



COMUNICAÇÃO INTERNA

Nº: 3406/2014

DE: Diretoria de Educação Superior/DIES

DATA: 30/06/2014

PARA: Gerência de Tecnologia da Informação e Governança
Eletrônica/GETIG

ASSUNTO: DIGITALIZAÇÃO DE LIVRO DA PC/SC 1997

Senhor Gerente,

Com a continuação dos trabalhos para a Atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina, solicitamos a digitalização do livro: Proposta Curricular de Santa Catarina- PC/SC - Versão Preliminar – 1997 e sua postagem na página da SED.

Solicitamos a maior brevidade, pois, os/as professores/as, docentes e consultores/as vão precisar deste documento para pesquisas.

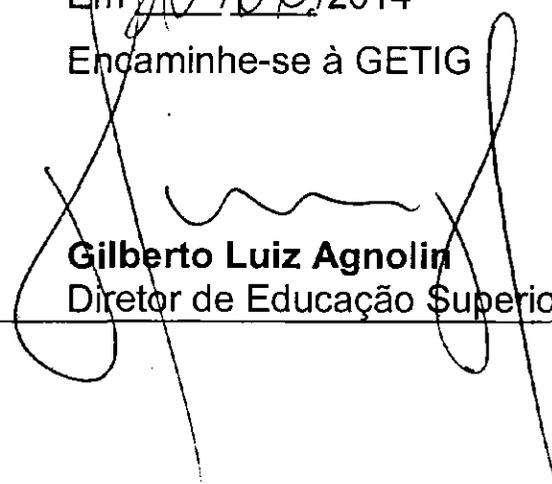
Atenciosamente,


Maíke Cristine Kretzschmar Ricci
Gerente

De acordo,

Em 30/06/2014

Encaminhe-se à GETIG


Gilberto Luiz Agnolin
Diretor de Educação Superior

SED 19695/14

Proposta
Curricular
de Santa Catarina
(Versão Preliminar)



1997



VIVA A EDUCAÇÃO
COM QUALIDADE



GOVERNO DE
SANTA CATARINA

Thiviane Heberle

Proposta
Curricular
de Santa Catarina
(Versão Preliminar)

**ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
COORDENADORIA GERAL DE ENSINO**

GOVERNADOR DO ESTADO
Dr. Paulo Afonso Evangelista Vieira

VICE-GOVERNADOR DO ESTADO
José Augusto Hülse

SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
Prof. João Batista Matos

SECRETÁRIO ADJUNTO
Pedro Ludgero Averbek

COORDENADOR GERAL DE ENSINO
Paulo Hentz

DIRETORA DE ENSINO FUNDAMENTAL
Zélia Almira Sardá

DIRETOR DE ENSINO MÉDIO
Pedro de Souza

DIRETORA DE ENSINO SUPLETIVO
Elizabeth Duarte Borges Paixão

DIRETORA DE AÇÕES INTEGRADAS
Hilda Soares Bicca

DIRETORA DE TECNOLOGIA E INFORMAÇÃO
Carmem Rejane Cella

GERENTE DE FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO
Ana Elba Amarante de Castro

PREFÁCIO

A melhoria constante da qualidade do ensino é uma das grandes metas que tenho me colocado desde que assumi a responsabilidade de dirigir a rede estadual de ensino, na condição de Secretário.

Essa melhoria da qualidade do ensino passa por algumas condições, que envolvem a valorização do professor, a melhoria e a modernização das escolas. Uma condição que perpassa todas essas, porém, é a disponibilização de orientações para que o professor possa ter uma referência a partir da qual possa exercer sua função de socializar o conhecimento.

A Proposta Curricular de Santa Catarina, cuja primeira edição foi publicada em 1991, passou por um processo de rediscussão e aprofundamento, incorporando as novas contribuições de cada uma das áreas do conhecimento, durante o ano de 1996.

Essa revisão e esse aprofundamento aconteceu a partir de uma ação da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, com o auxílio de uma parcela dos educadores da rede estadual de ensino (Grupo Multidisciplinar), com a assistência de consultores ligados a universidades.

A versão que colocamos à disposição dos profissionais da educação e das escolas é uma versão provisória, para avaliação e crítica por parte desses profissionais. Os resultados dessa avaliação e dessa crítica serão incorporados quando da preparação da versão definitiva da segunda edição da Proposta Curricular de Santa Catarina, revista, aprofundada e ampliada, que será editada ainda no decorrer do ano de 1997.

Seja feito um bom uso deste material que agora disponibilizamos.

Prof. João Batista Matos

Secretário de Estado da Educação e do Desporto

APRESENTAÇÃO

Temos a grata satisfação de apresentar às escolas e aos educadores catarinenses a versão provisória da 2ª. edição da Proposta Curricular de Santa Catarina. Esta versão é fruto do esforço desta Secretaria, juntamente com uma equipe de educadores, no decorrer de 1996.

Não queremos disponibilizar de imediato uma edição definitiva, porque entendemos ser de extrema importância que os educadores catarinenses tomem conhecimento dessa edição ainda provisória, e possam dar suas contribuições para que os textos se tornem ainda mais claros, de fácil compreensão e com real possibilidade de servirem como meio para que os educadores possam compreender melhor o processo pedagógico em seus aspectos gerais, bem como na especificidade de sua área do conhecimento, e possam utilizar essa melhor compreensão para realizarem uma efetiva melhoria na qualidade do ensino.

Queremos chamar a atenção para o fato de esta versão não ser uma nova Proposta Curricular para Santa Catarina. Trata-se de um esforço para garantir um aprofundamento da Proposta cuja primeira versão completa chegou às escolas no início de 1991. No processo de Revisão e Aprofundamento dessa Proposta fez-se um grande esforço para clarear mais os conceitos já trabalhados entre 1988 e 1991, através de uma linguagem mais simples, sem perder a profundidade científica, até porque temos a convicção de que a complexidade da linguagem não é sinônimo de profundidade científica, mas que esta é perfeitamente possível numa linguagem cuja compreensão é mais socializada pela sua forma. Ou ainda, se falamos tanto em socialização do conhecimento, não podemos elitizar uma proposta pretensamente socializadora, com uma linguagem cujo entendimento é para poucos.

