- d) Aprender e elaborar conceitos relativos ao processo histórico e às estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, reconhecendo-se como atuante, na organização social do espaço;
- e) Estabelecer relações entre os processos naturais e históricos, em diferentes tempos/espacos, compreendendo que a



sociedade está em constante transformação;

- f) Contextualizar a sua realidade, refletindo de maneira crítica sobre os aspectos sociais, econômicos e culturais e a forma como estes são construídos historicamente;
- g) Compreender aspectos relativos à qualidade de vida da população, relacionando-os à prática da cidadania, na sua diversidade étnica, racial, de gênero, etc;
- h) Analisar criticamente fatos, dados e situações apresentadas em forma de textos, gráficos, tabelas, imagens, pinturas ou mapas, textos digitais, para a compreensão de fenômenos histórico-geográficos nas suas diferentes dimensões (econômica, política, cultural etc.), bem como nas distintas formas de sociedades humanas;
- i) Apropriar-se dos conceitos e dos conhecimentos histórico e geográfico para ler, interpretar e posicionar-se frente ao mundo no qual vive e atua como agente transformador.

### **Objetivos Específicos para o Ciclo III**

#### **6º ANO**

- a) Conhecer a diversidade e importância dos documentos históricos para o acesso à memória coletiva;
- b) Perceber as diferenças na mensuração dos diferentes tempos (histórico, biológico e geológico), para dar continuidade ao processo de compreensão da história nos diversos níveis de realidade a que pertencemos e em que nossa identidade se constitui;
- c) Pesquisar e contextualizar a história local e regional, levando-se em conta os conceitos de demografia e multiculturalismo, para compreender e respeitar as

razões da diversidade dos diferentes grupos sociais;

- d) Conhecer realidades históricas singulares, seus diferentes modos de convivência/organização social (espaços/lugares/tempos), para reconhecer as diferenças socioculturais, no processo de compreensão do mundo;
- e) Perceber as relações sociais, em diferentes realidades históricas e espaciais, apropriando-se do conceito de ética e de cidadania e compreendendo a desnaturalização dos processos históricos;
- f) Conhecer aspectos ligados ao modo de vida dos primeiros grupos humanos, dando relevo aos ameríndios e comunidades africanas pré-coloniais (Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08) e a sua organização socioespacial, para melhor compreender as heranças culturais que definem a nossa identidade;
- g) Apropriar-se das noções do “multiculturalismo”, compreendendo a origem e transformação do ser humano e valorizando o respeito às diferenças étnico-raciais e de gênero;
- h) Reconhecer as mudanças e permanências históricas, ao longo do tempo, levando em conta os aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais e religiosos, a fim de distinguir as relações de exploração, dominação e cooperação entre os vários grupos humanos das primeiras civilizações.

#### **7º ANO**

- a) Pesquisar e contextualizar a história local e a regional, levando-se em conta os conceitos de demografia e multiculturalismo, para compreender e respeitar as razões da diversidade dos diferentes grupos sociais;

- b) Reconhecer a transição do escravismo antigo (clássico) para o feudalismo, percebendo quais foram os valores que moldaram as sociedades do Ocidente Medieval, suas influências na formação do Mundo Ocidental Moderno, principalmente as heranças culturais na formação de comunidades segmentadas;
- c) Conhecer diferentes aspectos culturais do Oriente (além das contribuições tecnológicas para o próprio Ocidente), questionando ideias preconcebidas em relação aos outros povos;
- d) Compreender o processo de transição do feudalismo para o capitalismo, relacionando-o ao surgimento dos Estados Nacionais e da classe burguesa, para perceber mudanças e permanências na forma de organização social, política, econômica e cultural das sociedades ocidentais;
- e) Relacionar o processo de formação do território brasileiro com os interesses mercantilistas do Estado Nacional Português, percebendo o mecanismo de dominação sobre nações indígenas;
- f) Conhecer diferentes sociedades Africanas e Ameríndias em momentos históricos diversos (Lei nº 10.639/03 e 11.645/08), percebendo as suas peculiaridades políticas, sociais, religiosas, culturais e econômicas;
- g) Identificar e analisar criticamente o modelo de exploração colonial implantado pelos europeus nos continentes africano, asiático e americano, bem como as mudanças que tais continentes sofreram a partir desse processo;
- h) Perceber que os conceitos de cidadania, ambiente e patrimônio (material e imaterial) são definidos no tempo e espaço

e por isso são variáveis e estão em constante transformação;

- i) Posicionar-se criticamente, apresentando atitudes pessoais e coletivas que contribuam para a promoção do respeito à diversidade e luta pela superação das desigualdades.

### **Objetivos Gerais para o Ciclo IV**

- a) Dar continuidade ao seu processo de formação como leitor de diferentes fontes, tais como textos, mapas, imagens, documentos e textos digitais, bem como ao processo de escritor crítico e reflexivo, de modo a valorizar, também, a oralidade nos debates, entrevistas, expressões teatrais, participações nas aulas expositivas e outros momentos de discussão entre professor e aluno, dentro do processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo a autonomia intelectual e a iniciação à pesquisa;
- b) Contextualizar e valorizar o estudo da História local e regional, como ponto de partida para o conhecimento de diferentes processos históricos, tendo em vista a importância do ser humano como sujeito histórico;
- c) Reconhecer os fenômenos e processos históricos estabelecendo relações entre as questões sociais, políticas, econômicas e culturais;
- d) Analisar criticamente a relação entre as diferentes classes sociais nos determinados tempos e espaços, a partir das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais;
- e) Posicionar-se criticamente frente às relações sociais que se constroem a partir da divisão social do trabalho e as formas de exploração e convívio dos homens com a natureza;