É importante também esclarecer que esta versão preliminar da 2ª. edição é composta somente de textos novos, que devem ser vistos como complementares aos da 1ª. edição da Proposta Curricular. Isto não significa que estes textos não tenham um valor em si mesmos, mas que foram escritos, levando-se em conta que, na versão definitiva da 2ª. edição, os mesmos estarão figurando ao lado dos textos da primeira edição.

Para concluir, queremos fazer um apelo aos educadores para que efetivamente leiam e estudem este documento, pois em momento oportuno iremos coletar de forma organizada as contribuições para serem incorporadas à versão definitiva da segunda edição.

Paulo Hentz
Coordenador Geral de Ensino

Sumário

<i>PREFÁCIO</i>	5
<i>APRESENTAÇÃO</i>	7
EDUCAÇÃO RELIGIOSA ESCOLAR CIER - SED	11
CURSO DE MAGISTÉRIO: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	26
FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	34
FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DE ALFABETIZAÇÃO	42
LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (INGLÊS)	46
FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	55
FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE ENSINO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	59
FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DE MATEMÁTICA	66
FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DE CIÊNCIAS	72
FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA	95

EDUCAÇÃO RELIGIOSA ESCOLAR

CIER - SED

INTRODUÇÃO

A Educação Religiosa Escolar - ERE - atua em todas as escolas públicas catarinenses como componente curricular sistematizado dentro de um quadro religioso plural.

Nesta perspectiva, na escola pública do Estado de Santa Catarina a Educação Religiosa Escolar propõe como centro valores e objetivos comuns a todas as crenças. Sua proposta pede de todos um esforço na busca de caminhos para a unidade, respeitando e promovendo a diversidade cultural e religiosa.

A Educação Religiosa Escolar sofre o impacto da cultura moderna e pós-moderna; em consequência, a centralidade da religião como única chave de explicação da realidade desaparece.

Este quadro religioso plural, presente nas escolas públicas do Estado, urge a necessidade de firmar valores relacionados à vida, ética, ecologia, paz, solidariedade, justiça, fraternidade, alteridade, história, cultura, fé. As religiões têm escrituras sagradas e/ou tradições orais, ritos e teologias que fundamentam estes valores.

"A Educação Religiosa deve cultivar esperanças naquilo que a escola precisa desenvolver: capacidade de observação, reflexão, criação, discernimento, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão e ação frente à realidade da vida." (1)

A escola deve possibilitar ao educando a apropriação do conhecimento histórico elaborado pela humanidade. A dimensão religiosa do ser humano é um dos componentes deste conhecimento, e que precisa, por isso, *"estar disponível a todos os que a ele queiram ter acesso."* (2)

Este documento elaborado pela SED, através do Grupo Multidisciplinar, foi apreciado e aprovado pela Assembléia Extraordinária do CIER, aos 18/03/97, em Florianópolis. Para que esta Proposta atinja seus objetivos é necessária capacitação permanente e sistemática dos professores de ERE, sob a assessoria da SED e do CIER.

Neste documento, quando é usado o termo Ensino Religioso - ER -, faz-se referência a nível nacional, de acordo com a Constituição Federal de 1988, artigo 210. Quando é usado o termo Educação Religiosa Escolar - ERE -, refere-se apenas a Santa Catarina, de acordo com o Decreto nº 13.692 de 14 de abril de 1981.

I - HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO RELIGIOSA ESCOLAR NO BRASIL E EM SANTA CATARINA

O Ensino Religioso no Brasil até 1889 caracterizou-se como aulas de religião na perspectiva exclusivamente católica.

Com a Proclamação da República, acontece a separação entre Estado e Igreja, no entanto o Ensino Religioso continua sendo contemplado. A partir da década de 30, ele passa a caráter facultativo para o educando e obrigatório às escolas públicas.

Na Constituição de 1946, o Ensino Religioso passa a ser considerado dever do Estado. Neste mesmo período, ocorrem debates entre intelectuais católicos que defendiam a importância do Ensino Religioso na escola pública e educadores da Escola Nova, adeptos do positivismo, que se posicionavam contra a medida, porque defendiam a escola laica, gratuita e obrigatória.

Desde então, todas as Constituições têm mantido o Ensino Religioso como disciplina dos horários normais das escolas públicas de ciclo básico e médio (ensino fundamental e médio), e de matrícula facultativa

para o educando.

Com a aprovação do Decreto nº 13.692, de 14/04/81, o Ensino Religioso passa a ser caracterizado como Educação Religiosa Escolar nas escolas públicas de Santa Catarina.

A partir de 1970, conforme Parecer 72/70 e Parecer 78/70, a Educação Religiosa Escolar passa a ser de caráter ecumênico, sob a orientação do Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa - CIER -, juntamente com a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.

De acordo com a Portaria nº 008/81/SEE de 20/08/81, as aulas de Educação Religiosa Escolar passaram a ser, gradativamente, remuneradas.

Para agilizar e articular a Educação Religiosa Escolar em Santa Catarina, a Secretaria de Estado da Educação e do Desporto mantém com o CIER um Convênio, segundo o qual técnicos da Secretaria ajudam na elaboração de Programas, na capacitação sistemática de docentes e em outras atividades pertinentes à Educação Religiosa Escolar, bem como na remuneração de professores.

II - PRESSUPOSTOS

Os pressupostos para a Educação Religiosa Escolar são de caráter antropológico, teológico e pedagógico.

1 - PRESSUPOSTOS ANTROPOLÓGICOS

A pessoa humana é um ser relacional. Relaciona-se com o seu Criador do qual depende. Relaciona-se com o universo criado como senhor, pois ele o transforma pela ciência e pela tecnologia. Relaciona-se com os seres humanos, não na dependência nem no senhorio, mas de igual para igual, fraternalmente.

Contudo, a inclinação para o mal instiga a pessoa a inverter essa ordem. Quer se considerar independente, tornando-se senhor e explorador do seu semelhante.