- f) Compreender-se enquanto cidadão plenamente constituído de direitos e deveres e sentir-se capaz de propor ações que contribuam para alterar a conjuntura local, regional, nacional e global;
- g) Buscar a autonomia no uso dos conceitos assimilados e construídos, refletindo sobre a maneira pela qual as condições sociais, políticas, econômicas e culturais se consolidam nas superestruturas ideológicas, levando à competição, individualismo e consumismo, nas sociedades de classes em confronto com as características de cooperação e sociabilidade das sociedades sem classes;
- h) Analisar criticamente fatos, dados e situações apresentadas em forma de textos, gráficos, tabelas, imagens, pinturas ou mapas, textos digitais, para a compreensão de fenômenos histórico-geográficos nas suas diferentes dimensões (social, econômica, política e cultural) nas distintas formas de sociedades;
- i) Desenvolver uma atitude de reflexão e questionamento diante dos acontecimentos mundiais, nacionais e locais, analisando os diferentes contextos, a partir de uma consciência clara das relações de exploração, dominação e/ou cooperação que lhes dão origem.
- condições econômicas, políticas e sociais de cada lugar e momento, e perceber que sua construção é um processo histórico;
- c) Identificar como se deu o choque cultural entre as civilizações envolvidas na expansão marítima europeia e o processo de dominação e exploração econômica e social que se configura com a instituição do escravismo moderno e exploração dos recursos naturais dos continentes africano e americano, questionando a visão eurocêntrica presente em grande parte da história de nossa formação cultural;
- d) Reconhecer como se deu o processo de emancipação política das colônias europeias na América, África, Ásia e Oceania, distinguindo as diferenças entre cada processo e compreendendo as disputas locais e internacionais pelo controle político das novas nações;
- e) Conhecer os conceitos do liberalismo nos aspectos político e econômico e a relação deste movimento com as revoluções burguesas, compreendendo as transformações que estas provocaram no mundo;
- f) Estudar a Revolução Industrial, analisando o desdobramento das novas formas de produção de mercadorias, em diferentes modelos de organização e exploração da mão de obra, relacionando as transformações econômicas deste processo com as mudanças sociais e a degradação ambiental;

## Objetivos Específicos para o Ciclo IV

### 8º ANO

- a) Ampliar o estudo das diferentes sociedades que se constituem, ao longo do tempo, analisando as novas relações sociais, culturais, políticas e de exploração econômica da natureza e do trabalho humano;
- b) Conhecer os diferentes contextos nos quais as sociedades se estabelecem e produzem seu próprio espaço, a partir das
- g) Compreender criticamente a formação do Estado brasileiro nos seus diferentes aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais, refletindo sobre as contradições e desigualdades sociais e regionais que se transformam, mas também se consolidam e permanecem ao longo do processo;
- h) Compreender os diferentes conceitos de cidadania, do ser cidadão em diferen-

tes tempos/espços ao longo da história e, em especial, no Brasil. Entender e relacionar a preservação ambiental e do patrimônio (material e imaterial) como constitutivo de sua identidade e da sociedade em que está inserido;

- i) Desenvolver uma atitude de reflexão e questionamento diante dos acontecimentos mundiais, nacionais e locais, analisando os diferentes contextos, a partir de uma consciência explícita das relações de exploração, dominação e/ou cooperação que lhes dão origem.

## 9º ANO

- a) Analisar criticamente fatos, dados e situações do processo histórico apresentados em forma de textos, gráficos, tabelas, imagens, pinturas ou mapas, objetos, textos digitais, para a compreensão de fenômenos histórico-geográficos nas suas diferentes dimensões (social, econômica, política, cultural);
- b) Conhecer como se deu a consolidação e expansão do Capitalismo contemporâneo, como processo de articulação entre o particular e o geral, o micro e macro, nas diferentes escalas (local, regional, nacional e mundial);
- c) Relacionar os diversos períodos do processo de formação histórica do Brasil, com as etapas de consolidação do capitalismo contemporâneo, em níveis nacional e mundial.

- d) Entender e apropriar-se dos conceitos históricos, sociológicos e antropológicos, de ecologia e economia sustentável, questionando suas diferenças e contradições de interesses sociais e econômicos;
- e) Fazer uso de conceitos e do conhecimento histórico e geográfico para analisar criticamente o mundo no qual vive e atua como agente participante e transformador da sociedade;
- f) Identificar as relações étnico-raciais e de gênero, bem como as relações de exploração do trabalho e de dominação política e ideológica, presentes nos atuais processos históricos capitalistas;
- g) Identificar as relações étnico-raciais e de gênero e suas influências políticas, econômicas, culturais e sociais presentes na sociedade brasileira, como forças transformadoras, conservadoras e de resistência da mesma;
- h) Estabelecer relações entre a economia capitalista mundial contemporânea, o desenvolvimento industrial e tecnológico e as desigualdades socioeconômicas entre os países;
- i) Compreender as transformações sociais, econômicas e culturais pelas quais o Brasil passou após a implantação da República, percebendo os conflitos de interesses em cada uma das fases da sua história republicana e como esses conflitos se resolveram nas diversas instituições.

A produção das Diretrizes Curriculares de Geografia iniciou-se no ano de 2010, a partir de um Grupo de Trabalho Curricular, com a participação direta dos professores e, também, a partir dos Seminários Curriculares I e II, realizados no ano de 2010, nos meses de setembro e novembro, com a participação dos educadores por meio eletrônico e de forma presencial. Sendo assim, o conteúdo desse documento marca o processo coletivo de elaboração de princípios e objetivos comuns que os professores da rede têm a respeito da Geografia e das suas escolhas sobre o ensino dessa ciência, na Rede Municipal de Campinas.

Ao analisarmos a realidade contemporânea, marcada, de um lado, pelas mudanças nas relações socioespaciais e econômicas e, de outro, pela ampliação das desigualdades entre povos e nações, torna-se necessária a definição de um corpo teórico-metodológico adequado à compreensão das novas espacialidades. Para atender a essa premissa, tem-se a Geografia Crítica<sup>48</sup> como uma referência teórica.

Nesta perspectiva crítica e humanista, o estudo da Geografia está centrado no Homem, agen-

te dos processos históricos e, portanto, transformador do espaço terrestre. Desta maneira, cabe à Geografia revelar a relação entre espaço natural e o espaço transformado pela ação do trabalho do homem enquanto ser social e cultural – espaço geográfico – bem como dar conta do trinômio formado pelo Homem, o Espaço e o Tempo.

A produção do espaço geográfico se dá de forma diferenciada, em cada sociedade, de acordo com sua cultura. Entendemos cultura como o conjunto das manifestações humanas de comportamento, costumes, tradições, posturas, transmitidos de geração em geração e que, desta forma, a partir de uma vivência comum, passam a construir a identidade deste povo/comunidade e suas formas de organização. Logo, todo o conhecimento que é apropriado e partilhado pelos indivíduos de um determinado grupo, uma entidade coletiva lhes é conferida. Este processo de construção da identidade cultural se materializa no espaço construído pela sociedade.