A Educação Religiosa Escolar quer firmar esses princípios fazendo com que o educando aprenda a relacionar-se com a natureza para preservá-la, e com o universo que racionalmente deve transformar, ordenadamente para o bem. Igualmente, que ele aprenda a conviver com o seu semelhante e a respeitá-lo, e sentir-se dependente do Transcendente⁽³⁾ que o criou.

Vivemos num mundo marcado por contradições. Enquanto uns se beneficiam com o progresso, a grande maioria é excluída destes benefícios.

“Centenas de milhões de seres humanos em nosso planeta cada vez mais padecem desemprego, pobreza, fome e destruição em suas famílias. Foge de nós a esperança de uma paz duradoura entre as nações. Existem tensões entre os sexos e as gerações. Crianças morrem, matam e são mortas. Cada vez mais países são abalados por corrupção na política e nos negócios. Está cada vez mais difícil viver juntos pacificamente em nossas cidades por causa dos conflitos sociais, raciais e étnicos, do abuso de drogas, do crime organizado e da anarquia.” ⁽⁴⁾

Surge uma conscientização de que a humanidade não tem direito de destruir-se. Aparece o esforço por parte dos homens e mulheres, para viverem comprometidos com seus semelhantes e com o mundo que está ao redor deles.

“Nesse contexto encontram-se as escolas e a Educação Religiosa Escolar. A tarefa desta disciplina será de cultivar nos alunos a religiosidade, através da transmissão de conhecimentos a respeito das Culturas e Tradições - Ritos e Celebrações -, Ethos de cada povo; e levá-los a partir da vivência de sua religião, a serem pessoas que participem e contribuam na transformação da cultura de morte, em que se encontra o mundo, para a cultura de vida, sinal e antecipação do Reino. Essa vida compartilhada, que deve ser defendida, protegida e enaltecida, não é reservada somente aos cristãos. As palavras de Jesus são claras neste sentido: “Eu vim para que todos tenham vida, e a tenham em abundância’.” (Jo 10,10) ⁽⁵⁾

Culturas e Tradições Religiosas

“É o estudo do fenômeno religioso à luz da razão humana, analisando questões como: função e valores da tradição religiosa, relação entre tradição religiosa e ética, teodicéia, tradição religiosa natural revelada, existência e destino do ser humano.” (6)

Ritos e Celebrações

“São práticas celebrativas das tradições religiosas formando um conjunto de:

- *rituais que podem ser agrupados em três categorias principais:*
 - *os propiciatórios que se constituem principalmente de orações, sacrifícios e purificações;*
 - *os divinatórios que visam conhecer os desígnios do Transcendente em relação aos acontecimentos futuros;*
 - *os de mistérios que compreendem as várias cerimônias relacionadas com certas práticas, limitadas a um número restrito de fiéis, embora também haja uma forma externa acessível a todo o povo;*
- *símbolos que são sinais indicativos que atingem a fantasia do ser, levando-o à compreensão de alguma coisa;*
- *espiritualidades que alimentam a vida dos adeptos através de ensinamentos, técnicas e tradições, a partir de experiências religiosas, e que permitem ao crente uma relação imediata com o Transcendente.” (7)*

Ethos

“É a forma interior da moral humana em que se realiza o próprio sentido do ser. É formada na percepção interior dos valores, de que nasce o dever como expressão da consciência e como resposta do próprio ‘eu’ pessoal. O valor moral tem ligação com um processo dinâmico da intimidade do ser humano e para atingi-lo não basta deter-se à superfície das ações humanas.” (8)

O conteúdo das aulas de Educação Religiosa Escolar deverá dar maior ênfase ao aspecto ético. Na ética, as religiões parecem estar mais próximas umas das outras do que no dogma. No entanto, mesmo na ética é preciso partir de alguns pontos comuns.

Todas as pessoas buscam ser felizes, aqui e no além, e todas as religiões procuram respostas a este anseio da humanidade. As aulas de Educação Religiosa Escolar podem, por isso, apresentar as respostas das grandes e das pequenas religiões, deixando sempre a liberdade para que o educando, a partir de sua religião, tome decisões.

Todas as religiões apresentam mandamentos e máximas que seus fiéis devem assimilar e cumprir. Alguns destes mandamentos e máximas se repetem em todas as religiões do mundo, entre eles: não matar, não mentir, não roubar, não praticar imoralidade, respeitar pai e mãe, e amar filhos e filhas.

As aulas de Educação Religiosa Escolar podem, a partir das máximas, apresentar às crianças, aos adolescentes e aos jovens a importância das normas para uma convivência solidária e pacífica.

Existe uma norma que aparece em quase todas as religiões. Confúcio, que viveu aproximadamente entre 551 e 489 a.C., formulou-a assim: *“Aquilo que não desejas para ti, também não o faças às outras pessoas.”* No judaísmo, esta mesma regra aparece na boca do Rabi Hillel, que viveu entre 60 a.C. e 10 d.C.: *“Não faças aos outros o que tu não queres que te façam.”* Por fim, a Lei Áurea encontra-se de forma plenificada nos ensinamentos de Jesus: *“Tudo quanto, pois, quereis que os homens vos façam, assim fazei-o vós, também, a eles” (Mateus 7,12).*

Com frequência, as pessoas e as nações tendem para os extremos. Prova disso são as constantes guerras, ditaduras, rebeliões e manifestações anárquicas. As religiões muitas vezes também têm caído nesta prática. No entanto, elas, muito mais do que a filosofia e os governos, têm a força moral para propor um sensato caminho entre o libertinismo e o legalismo. Desta força moral podem também se utilizar as aulas de Educação Religiosa Escolar.

As religiões, ao contrário da filosofia, certamente por não serem simplesmente racionais, mas também afetivas e simbólicas, conseguem motivar as pessoas para vivenciarem suas propostas morais. As religiões mais do que as filosofias e as ideologias podem, por isso, apresentar exemplos e modelos de homens e mulheres que viveram em grau heróico suas propostas de vida. ⁽⁹⁾

2 - PRESSUPOSTOS TEOLÓGICOS

A dimensão religiosa é um componente da antropologia universal. A fenomenologia da Religião tem demonstrado que em todos os tempos e em todas as culturas, o ser humano se questiona a respeito de si mesmo e de sua existência: Quem sou? De onde vim? Para onde vou? Várias respostas foram construídas no decorrer da história dando origem às diferentes religiões.