A análise do processo de construção do espaço geográfico pode ser fomentada por uma abordagem dialética marxista<sup>49</sup> que, através

48 Geografia Crítica: a partir dos anos 1970, grande variedade de autores da área, com expoentes como David Harvey, Yves Lacoste e Milton Santos, mesmo com uma heterogeneidade de pensamentos, foram responsáveis por um momento de ruptura e mudança de paradigma na ciência geográfica, realizando severas críticas ideológicas e epistemológicas às vertentes tradicional e quantitativa da Geografia. Entre as novas formas de fazer Geografia ganha força a relação entre marxismo e Geografia, que passa a ser chamada de Geografia Crítica (Moreira, R. *Para onde vai o pensamento geográfico? – Por uma epistemologia crítica*. São Paulo, Contexto, 2006).

Há, então, um rompimento com a neutralidade no estudo da Geografia, que vai propor uma criticidade junto à conjuntura social, política e econômica do mundo. Em relação ao ensino, a Geografia Crítica entende que à escola não cabe reproduzir as relações de poder, mas sim estimular o aluno a desenvolver um espírito crítico, considerando o estudo do espaço e as formas de apropriação da natureza.

49 Dialética Marxista: para Marx, o mundo material é dialético e está em constante movimento, sendo que as contradições ocorrem a partir dos antagonismos das classes no processo de produção social. Desta contradição é gerada uma síntese, que é a nova realidade.

do conflito de classes, movimentando as estruturas sociais e espaciais. Desta maneira, cabe à Geografia refletir o espaço geográfico, ou seja, a relação do homem com o meio, analisando as diversas maneiras que cada sociedade produz as formações socioespaciais, políticas e econômicas em virtude das quais os grupos e as diversas culturas se organizam.

Essa abordagem dialética marxista, também, pode ser utilizada no processo de ensino e aprendizagem, de modo que os alunos possam compreender as relações de dominação/exploração presentes no mundo, refletindo e apontando, também, sobre as possíveis formas de superação das desigualdades. Desta forma, enfatiza-se a importância de um ensino crítico e significativo para o aluno.

Por fim, destacamos que cabe ao professor fazer as adequações a cada realidade de sua unidade ou comunidade escolar, de modo que este documento, como o próprio nome diz, se valide como diretriz, que apresenta princípios e objetivos gerais para toda a Rede Municipal. Vale dizer que adequações também devem ser feitas quanto às especificidades exigidas na Educação Especial, pois cada situação necessita de um planejamento de atividades e ações conjuntas entre o professor de Geografia e o de Educação Especial, garantindo assim isonomia de direitos ao acesso e apropriação ao conhecimento de qualidade social.

### Objetivos Gerais para o Ciclo III

Após o Ciclo III, o aluno deverá ser capaz de:

- a) Resgatar vivências e práticas adquiridas através dos estudos geográficos realizados nos Ciclos I e II;
- b) Compreender conceitos significativos da linguagem cartográfica, envolvendo noções de orientação e localização;

- c) Conhecer os conceitos de paisagem, lugar, espaço geográfico, território e região;
- d) Compreender os processos e fenômenos naturais da Terra, tais como relevo, hidrografia, clima e vegetação, e as ações sociais sobre eles;
- e) Reconhecer semelhanças e diferenças nos modos que diferentes grupos sociais se apropriam da natureza e a transformam, identificando o trabalho e a técnica como elementos essenciais para a transformação do espaço;
- f) Refletir sobre o Brasil estabelecendo relações acerca de seus aspectos socioespaciais (econômicos, políticos, sociais, culturais e físicos), construídos historicamente, considerando as diferentes escalas geográficas (do local ao global);
- g) Compreender as diferentes condições de vida da população e os direitos e deveres do cidadão brasileiro, refletindo sobre a desigualdade social e os mecanismos para o estabelecimento da cidadania, em uma sociedade mais justa e igualitária

### Objetivos Específicos para o Ciclo III

#### 6º ANO

- a) Ampliar a habilidade leitora para diferentes leituras e interpretações de textos e imagens em suas diferentes modalidades (mapas, fotografias, fotografias aéreas, imagens de satélites, filmes, quadros, gráficos, entre outros);
- b) Reconhecer diferentes formas de regionalização do mundo a partir de características naturais e sociais, como por exemplo, em hemisférios, continentes, zonas térmicas, entre outras;
- c) Compreender o conceito de lugar e as noções de orientação e localização espacial (no bairro/município/país/mundo)

de. (Aranha, M. L. de A. e Martins, M. H. P. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo, Moderna, 1993).

- iniciando, assim, a compreensão das diferentes escalas geográficas;
- d) Identificar e compreender os diferentes tipos de paisagens geográficas;
  - e) Reconhecer os diferentes setores econômicos e associá-los aos diferentes espaços produzidos;
  - f) Realizar o intercâmbio de conhecimentos promovendo o respeito e a valorização do “multiculturalismo”, ou seja, da diversidade cultural, bem como das diversidades étnico-raciais (Leis n.ºs 10.639/03 e 11.645/08);
  - g) Vivenciar e desenvolver ações de ética e cidadania.
- h) Conhecer e refletir sobre as principais questões ambientais e sociais brasileiras;
  - i) Contextualizar e ressignificar as noções de cidadania (direitos e deveres) e preservação ambiental e do patrimônio histórico-cultural (material e imaterial).

### Objetivos Gerais para o Ciclo IV

Após o Ciclo IV, o aluno deverá ser capaz de:

#### 7º ANO

- a) Ampliar os conhecimentos de cartografia, aplicando-os no estudo do espaço geográfico brasileiro;
  - b) Localizar o território brasileiro de diferentes formas: em relação às zonas térmicas, aos continentes, aos hemisférios, retomando tópicos estudados no sexto ano;
  - c) Compreender e diferenciar os conceitos de governo, Estado, nação, território, povo e país;
  - d) Conhecer o processo de formação histórica, cultural e social do território e do povo brasileiro;
  - e) Identificar e compreender as diferentes formas de regionalização do Brasil;
  - f) Compreender o processo de urbanização e industrialização brasileiro, destacando a Região Metropolitana de Campinas;
  - g) Compreender conceitos demográficos no estudo da população brasileira e sua diversidade/multiculturalismo (Leis n.ºs 10.639/03 e 11.645/08);
- a) Compreender e analisar criticamente os processos e fenômenos naturais da Terra, tais como relevo, hidrografia, clima e vegetação e na sua interação com as ações sociais, políticas, culturais e econômicas;
  - b) Analisar criticamente as questões do ambiente “natural” e do espaço construído socialmente pelo homem no modo de produção capitalista;
  - c) Analisar os resultados das ações antrópicas em relação à natureza, em uma sociedade que busca, sobretudo, o lucro em detrimento da preservação ambiental, discutindo conceitos como “desenvolvimento sustentável”, “sociedade de consumo”, “economia solidária”, “comércio justo”, entre outros;
  - d) Compreender os modos como os diferentes grupos sociais se apropriam da natureza e a transformam, identificando o trabalho e a técnica como elementos essenciais para a transformação socioespacial;
  - e) Compreender a conformação do espaço mundial atual como resultado do processo histórico e o significado que a homogeneização/diferenciação socioespacial adquire nesta etapa do capitalismo. Identificar a regionalização do espaço mundial de diferentes modos: divisão físico-continental, aspectos socioeconômicos, características culturais, entre outros;

- f) Compreender a nova divisão internacional do trabalho, da produção e as redes de cidades mundiais;
  - g) Reconhecer as mudanças socioespaciais e as relações econômicas e políticas no período técnico-científico informacional;
  - h) Compreender os processos de globalização que caracterizam as novas dinâmicas do espaço mundial, como as inovações tecnológicas nas redes e fluxos e os movimentos de consumo da cultura de massa, entre outros;
  - i) Realizar o intercâmbio de conhecimentos promovendo o respeito e a valorização do “multiculturalismo”, ou seja, da diversidade cultural, bem como das diversidades étnico-raciais (Leis n.ºs 10.639/03 e 11.645/08);
  - j) Vivenciar e desenvolver ações de ética e cidadania.
- e) Compreender os indicadores socioeconômicos do desenvolvimento humano, como o IDH, o índice de felicidade, o mapa da violência, entre outros;
  - f) Mediado pelas relações de trabalho, associar transformação socioespacial e movimentos sociais, relacionando-os aos conceitos de Estado, povo, nação, território e país, de forma a redesenhar suas fronteiras;
  - g) Identificar e compreender a ligação entre a política e os problemas socioambientais dentro do processo de produção e organização/desorganização do espaço geográfico;
  - h) Conhecer os aspectos físico-naturais e populacionais dos continentes da Terra, como América e África;
  - i) Identificar e compreender as relações étnico-raciais e de gênero presentes nas sociedades estudadas;
  - j) Desenvolver uma atitude crítica de questionamento diante dos problemas socioespaciais em diferentes contextos e suscitar possibilidades de mudanças.

## **Objetivos Específicos para o Ciclo IV**

### **8º ANO**

- a) Ampliar os conceitos ligados à cartografia, retomando as noções de geodesia/ coordenadas geográficas;
- b) Conhecer as paisagens naturais do planeta Terra, a partir das diferenças climáticas e suas formações vegetais, estabelecendo relações com a ocupação e a apropriação humanas;
- c) Analisar a presença do homem na Terra e suas diferentes formas de relação com o meio mediadas pelas técnicas/tecnologias e suas consequências para a organização do espaço;
- d) Compreender as diversidades do espaço mundial e as diferentes formas de regionalizá-lo, como as diferenças socioeconômicas dos países;

### **9º ANO**

- a) Ampliar os conceitos da cartografia e da sua linguagem, dominando suas técnicas de expressão quantitativas e qualitativas;
- b) Estabelecer relações entre a parte e o todo, o micro e o macro, compreendendo as diferentes escalas geográficas – local, regional, mundial;
- c) Identificar e caracterizar diferentes ecossistemas dos continentes como Europa, Ásia, África e Oceania, bem como as interações do Homem com o meio;
- d) Compreender e analisar as questões sociais, como a exclusão social, a pobre-



- za e a fome, utilizando-se das noções e conceitos básicos de geopolítica;
- e) Compreender conceitos ligados à preservação ambiental como: ecologia, economia, crescimento e desenvolvimento, suas vertentes e concepções político-ideológicas, interpretando-os e posicionando-se de forma crítica;
  - f) Empregar os conceitos e o conhecimento histórico-geográfico adquiridos para ler e interpretar o mundo e atuar como agentes reflexivos, críticos e transformadores;
  - g) Analisar as questões étnico-raciais e de gênero e suas relações socioespaciais;
  - h) Identificar e compreender os principais conflitos mundiais, bem como suas causas e consequências, analisando as Grandes Guerras, Guerra Fria, diversidade étnica, religiosa, entre outros aspectos;
  - i) Identificar e analisar o paradigma da globalização, percebendo suas facetas quanto à economia mundial, ao desenvolvimento tecnológico, às imposições culturais e às desigualdades sociais no mundo, bem como quanto às relações de dominação e resistência entre os países, posicionando-se criticamente.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, M. *Cultura letrada, literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- ALBUQUERQUE, L. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2015 (2006: Rio de Janeiro, RJ).
- ARANHA, M.S.F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. (org.) Educação Especial: temas atuais. Marília: UNESP, 2000.
- ARANHA, M. L. de A. e MARTINS, M. H. P. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo, Moderna, 1993.
- ARAÚJO, E. C. de. Identidade e Alteridade na Construção dos Sujeitos Brasileiros Através de Práticas Educativas. Anais do VI congresso Luso-brasileiro de História da Educação. Uberlândia, abril de 2006.
- BAENINGER, R. *Região, Metrópole e Interior: espaços ganhadores e espaços perdedores nas migrações recentes no Brasil - 1980/1996*. 1999. Tese (Doutorado) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp, Campinas, 1999.
- BAIRERLE, S.G. A explosão da experiência: emergência de um novo princípio ético-político nos movimentos sociais urbanos em Porto Alegre. IN: ALVAREZ, S. E; DAGNINO, E. ; ESCOBAR, A. (orgs.). *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000, p. 185-287.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. *Ensino de Arte no Brasil: Aspectos Históricos e Metodológicos*. São Paulo: UNESP, 2011.
- BARRETO, E. & MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. *Cadernos de Pesquisa*, nº 108, novembro/1999 pp. 27-48, novembro/1999.
- BARRETTO, M. *Vivendo a História de Campinas*. Campinas: Editores Autores Associados, 1995.
- BASSANEZI, R.C. Modelagem Matemática: Uma disciplina emergente nos programas de formação de professores. *Revista Bio-Matemática – IMECC – UNICAMP*. Vol. 9. p. 9 – 22, 1999.
- BASSANEZI, R. Modelagem Matemática. *Dynamics*, Blumenau, v. 2, n. 7, p. 55-83, abril/jun. 1994.
- BAKHTIN, M. (V.N. Volochinov) *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lauch e Iara Frateschi Vieira. 11 edição. São Paulo: Editora Huritec, 2004.
- BENEDETTO, Ivani Martins Gualda *et alli*. Governo do Estado de São Paulo; *Educação Artística, 1º grau (5ª a 8ª séries)*, São Paulo - SP, 1993, pp. 19-20.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Obra coletiva de autoria de Editora Saraiva em colaboração de Antônio Luiz de Toledo Pinto, Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt e Luiz Eduardo Alves Siqueira. 27 ed., São Paulo: Saraiva, 2001. (Coleção Saraiva de Legislação).
- \_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei 10.639, de fevereiro de 2004. Lex: Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2004.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Lex: Estabelece no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática: história e cultura afro-brasileira e indígena. Brasília, março de 2008.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: geografia / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998. 156 p.
- \_\_\_\_\_. Comissão Interministerial. Documento da marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida: Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade social. Brasília: Cultura Gráfica e Editora Ltda., 1996.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Constituição Federal do Brasil. Brasília: Câmara dos Deputados, 1988.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei nº 9394, de dezembro de 1996. Lex: Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, dez/1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei 10.639, de fevereiro de 2004. Lex: Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras Providências. Brasília, 2004.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei nº 11. 645, de 10 de março de 2008. Lex: Estabelece no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática: história e cultura afro-brasileira e indígena. Brasília, março de 2008.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei nº 8096, de 13 de julho de 1990. Lex: Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Lex: Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. Brasília, jan. de 2001.

- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Lex: Regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Brasília, dez 2005.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Lex: Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, dez de 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - GESTAR II: Matemática. Brasília: MEC/SEF, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13056&Itemid=811](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13056&Itemid=811). Acesso em: 16 dez 2010.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei 10.639, de fevereiro de 2004. Lex: Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2004.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Lex: Estabelece no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática: história e cultura afro-brasileira e indígena. Brasília, março de 2008.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: geografia / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998. 156 p.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil. Documento introdutório. Versão preliminar. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. Subsídios para elaboração de orientações nacionais para educação infantil. Brasília: MEC/ SEF/DPE/COEDI, 1997.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Educação especial no Brasil. Série institucional 2. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- \_\_\_\_\_. Educação integral: texto de referencia para o debate nacional. Brasília: MEC, SECAD, 2009.
- CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais: um processo contínuo de reflexão e ação. Organização e coordenação de Heliton Leite de Godoy. Campinas – SP, 2012.
- \_\_\_\_\_. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Frente da Organização do trabalho didático – planejamento 2006. Fev. 2006 (mimeo).
- \_\_\_\_\_. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Proposta Avaliação Institucional LOED/SME, 2005 (mimeo).
- \_\_\_\_\_. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Sistematização das atas dos Conselhos de Classe/Série de 1ª. A 4ª. Série. Final de 2005. Março de 2005 (mimeo).
- \_\_\_\_\_. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Comunicado DEPE/SME nº13. Publicado em 19/11/2005: 03. Escola de 9 Anos para Todos!).
- \_\_\_\_\_. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Documento do Grupo de Trabalho dos Professores de Ciclos III e IV – RMEC – dez 2008 (mimeo).
- \_\_\_\_\_. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Departamento Pedagógico. Avaliação Institucional Participativa: uma alternativa para a Educação Básica de qualidade da Rede Municipal de Ensino de Campinas e Fundação Municipal para Educação Comunitária. Dez. 2007.
- \_\_\_\_\_. Regimento Interno do Comitê Metropolitano de Educação Integral da RMC. Resolução SME 18/2010, de 11 de novembro de 2010. Publicado em DOM de 28/06/2012, páginas 8 e 9.
- CANO, Wilson. *Região Metropolitana de Campinas*. Campinas. Ed. da Unicamp, 2002.
- CARRAHER, T. et al. *“Na Vida Dez, Na Escola Zero”*. São Paulo: Cortez, 1989.
- CARRAHER, Terezinha Nunes (Org.) *Aprender pensando*. Petrópolis: Vozes, 1989. 128p.
- CARVALHO, E. *Desestrangueirização: reflexões de uma professora de Língua Inglesa em processo de descolonização*. Dissertação de Mestrado – Unicamp. Campinas, SP: 2013.
- CARVALHO, I. C. de M. *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2004.
- CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.1)*. São Paulo: Paz e Terra, 9ª edição, Trad. Roneide Venancio Majer, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Comunicación y Poder*. Madrid, Alianza Editorial, 2009.
- CHARLOT, B. (org.). *Os Jovens e o Saber. Perspectivas Mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. *Repertório dos Professores em formação*. São Paulo: UNESP, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Emoção, Percepção e Criatividade: a contribuição da Psicologia para Artes e Ensino de Artes*. São Paulo: UNESP, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização. Questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CORTELLA, Mário Sérgio. *Qual é a tua obra?* Petrópolis, RJ: VOZES, 2007.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de inglês (entre a alienação e a emancipação). *Linguagem & Ensino*, Pelotas: EDUCAT, v. 04, n. 1, p. 11-36, 2001.
- CRISCUOLO, C. *Atlas Escolar da Região Metropolitana de Campinas*. Brasília, DF: Embrapa, 2013.
- CRYSTAL, D. *A revolução da linguagem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- DAGNINO, Evelina. *Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? Políticas de Ciudadanía y Sociedad Civil en tiempos de globalización*, Caracas, 2004. < <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Venezuela/faces-ucv/20120723055520/Dagnino.pdf> >. 10/05/2014.
- DAGNINO, Evelina (1994) “Os Movimentos Sociais e a Emergência de uma Nova Noção de Cidadania”. Em Evelina Dagnino