Nos últimos séculos, no período da modernidade, com a exaltação da razão, substituiu-se “o pensamento religioso pelo pensamento científico” ⁽¹⁰⁾ No entanto, apesar do progresso da tecnologia das transformações em todas as áreas, o ser humano não viu respondidos os seus questionamentos.

Em consequência disso, vemos hoje o renascimento da busca da transcendência num quadro de feições pluralistas. Em razão disto, a Educação Religiosa Escolar, ministrada na escola, quer possibilitar ao educando o acesso ao conhecimento religioso acumulado no decorrer da história que se encontra expresso nos diferentes textos sagrados (Escrituras Sagradas) e nas afirmações teológicas (Teologias).

“Escrituras Sagradas são textos que transmitem, conforme a fé dos seguidores, uma mensagem do Transcendente, onde pela revelação, cada forma de afirmar o Transcendente faz conhecer aos seres humanos seus mistérios e sua vontade, dando origem às tradições. E estão ligados ao ensino, à pregação, à exortação e aos estudos eruditos.

Contêm a elaboração dos mistérios e da vontade manifesta do Transcendente com objetivo de buscar orientações para a vida concreta neste mundo. Esta colaboração se dá num processo de tempo-história num determinado contexto cultural como fruto próprio da caminhada religiosa de um povo, observando e respeitando a experiência religiosa de seus ancestrais, exigindo ‘a posteriori’ uma interpretação e uma exegese.

Nas tradições religiosas que não possuem o texto sagrado escrito, a transmissão é feita na tradição oral.” ⁽¹¹⁾ Considera-se que, apesar de não ser sistematizada de forma escrita, a tradição oral possui uma revelação, uma história das narrativas, um contexto cultural e uma exegese.

“Teologias são o conjunto de afirmações e conhecimentos elaborados pela religião e repassados aos fiéis sobre o Transcendente de um modo organizado ou sistematizado.

Como o Transcendente é a entidade ordenadora e Senhor Absoluto de todas as coisas, expressa-se esse estudo nas verdades da fé. E a participação na natureza do Transcendente é entendida como graça e como glorificação, respectivamente no tempo e na infinidade.” ⁽¹²⁾

3 - PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS

O conhecimento da Educação Religiosa, de acordo com as teorias contemporâneas, aproxima-se cada vez mais da idéia de que o conhecer é construir significados.

A Educação Religiosa, por isso, tem a tarefa de provocar nos educandos, a partir de suas inquietações e anseios, os caminhos para a construção do seu ser. Ela, na sua prática, trabalha com valores éticos e universais, celebra e defende a vida no cotidiano, onde se percebe a manifestação do Transcendente e se coloca a serviço da esperança e da justiça.

Para tanto, é preciso que o educador aproprie-se da realidade plural de uma época, tenha clareza quanto à sua convicção de fé, seja aberto ao diálogo, e mediador de conflitos entre educandos, escola e comunidade.

Nessa perspectiva, o tratamento didático dos conteúdos realiza-se a nível de análise e conhecimento na pluralidade cultural da sala de aula, salvaguardando-se a liberdade de expressão religiosa dos educandos, seguindo esta seqüência:

- a bagagem cultural religiosa do educando e seus conhecimentos anteriores;

- a possibilidade de aprofundamento da complexidade dos assuntos religiosos;
- a construção e a reconstrução de conhecimentos. ⁽¹³⁾

A Educação Religiosa Escolar tem a forma de linguagem que lhe é própria:

- acessível ao educando enquanto educando e não enquanto fiel;
- aberta ao diálogo religioso que atenda a pluralidade do universo escolar;
- questionadora, sem pretender ser a verdade absoluta sobre o tema abordado;
- destinada às relações da pessoa consigo mesma, com o outro, com o mundo e com o Transcendente. ⁽¹⁴⁾

III - OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO RELIGIOSA ESCOLAR ⁽¹⁵⁾

A Educação Religiosa Escolar, fundamentada na defesa da vida e seus valores, numa linha libertadora e transformadora, destinada aos educandos da escola pública do Estado de Santa Catarina, tem como objetivo:

“Possibilitar ao educando maior abertura e compromisso consigo mesmo, com o outro, com o mundo e com o Transcendente, de forma reflexiva, transformadora e integrada ao contexto escolar, inserido na realidade social, econômica, política, cultural, religiosa e ambiental de Santa Catarina, que permita o seu desenvolvimento integral e a construção de uma sociedade mais justa e fraterna.”

A Educação Religiosa Escolar visa a:

- desenvolver a pessoa humana na relação consigo mesma, com o outro, com o mundo e com o Transcendente;
- estimular educandos e educadores a uma reflexão que lhes permita encontrar o sentido profundo da vida;
- ser integrante da vida da escola, ajudando a tornar as relações mais humanas e fraternas, favorecendo a educação personalizada;
- ser estimuladora da vivência de valores fundamentais da vida, para gerar repercussões transformadoras nas relações interpessoais;
- cultivar o sentido da esperança em uma sociedade mais justa, fraterna e solidária, através da formação de seres humanos comprometidos com a vida e transformados em agentes da história;
- estimular a participação do educando na sua comunidade de fé.

IV - METODOLOGIA

Alicerçada em uma pedagogia libertadora e transformadora, a ação pedagógica acontece quando educando e educador desencadeiam o processo ensino-aprendizagem, tomando como ponto de partida o ser humano concreto, inserido em um contexto histórico, sócio-cultural.

Nessa perspectiva, a interação entre educando e educador precisa ser constante, a fim de permitir o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica e busca de soluções diante das situações do cotidiano. Para isso, faz-se necessário uma metodologia:

- **CRIADORA** de modo que o educando descubra, paulatinamente, os valores fundamentais da vida;
- **DINÂMICA** para que o educando participe ativamente;
- **CELEBRATIVA** da vida humana, da criação, do criador e do relacionamento com o Criador;
- **REALISTA** a fim de tomar consciência da realidade social e existencial;
- **ESPERANÇOSA**, pois com a ajuda do Transcendente e com o esforço comprometido, pode-se mudar a realidade e contribuir na construção do projeto do Reino.

Para desenvolver as aulas de Educação Religiosa Escolar, o educador terá a liberdade de organizar seu próprio método, num processo participativo.

A metodologia proposta a seguir, é uma adaptação do conhecido VER/JULGAR/AGIR e consta de cinco momentos:

- **VISÃO:** Levantamento da realidade a partir do concreto e não do subjetivo. Ver as coisas como são e não como deveriam ser. Podem-se usar elementos de outras disciplinas com estudos de causas e das conseqüências de problemas.
- **REFLEXÃO:** Momento do confronto da realidade com o paradigma apresentado, que possibilita ao educando e ao educador pensarem e raciocinarem. As referências são valores que constroem mais vida e vida em plenitude.
- **AÇÃO TRANSFORMADORA:** Percepção do que se pode fazer de concreto para transformar a realidade. Importa que o educando e o educador sintam a necessidade, a vontade e o interesse em fazer algo que se transforme. Este momento merece ser cuidadosamente planejado: o que fazer; para que; para quem; como; a partir de quando; e com que meios.
- **AVALIAÇÃO:** Oportunidade de constatar o nível de comprometimento com a ação transformadora, proposta ou encaminhada. Ela será feita de forma participativa, crítica, constante, integral e auto-avaliadora.
- **CELEBRAÇÃO:** Dimensão que perpassa toda a vida do ser humano. Por isso, em Educação Religiosa, faz-se necessário criar espaço que favoreça a interiorização. Juntos educando e educador vão experienciar, falar livremente e orar com a consciência diante do Transcendente. É também a oportunidade de acolher o outro, na busca do desenvolvimento sincero e amigo com os semelhantes, em sala de aula e fora dela.



A metodologia apresentada quer ser um referencial, uma proposta de ajuda. O educador terá a liberdade de desencadear sua metodologia própria dentro de um processo participativo. Ela serve como ponto de partida para o trabalho de elaboração das aulas de Educação Religiosa Escolar. As etapas não são estanques nem precisam acontecer em uma mesma aula: dependendo do assunto, poder-se-á utilizar uma aula para cada etapa, assim como haverá temas e assuntos que poderão dispensar uma das etapas.

É importante atender e entender que a metodologia da Educação Religiosa Escolar se concretiza mais pelo clima de sala de aula, pela construção coletiva de regras e conduta, pelo respeito mútuo, pela reciprocidade, pela forma de ser do educador, do que pelo discurso do professor.

1 - INTERDISCIPLINARIDADE

O conhecimento científico explora a capacidade intelectual dos educandos com a preocupação de formas convencionais especializadas nas diversas áreas, esquecendo muitas vezes que a pessoa é um todo indivisível e único.

Nesta perspectiva, a educação necessita superar a compartimentalização do ensino, sempre com clareza de que a compreensão da totalidade produz a dimensão do trabalho em partes. O educador precisa conceber

a interdisciplinaridade como uma postura político-pedagógica e não como uma justaposição ou apenas afinidade de conteúdos a serem trabalhados.

Justifica-se a interdisciplinaridade a partir de três fundamentos:

- DA UNIDADE DO EDUCANDO: Em que se considera o ser humano como indivíduo a quem a escola necessita proporcionar, por meio de ensino e prática integrados, a descoberta de seu próprio caminho em meio a todas as especificidades deste mundo.
- DA UNIDADE DA REALIDADE: Para evitar a fragmentação dos conteúdos que favorecem mais facilmente a confusão do que o conhecimento, faz-se necessário considerar a unidade na diversidade. Por meio deste fundamento provoca-se a transformação, difícil de acontecer quando se tem apenas visão fracionada do mundo.
- DA INTEGRAÇÃO CULTURAL: Sem ela o ensino deixa de ser iniciação, participação consciente e livre na cultura para se tornar objeto fortemente servido pela mídia. Através da ação interdisciplinar da escola, permitir-se-á a educandos e educadores expressarem-se culturalmente com as pessoas.
- Diante disso, a interdisciplinaridade é uma exigência da escola que precisa, necessariamente, desenvolver um projeto educativo único a comandar toda a atividade pedagógica. Ela é necessária também na Educação Religiosa Escolar, sem a qual corre-se o risco de se realizar um trabalho parcial, sem a visão da globalidade do ser humano e do contexto em que vive.

2 - AVALIAÇÃO

No processo avaliativo, importa compreender, inicialmente, que *“a avaliação educacional, em geral, e a avaliação da aprendizagem escolar, em específico, são meios e não fins em si mesmas, estando deste modo delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializam.”* ⁽¹⁶⁾

Constata-se, com frequência, que a avaliação muitas vezes está ocorrendo numa prática autoritária e classificatória, que em nada auxilia o avanço e o crescimento do educando. Esta prática é absorvida de um modelo teórico que vê a educação como um *“mecanismo de conservação e reprodução da sociedade.”* ⁽¹⁷⁾

É preciso, pois, situá-la noutro contexto pedagógico, isto é, colocá-la a serviço de uma proposta educativa que entenda a transformação social e com ela esteja preocupada. Uma avaliação assim compreendida, e comprometida igualmente com a construção do conhecimento, deve se deslocar do educando para o processo pedagógico como um todo, tendo em vista redirecionar a educação e o ensino para garantir a efetiva formação e aprendizagem.

Cabe aqui destacar uma das definições mais comuns de avaliação apresentada por Luckesi: *“A avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão.”* ⁽¹⁸⁾ Sendo a Educação Religiosa Escolar uma disciplina integrante e integradora do currículo, há de se construir uma prática avaliadora diagnóstica, visando o crescimento do educando.