- (org.), *Os Anos 90: Política e Sociedade no Brasil*. S. Paulo: Brasiliense, p.103-115.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Educação Matemática: da Teoria à Prática*. Campinas, SP: Papirus, 2007. 15ª Edição.
- \_\_\_\_\_. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Etnomatemática*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Da Realidade a Ação: Reflexões sobre Educação Matemática*. Campinas/SP: Sammus, 1986.
- DAMIN, M. A. Olhares nômades sobre o aprendizado da modelagem matemática no “projeto Ciência na Escola”. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP. 2004.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. *Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- DARIDO, S. C.; SOUZA JUNIOR, O. M. *Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na Escola*. Campinas-SP, Papirus Editora, 2007.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999, p. 136-161.
- DELORS, J. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, 2001.
- DELEUZE, G. *Crítica e clínica*. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- DEMO, P. Educação Científica. In: B. Téc. SENAC: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 36, n.1, jan./abr. 2010
- DINIZ FILHO, L. L. *Fundamentos Epistemológicos da Geografia*. 1. Ed. Curitiba: IBPEX, 2009 (Coleção Metodologia do Ensino de História e Geografia).
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M., e SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. “Gêneros orais e escritos na escola”. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Fundamentos Estéticos da Educação*. 2 ed. Campinas: Papirus, 1988.
- ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antônio; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 19-57.
- FERNANDES, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19(41), 347-372.
- FERNANDES, D. (2008). *Avaliar para aprender: Fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora UNESP.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Política e Educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREITAS, Luiz Carlos de, SORDI, Mara Regina Lemes de, MALAVASI, Márcia Maria Sigrist, FREITAS, Helena Costa Lopes de. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- \_\_\_\_\_. L. C.; FERNANDES, C. O. *Currículo e avaliação. Indagações sobre currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- \_\_\_\_\_. L. C. et al. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- \_\_\_\_\_. C. Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos espaços da escola? Trabalho produzido para o GT 13 Educação Fundamental. 27ª. Reunião Anual da ANPED, Caxambu (MG) de 21 a 24 de novembro de 2004.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala*, Rio de Janeiro: Record, 34ª edição, 1998, 372 p.
- GADOTTI, M.; PADILHA, P.R.; CABEZUDO, A. (org). *Cidade Educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez, 2004.
- GALLI SOARES, Sueli. *Educação e Comunicação: o ideal da inclusão pelas tecnologias de informação: otimismo exacerbado e lucidez pedagógica*. São Paulo: Cortez, 2006.
- GANZELL, P. A Formação de Estruturas Participativas na Cidade de Campinas/SP. Faculdade de Educação/UNICAMP, dissertação de mestrado, Campinas, SP, 1993.
- GASPAROTO, D. José. Emancipar ao Aprender por Meio de Pesquisa, Transversalizando o conhecimento. In DAMIN, Maria Aparecida da Silva e RIPPER, Afira Vianna (organizadoras). *A Pesquisa e a Tecnologia na Formação Docente: Teorização da Prática Pedagógica por Professores e Gestores, no curso de Especialização, FE/UNICAMP*. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, 2013.
- GOHN, M. G. *Conselhos gestores e participação sociopolítica*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- GOMES, Nilma L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. IN: SECAD. *Educação antirracista: caminhos abertos pela lei federal nº. 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 39-62.
- GRÜN, Mauro. A outridade da natureza na educação ambiental. ANPED, GE-EA n/22, 2003.
- GUARÁ, Isa. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos CENPEC*, n. 2, 2º semestre, p.15-24, 2006.
- HARVEY, D. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Ed. Loyola, 2003.
- HERNANDEZ, F. *Transgressão e mudanças na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998c.
- HERNANDEZ, F. *A Organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. 5ª edição, Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.
- HONNETH, A. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Tradução de Luis Repa. São Paulo: Ed.34, 2003.
- \_\_\_\_\_. *O Novo Imperialismo*. São Paulo: Loyola, 2005.
- LAPA, José Roberto do Amaral. *A cidade: os cantos e os antros – Campinas 1850-1900*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.
- LEITE, Lúcia Pereira. Práticas educativas: adaptações curriculares / Lúcia Pereira Leite, Aline Maira da Silva In: *Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.)*. – Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. 12 v.: il.
- LEITE, L. P. (2008). Inclusão educacional e formação continuada: A busca por uma escola que atenda a todos os alunos. Em C. Meneguello (Org.), *Diversidade* (pp. 149-166). São Paulo: UNESP/Cultura Acadêmica.
- LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre, Artmed, 2002. Leia mais em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-leitura-e-a-formacao-de-leitores-na-educacao-infantil/80307/#ixzz3nhExzSUQ>
- LEVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

- LÜCK, Heloisa. *Gestão educacional – uma questão paradigmática*. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso literário*. São Paulo: Contexto, 2015.
- MALDONADE, Íris Rodrigues. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Engenharia Agrícola - “Práticas Educativas Ambientais no Distrito de Joaquim Egídio, Campinas-SP: em busca da sustentabilidade local”. Dissertação de Mestrado. Campinas. Fevereiro de 2006.
- MARX, K. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- \_\_\_\_\_. *O Capital. Crítica da economia política*. Livro 1, vol. 1. São Paulo: Editora Bertrand Brasil – DIFEL, 1987.
- \_\_\_\_\_. & ENGELS, F. *O Manifesto do Partido Comunista*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- \_\_\_\_\_. ENGELS, F. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: HUCITEC, 1986.
- MEC. Ensino Fundamental de nove anos. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2004.
- MEC, 2009. Documento Referência: Conferência Nacional de Educação. Brasília: MEC
- MELO, A. M. Acessibilidade e inclusão digital. Disponível em: MORAIS, M. V. História integrada. In: PINSKI, C. B. (org.). *Novos Temas nas Aulas de História*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 201- 217.
- MELLO, Guiomar Namó de. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- MENDES, G. do S. C. V. Avaliação Institucional: estudo da implementação de uma política para a escola fundamental do município de Campinas – SP. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação – Campinas, SP: [s. n.], 2011.
- MOITA LOPES, L. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Inglês no Mundo Contemporâneo: Ampliando Oportunidades Sociais por Meio da Educação*. Texto-base do Simpósio da TIRF (TESOL International Research Foundation), realizado em 26 de abril de 2005 em São Paulo.
- MOLL, Jaqueline. Conceitos e Pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de educação integral? In: Brasil, MEC – Salto para o Futuro, Educação Integral, Ano XVIII Boletim 13 – Agosto de 2008; p. 11-16.
- MORAIS, Marcus Vinicius. História Integrada. In: PINSKI, Carla Basanezi (org.). *Novos Temas nas Aulas de História*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 201-217.
- MOREIRA, R. *Para onde vai o pensamento geográfico? – Por uma epistemologia crítica*. São Paulo, Contexto, 2006.
- MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma L. *Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2004.
- MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- \_\_\_\_\_. (Org.) *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/Secretaria de Ensino Fundamental, 1999.
- \_\_\_\_\_. In: *Relações Raciais e Educação: Temas Contemporâneos*. Niterói, RJ: Editora EDUFF, 2002: 61-83.
- PARKER, R. G. *Corpos, Prazeres e Paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo*. Ed. Best Seller, SP, 1991, 2ª ed.
- PATTO, M. H. S. (org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.
- PATTO, Maria H S. *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- PATTO, M. H. S. (1981). *Psicologia e ideologia: reflexões sobre a psicologia escolar*. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- \_\_\_\_\_. *A produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- PRADO, Maria Elizabete Brisola Brito. *Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações*. In: *Integração das novas tecnologias na educação*. Brasília: MEC, 2005.p. 12-17.
- PERRENOUD, P. *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre (Brasil), Artmed Editora, 1999.
- PESSOA, Ângelo Emílio da Silva (org.). *Conhecer Campinas numa Perspectiva Histórica*.
- PINO, A. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotsky*. São Paulo: Cortez, 2005.
- PRIETO, Rosângela Gavioli. Políticas de inclusão escolar no Brasil: Sobre novos/ velhos significados para educação especial. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araquara/ SP: Junqueira & Marin, p. 61-78, 2010.
- PONCE, Aníbal Educação e luta de classes; 7ª edição, São Paulo: Cortez, Autores associados, 1986.
- REIGOTA, M. *Hora de Amadurecer*. Folha de São Paulo, São Paulo, 26 de outubro de 2004.
- \_\_\_\_\_. *Meio Ambiente e representação social*. São Paulo: Cortez, 2002.
- RIBEIRO, S. da C. *A Pedagogia da Repetência*. Estudos Avançados. vol. 5 nº 12 São Paulo May/Aug. 1991.
- RIBEIRO, Maria Júlia Lemes. *Formação de professores: conhecendo as formas de organização curricular das especializações e as necessidades do professor para a prática de uma educação inclusiva*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação / Universidade de São Paulo. 2005.
- ROVAI, I. (org.). *Ensino Vocacional. Uma Pedagogia Atual*. São Paulo: Cortez, 2005.
- SÃO PAULO (Estado). Lei nº 12.780, de 30.11.2007. Institui a Política Estadual de Educação Ambiental. DOU 01.12.2007. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2007/lei%20n.12784,%20de%2030.11.2007.htm>. Acesso em 23jul.2013.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básicas / Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da Educação Básica. *Planejamento Escolar 2012 – Temas transversais*. São Paulo, 2012. 55p. Disponível em:
- SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas político-culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SALES, Teresa. Raízes da desigualdade social na cultura política brasileira. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n.25, ano 9, junho de 1994 (p. 26-37).
- SANTOS, Alfredo Sérgio Ribas. *As políticas educacionais de financiamento e a autonomia financeira municipal: o caso de São Paulo nas gestões do período de 1997-2002*. Campinas: Unicamp, 2004 (Tese de Doutorado).

- SANTOS, Milton. Espaço do cidadão. 2ª ed. São Paulo: Nobel, 1993. 142 p. Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEE, 1997.
- SÃO PAULO. Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual do Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2012.
- SENNETT, R. *A Cultura do Novo Capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- \_\_\_\_\_. *A Corrosão do Caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2001. SILVA, RC – 1995.
- SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros Oraís e Escritos na escola*. Campinas. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- SILVA, Tomas T. (org). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. IERLE, Sérgio Gregório. A explosão da experiência: emergência de um novo princípio ético-político nos movimentos populares urbanos em Porto Alegre. In: Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras, Dagnino e outros. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.
- SILVA, Josiane Maria Krauze da Silva. Sala de Arte: a importância do espaço. Projeto de intervenção pedagógica na escola, elaborado para o Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba, 2008. Não publicado.
- SILVA, M. G. G. V. (1992). Por que Ensinar uma Língua Estrangeira? In: *Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa*. N.1.
- SKLIAR, Carlos. A surdez – Um olhar sobre as diferenças. Editora Mediação, Porto Alegre, 1998.
- SORDI, M. R. L. Avaliação Institucional Participativa em Escolas de Ensino Fundamental: limites e possibilidades de uma proposta. Disponível em. Acesso em 02 abr. 2012.
- \_\_\_\_\_. COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO (CPA): similaridades e dessemelhanças no uso da estratégia na Educação Superior e em escolas do Ensino Fundamental. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 603-617, nov. 2011.
- \_\_\_\_\_. Razões práticas e razões políticas para defender processos de avaliação institucional nas escolas de ensino fundamental In: SORDI, M.R.L.; SOUZA, E. A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: a Rede Municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem Campinas: Millenium, 2009.
- SORDI, M. R. L. Avaliação Institucional Participativa em Escolas de Ensino Fundamental: limites e possibilidades de uma proposta. Disponível em. Acesso em 02 abr. 2012.
- \_\_\_\_\_. COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO (CPA): similaridades e dessemelhanças no uso da estratégia na Educação Superior e em escolas do Ensino Fundamental. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 603-617, nov. 2011.
- \_\_\_\_\_. Razões práticas e razões políticas para defender processos de avaliação institucional nas escolas de ensino fundamental In: SORDI, M.R.L.; SOUZA, E. A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: a Rede Municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem Campinas: Millenium, 2009.
- TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.
- TRILLA, Jaume. A educación non formal e a cidade educadora. Dúas perspectivas (unha analítica e outra globalizadora) do universo da educación. In *Revista Galega do Ensino. Especial: A educación no século XX – unha análise panorâmica*. Nº 24, setembro, 1999, p. 199 - 221.
- YIGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*: Martins Fontes, 1997. 3ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Manuscrito de 1929*. Educ. Soc., Campinas, v. 21, nº 71, jul. 2000.
- \_\_\_\_\_. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- \_\_\_\_\_. A psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes, 2. ed., 2001.
- \_\_\_\_\_. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2002