O processo de avaliação de Educação Religiosa Escolar não se refere especificamente à quantidade de conhecimentos, mas sim à capacidade de assumir e vivenciar progressivamente um compromisso consigo mesmo, com o outro, com o mundo e com o Transcendente, na busca do desenvolvimento integral e da construção de uma sociedade mais justa e fraterna.

A observação contínua e progressiva sobre a ação do educando e educador, demonstrada em atitudes de vida, oferece dados para uma revisão contínua da atuação no processo educativo. Esta observação contínua permitirá o desenvolvimento do educador e educando e periodicamente, conforme os temas vistos, pode ser sintetizada em:

- CONHECIMENTO: o saber (definição do conteúdo que se quer trabalhar);
- PARTICIPAÇÃO: o saber fazer (observação do interesse do educando e de sua capacidade de diálogo e expressão);
- ATITUDE DE VIDA: o saber ser (vivência religiosa, humanitária, comunitária e de serviço). ⁽¹⁹⁾

A avaliação sobre as atitudes de vida do educando e do educador se dá por meio da reflexão pessoal, pela qual se chega à concretização da vida à luz da fé. Por isso, é importante que o educador proporcione aos educandos momentos de reflexão, mais que meras atividades.

A avaliação pode ser desenvolvida por meio de: fichas descritivas que envolvam determinados aspectos integrantes da personalidade humana; entrevistas individuais; comunicações orais e escritas; observação dirigida e espontânea; participação em trabalhos de grupo; relatórios; exposição de trabalhos; trabalhos escritos ou orais, envolvendo pesquisas, levantamentos, análise de situações...

A auto-avaliação fundamenta a avaliação, pois encaminha para a autocrítica de atos, atitudes e atividades religiosas, analisa o grau de participação e interesse de cada um no relacionamento e crescimento pessoal e grupal, e aponta as causas das mudanças.

A avaliação na Educação Religiosa Escolar implica compreender:

- auto-avaliação do educando e do educador;

- avaliação do educando pelo educador e vice-versa.

Desenvolver o trabalho nesta perspectiva de avaliação diagnóstico-participativa favorece a formação de pessoas críticas, conscientes e comprometidas com a transformação pessoal e social.

V - PROGRAMA DE EDUCAÇÃO RELIGIOSA ESCOLAR

O programa de Educação Religiosa Escolar busca ser um subsídio de ajuda aos educadores e deixa a critério da criatividade do professor o desenvolvimento de cada tema em aulas, tantas quantas forem necessárias, adaptando-o à realidade de seus educandos.

PRÉ-ESCOLAR

Tema Central: Deus nos ama - AMOR

Objetivo Geral: Reconhecer o cuidado e o carinho de Deus que no amor faz cada um ser filho amado.

Eixo 1 - DEUS ME AMA COMO SOU

- EU: UMA PESSOA
- TENHO UM NOME
- MEU CORPO É IMPORTANTE
- POSSO ME COMUNICAR
- TENHO INTELIGÊNCIA
- POSSO BRINCAR

Eixo 2 - DEUS ME AMA NOS OUTROS

- VIVEMOS EM FAMÍLIA
- VIVO JUNTO COM OS OUTROS
- CRESCO COM OS OUTROS
- PRECISAMOS UNS DOS OUTROS
- CONVERSAMOS COM DEUS EM COMUNIDADE
- DEUS SE COMUNICA COM A GENTE

Eixo 3 - DEUS ME AMA NA CRIAÇÃO

- AS MARAVILHAS DE DEUS NA NATUREZA
- AS MARAVILHAS DE DEUS NO UNIVERSO
- AS MARAVILHAS DE DEUS NA VIDA
- TODAS AS COISAS EXISTEM PARA PARTILHAR
- TODA A CRIAÇÃO FALA DO AMOR DE DEUS
- DOU MINHA RESPOSTA AO AMOR DE DEUS

1ª SÉRIE

Tema Central: Deus nos ama na criação - CRIAÇÃO

Objetivo Geral: Desenvolver a consciência do amor de Deus na criação, crescendo como seu colaborador, em harmonia consigo mesmo, com os outros e com o universo.

Eixo 1 - SOU PESSOA CRIADA POR DEUS

- VIDA PRESENTE DE DEUS
- PESSOA, SEMELHANÇA DE DEUS
- CADA PESSOA, ÚNICA E ESPECIAL
- ALEGRIA DE SER CRIANÇA
- CORPO, MANIFESTAÇÃO DA VIDA
- PESSOA, CAPACIDADE DE CRIAÇÃO

Eixo 2 - TODOS AJUDAMOS NA CRIAÇÃO

- CRESCIMENTO EM DEUS
- VIVÊNCIA EM FAMÍLIA
- CRESCIMENTO NA AMIZADE
- CONVIVÊNCIA COM O OUTRO
- EXPERIÊNCIA DE LIMITES
- RELACIONAMENTO FRATERNAL

Eixo 3 - A CRIAÇÃO MANIFESTA DEUS

- GRANDEZA DA CRIAÇÃO
- CRIAÇÃO PARA O BEM DE TODOS
- PERFEIÇÃO DA CRIAÇÃO
- HARMONIA E EQUILÍBRIO NA CRIAÇÃO
- TRANSFORMANDO PARA MAIS VIDA
- CONTINUIDADE DA VIDA

2ª SÉRIE

Tema Central: Deus partilha sua vida na criação - PARTILHA

Objetivo Geral: Desenvolver a consciência da gratuidade do amor de Deus manifestada e partilhada em vida no universo, crescendo em constante doação.

Eixo 1 - SOU PESSOA CHAMADA A PARTILHAR NA CRIAÇÃO

- PESSOA: SER AMADO POR DEUS
- CRESCIMENTO NO AMOR
- PRESENÇA DO AMOR NA VIDA
- VIDA A SER PARTILHADA
- ALEGRIA NA PARTILHA

Eixo 2 - TODOS SÃO CHAMADOS À PARTILHA PELA CONVIVÊNCIA

- PARTILHA NA ACOLHIDA

- PARTILHA NA COLABORAÇÃO
- PARTILHA NA SOLIDARIEDADE
- PARTILHA NA COMUNICAÇÃO
- PARTILHA NO DAR E RECEBER
- PARTILHA NA UNIÃO

Eixo 3 - A PARTILHA NO UNIVERSO MANIFESTA O AMOR DO DEUS CRIADOR

- NATUREZA: MANIFESTAÇÃO DO AMOR DE DEUS
- MÃE-TERRA: PARTILHA NA CRIAÇÃO
- VIDA: FONTE DO AMOR DE DEUS
- CRIAÇÃO PARTILHADA NA VIDA
- COLABORAÇÃO NA CRIAÇÃO
- CONTINUANDO A CRIAÇÃO

3ª SÉRIE

Tema Central Deus se revela na história - HISTÓRIA

Objetivo Geral: Desenvolver a consciência do amor de Deus na criação, crescendo como seu colaborador, em harmonia consigo mesmo, com os outros e com o universo.

Eixo 1 - SOU PESSOA FAZENDO HISTÓRIA

- PESSOA: VIDA E HISTÓRIA COM DEUS
- CORPO: PRESENÇA DE VIDA
- TEMPO PARA CRESCER E VIVER
- VIDA COM DEUS
- HISTÓRIA: CONVIVÊNCIA NO PERDÃO
- HISTÓRIA: PARTICIPAÇÃO EM COMUNIDADE

Eixo 2 - JUNTOS FAZEMOS HISTÓRIA

- HISTÓRIA: CRESCIMENTO EM AMIZADE
- HISTÓRIA: CRESCIMENTO EM COMUNIDADE
- HISTÓRIA: CRESCIMENTO COM RESPONSABILIDADE
- HISTÓRIA: CRESCIMENTO NO RELACIONAMENTO
- HISTÓRIA: CRESCIMENTO NO LAZER
- HISTÓRIA: CRESCIMENTO NA REALIZAÇÃO

Eixo 3 - A CRIAÇÃO CONTINUA NA HISTÓRIA

- CRIAÇÃO: PRESENÇA DO AMOR DE DEUS
- CO-RESPONSABILIDADE NA CRIAÇÃO
- PRESENÇA DO DEUS CRIADOR NA HISTÓRIA
- CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA COM DEUS
- CONTINUIDADE DA AÇÃO DIVINA NA CRIAÇÃO
- DEUS PRESENTE NA HISTÓRIA ENCORAJA A VIDA

4ª SÉRIE

Tema Central: Deus nos chama a assumir sua vida - VIDA

Objetivo Geral: Desenvolver a consciência do amor de Deus Criador, origem, doação e sustentação da vida, crescendo na defesa e preservação da mesma no universo.

Eixo 1 - SOU PESSOA ASSUMINDO A VIDA

- VIDA EM REALIZAÇÃO
- DESAFIOS NA VIDA
- BUSCA DA FELICIDADE
- ESPERANÇA NO CRESCIMENTO
- COMPROMISSO NA CONSTRUÇÃO DE VIDA

Eixo 2 - TODOS SOMOS RESPONSÁVEIS PELA VIDA

- OPÇÃO PELA VIDA
- SENTIDO DA VIDA
- SOLIDARIEDADE PELA VIDA
- HARMONIA DE VIDA EM FAMÍLIA
- CONSTRUÇÃO DE VIDA EM COMUNIDADE
- VIDA NA ESCOLA

Eixo 3 - A VIDA DO UNIVERSO CONTINUA A OBRA DA CRIAÇÃO

- VIDA: DOM A SER PRESERVADO
- VIDA: COMUNICAÇÃO DE DEUS
- VIDA PARA TODOS
- TRANSFORMAÇÃO PARA A VIDA
- CELEBRAÇÃO DA VIDA

5ª SÉRIE

Tema Central: Deus nos convida a viver e crescer em sua vida - VIVER E CRESCER

Objetivo geral: Assumir a história participando com Deus na construção e transformação do universo.

Eixo 1 - SOU PESSOA EM CRESCIMENTO NA HISTÓRIA

- PESSOA: IMAGEM DE DEUS
- PESSOA: HISTÓRIA DE AMOR
- PESSOA: CONSTRUÇÃO JUNTO COM OUTROS
- PESSOA: DESAFIO DO CRESCIMENTO
- PESSOA: CAPACIDADES E LIMITAÇÕES
- PESSOA: VIDA EM COMUNICAÇÃO
- PESSOA: BUSCA DE DEUS

Eixo 2 - UNIDOS CRESCEMOS E FAZEMOS HISTÓRIA

- CRESCIMENTO COM OS OUTROS
- CRESCIMENTO NA HISTÓRIA

- CRESCIMENTO EM FAMÍLIA
- CRESCIMENTO NA AMIZADE
- PESSOA: FEMININO E MASCULINO
- CONVIVENDO NO LAZER
- CONVÍVIO EM COMUNIDADE

Eixo 3 - O CRESCIMENTO DA VIDA EM DEUS CONTINUA A CONSTRUÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DO UNIVERSO

- MUNDO: COMUNICAÇÃO DE DEUS
- MUNDO: EVOLUÇÃO PARA TODOS
- PESSOA: SER A SERVIÇO
- JESUS: DEUS PRESENTE NA VIDA DO MUNDO

6ª SÉRIE

Tema Central: Deus nos convida a participar da vida em comunidade - PARTICIPAÇÃO

Objetivo Geral: Assumir o desafio do crescimento da vida com Deus pela participação em comunidade.