#### SITES ACESSADOS

- AGUIRRE, Imanol. *Imaginando um futuro para a educação artística*. Trad. Inés Oliveira Rodríguez e Danilo de Assis Clímaco. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/60824348/Imaginando-um-futuro-para-a-educacao-artistica-Imanol-Aguirre>>. Acesso em: 28 out. 2011.
- UNESCO. Declaração de Salamanca, da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 jun. 1994. Disponível em <<http://www.cedipod.org.br/salamanc.htm>>. Acesso em: 30 jan. 2015.
- ALBANO, Ana Angélica. *Arte para o desenvolvimento integral*. Entrevista publicada na Revista Pátio (ed. 37, out/2013) e como conteúdo online. Disponível em: <<http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/9597/arte-para-o-desenvolvimento-integral.aspx>>. Acesso em: 29 mar. 2014.
- FERREIRA, J.R. Políticas Públicas e a Universidade: uma avaliação dos 10 anos da Declaração de Salamanca. In: OMOTE, S. (org.) Inclusão: intenção e realidade. Marília: Fundepe publicações, 2004. [http://styx.nied.unicamp.br/todosnos/acessibilidade/textos/acessibilidade\\_e\\_inclusao\\_digital.html](http://styx.nied.unicamp.br/todosnos/acessibilidade/textos/acessibilidade_e_inclusao_digital.html) (Acesso em 29/11/2013)
- Curso de Especialização em Arte UNESP/REDEFOR. Disponível em: <[http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed\\_art\\_m1d2.pdf](http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf)>. Acesso em: 09 nov. 2011.
- Curso de Especialização em Arte UNESP/REDEFOR. Disponível em: <[http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40553/4/2ed\\_art\\_m2d3.pdf](http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40553/4/2ed_art_m2d3.pdf)>. Acesso em: 25 jan. 2012.
- \_\_\_\_\_. MEC/ SECAD/ SEPPPIR. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2006. Disponível em: [http://unisinos.br/blog/gdirec\\_neabi/files/2010/11/planonacional\\_10\\_6391.pdf](http://unisinos.br/blog/gdirec_neabi/files/2010/11/planonacional_10_6391.pdf). Acesso em: 16 dez 2010.
- GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Tradução Eric Nepomuceno. Porto Alegre: Editora L&PM, 1997. Fragmento publicado no site “Toda criança pode aprender”. Disponível em: <<http://todacriancapodeaprender.org.br/a-funcao-da-arte/>>. Acesso em: 30 mar. 2014.
- SASSAKI, Romeu Kasumi- entrevista: disponível em [http://www.aprendebrasil.com.br/entrevistas/interativa/educadores\\_pais/entrevista016.asp](http://www.aprendebrasil.com.br/entrevistas/interativa/educadores_pais/entrevista016.asp). Acesso em 13 de setembro de 2011.
- MEC Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte - ensino de quinta a oitava séries*. Brasília: MEC/SEE, 1998. Disponível em: <<http://www.portaleducarbrasil.com.br/UserFiles/P0001/Image/PCNsEnsinoFundamental2/Arte.pdf>>.

- Acesso em: 11/11/2013.
- SILVA, Adila Melo. *Ateliê: uma análise sobre a relevância da sala ambiente para a prática das artes visuais*. 2011. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Artes visuais, habilitação em licenciatura) – Instituto de Artes da Universidade de Brasília, Tarauacá, 2011. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/Vis-UAB/adila-melo-tcc-ateli-uma-analise-sobre-a-relevancia-da-sala-ambiente-para-a-pratica-das-artes-visuais2>>. Acesso em: 08/12/2013.
- SILVA, Josiane Maria Krauze da. *Sala de arte: a importância do espaço*. Artigo resultante de uma pesquisa-ação realizada na rede estadual do Paraná entre 2008 e 2009, publicado no portal da rede. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1657-8.pdf>>. Acesso em: 15/11/2013.
- SOGABE, Milton; LEOTE Rosângela. *Poéticas, Linguagens e Mídias*. São Paulo: UNESP, 2012. Curso de Especialização em Arte UNESP/REDEFOR. Disponível em: <[http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/47004/1/2ed\\_art\\_m4d8\\_txt.pdf](http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/47004/1/2ed_art_m4d8_txt.pdf)>. Acesso em: 08/08/2012.
- [http://www.mpba.mp.br/atuacao/cidadania/gesau/legislacao/internacionais/carta\\_ottawa.pdf](http://www.mpba.mp.br/atuacao/cidadania/gesau/legislacao/internacionais/carta_ottawa.pdf) acessado em 26/11/2013 <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro092.pdf> acessado em 26/11/2013
- \_\_\_\_\_. MEC/ SECAD/ SEPPPIR. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2006. Disponível em: [http://unisinos.br/blog/gdirec\\_neabi/files/2010/11/planonacional\\_10\\_6391.pdf](http://unisinos.br/blog/gdirec_neabi/files/2010/11/planonacional_10_6391.pdf). Acesso em: 16 dez 2010.
- RIBEIRO, A. I. M. – Mulheres e educação no Brasil-Colônia: Histórias entrecruzadas. Parte da dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação, mestrado, da área de História e Filosofia da Educação da Faculdade de Educação da Unicamp, em 1987, disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_021.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_021.html), Acesso em 23/04/2010, 10h27.
- GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Tradução Eric Nepomuceno. Porto Alegre: Editora L&PM, 1997. Fragmento publicado no site “Toda criança pode aprender”. Disponível em: <<http://todacriancapodeaprender.org.br/a-funcao-da-arte/>>. Acesso em: 30 mar. 2014.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Programa gestão da aprendizagem escolar - GESTAR II: Avaliação Diagnóstica de Língua Português. Brasília, DF: MEC/SEF, 2009. Disponível em: [portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=+13027&Itemid=652](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=+13027&Itemid=652). Acesso em: 16 dez 2010.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. A Implantação da educação ambiental no Brasil. Brasília: MEC/CE A, 1996. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001647.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2010.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações. Brasília: MEC/SEE, dez 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf>. Acesso em: 17 dez de 2010.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei 5692, de 11 de agosto de 1971. Lex: Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm). Acesso em 16 dez 2010.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: 2004. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 16 dez 2010.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2/98. Lex: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: CNE/CEB, 1998. Disponível em: <http://www.zinder.com.br/legislacao/dcn.htm>. Acesso em: 16 dez de 2010.
- ADAPTAÇÕES CURRICULARES. CANEJA, Patrícia Díaz & APODACA, Rosa Ruiz de In: <http://www.uniblog.com.br/agenciainclusive/317469/adaptacoes-curriculares---patricia-diaz-caneja.html>. terça-feira, abril 22, 2008. Acessado em 28 de setembro de 2015.
- SORDI, M. R. L. Avaliação Institucional Participativa em Escolas de Ensino Fundamental: limites e possibilidades de uma proposta. Disponível em. Acesso em 02 abr. 2012.
- SÃO PAULO. Diretrizes Pedagógicas e Programa Municipal de Educação Ambiental. Disponível em: <http://www.ambiente.sp.gov.br/municípioverdeazul/files/2011/11/MVA-> Acesso em, julho de 2014.
- <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao13.pdf>. Acesso em julho de 2015.