Eixo 1 - SOU PESSOA CRESCENDO EM COMUNIDADE

- PESSOA: VIDA EM PLENITUDE
- PESSOA: SER EM CRESCIMENTO
- PESSOA: CRESCIMENTO COM OUTROS
- PESSOA: ADOLESCÊNCIA E SEXUALIDADE
- PESSOA EM RELAÇÃO
- PESSOA: SER COM CAPACIDADES
- APELO DE VIDA

Eixo 2 - UNIDOS SOMOS CO-RESPONSÁVEIS PELA VIDA EM COMUNIDADE

- CRESCIMENTO NA AMIZADE E NO AMOR
- PARTILHA DE VALORES
- COMUNIDADE: MISSÃO
- CO-RESPONSABILIDADE PELA VIDA
- CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA
- O ESPÍRITO DE DEUS NA COMUNIDADE
- COMUNIDADE: EXPERIÊNCIA DE PERDÃO

Eixo 3- A PARTICIPAÇÃO EM COMUNIDADE É GERADORA DA VIDA DE DEUS NO UNIVERSO

- UNIVERSO: PRESENÇA DO DEUS CRIADOR
- PERFEIÇÃO DA OBRA DE DEUS
- FRATERNIDADE UNIVERSAL
- PROMOÇÃO DE VIDA

7ª SÉRIE

Tema Central: Deus nos convida à liberdade com responsabilidade - LIBERDADE E RESPONSABILIDADE

Objetivo Geral: Assumir a vida no desafio de ser livre e responsável para realizar-se como pessoa criada por Deus.

Eixo 1 - PESSOA: SER LIVRE E RESPONSÁVEL

- PESSOA: SER LIVRE
- PESSOA: SER EM LIBERDADE
- RESPONSABILIDADE
- PESSOA: SER EM AMADURECIMENTO
- LIBERDADE E OS LIMITES
- RESPONSABILIDADE NA E COM A VIDA

Eixo 2 - UNIDOS CONQUISTAMOS A LIBERDADE COM RESPONSABILIDADE DE CO-PARTICIPANTES DA VIDA EM DEUS

- LIBERDADE: CONQUISTA EM GRUPO
- LIBERDADE: CONQUISTA DO POVO
- LIBERDADE NA SEXUALIDADE
- RESPONSABILIDADE COM OS MAIS POBRES
- LIBERDADE EM FAMÍLIA
- LIBERDADE RELIGIOSA
- LIBERDADE DE EXPRESSÃO
- A VERDADE LIBERTA

Eixo 3 - O CRESCIMENTO EM LIBERDADE E RESPONSABILIDADE DINAMIZA A VIDA DO DEUS CRIADOR NO UNIVERSO

- UNIVERSO: CRIAÇÃO DE DEUS
- TERRA: LAR CRIADO POR DEUS
- RESPONSABILIDADE PELA CRIAÇÃO
- VIDA MARAVILHA E DESGRAÇA
- OPÇÃO PELA VIDA
- HARMONIA: PRESENTE DE DEUS

8ª SÉRIE

Tema Central: Deus nos convida ao compromisso com a vida em plenitude - COMPROMISSO

Objetivo Geral: Assumir a vida como compromisso com Deus, origem e fonte de vida plena.

Eixo 1 - SOU PESSOA COMPROMISSADA COM O DEUS CRIADOR

- HISTÓRIA DE VIDA
- VIDA COM DEUS
- PROJETO DE VIDA
- VIDA: CORPOREIDADE
- BREVIDADE DA VIDA
- SIGNIFICADO DOS CONFLITOS
- VIDA: SEXUALIDADE

Eixo 2 - UNIDOS MANIFESTAMOS O COMPROMISSO COM DEUS NA VIDA, POR GESTOS E ATITUDES CONCRETAS

- DESAFIOS DA SOCIALIZAÇÃO
- CONHECIMENTO DA CULTURA
- CONQUISTA DE ESPAÇO
- VIDA: BEM PARA TODOS
- VIDA: CARINHO E AFETO
- CONFLITO DE GERAÇÕES

Eixo 3 - A REALIZAÇÃO HUMANA PELA VIDA COMPROMISSADA COM O DEUS CRIADOR DO UNIVERSO

- POSICIONAMENTO DE VIDA NO UNIVERSO
- POLÍTICA: O BEM PARA A VIDA
- ESPERANÇA NA VIDA
- UM MUNDO MELHOR
- VIDA NO UNIVERSO EM PERIGO
- NA VIDA: UNIÃO FAZ A FORÇA

NOTAS

1. SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular. Florianópolis: IOESC, 1990, p. 62.
2. FÓRUM Nacional Permanente do Ensino Religioso. Parâmetros curriculares nacionais. Ensino religioso. 1ª ed. São Paulo: AM, 1997, p. 21.
3. Entendemos por Transcendente um conceito comum a todas as religiões na sua relação com o Absoluto. As religiões têm denominações específicas para conceber o Transcendente.
4. PARLAMENTO Mundial das Religiões. Declaração de uma ética global. SEDOC. Petrópolis: Vozes, n. 241, p. 295, 1993.
5. CURRÍCULO Básico de Educação Religiosa Escolar. CIER / SEC. Florianópolis, 1994, p.11.
6. FÓRUM Nacional Permanente do Ensino Religioso. Parâmetros curriculares nacionais. Ensino religioso. 1ª ed. São Paulo: AM 1997, p. 33.
7. Idem, p. 36.
8. Idem, p. 37.
9. Cf. KÜNG, Hans - Projeto de ética mundial. Uma moral ecumênica em vista da sobrevivência. São Paulo: Paulinas, 1993, p. 85 - 90.
10. DÜRCKHEIM, Émile - As formas elementares da vida religiosa. São Paulo: Paulinas, 1989, p. 507-50.
11. FÓRUM Nacional Permanente do Ensino Religioso. Parâmetros curriculares nacionais. Ensino religioso. 1ª ed. São Paulo: AM, 1997, p. 34.
12. Idem, p. 35.
13. Idem, p. 39.
14. Cf. Currículo Básico de Educação Religiosa Escolar CIER/SEC. Florianópolis, 1994, p. 21.
15. Este documento (Proposta Curricular) baseia-se na proposta de Objetivos, Metodologia, Programa de Educação Religiosa Escolar aprovados pelo CIER e publicados nos livros da coleção ERE - Educação Religiosa Ecumênica. Petrópolis: Vozes, 1996.
16. LUCKESI, Cipriano C. Avaliação educacional escolar - Para além do autoritarismo - Revista ANDE, Florianópolis, ano V, p. 47, out./1986.
17. Idem, p. 47.
18. Idem, p. 49.
19. SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular. Florianópolis: IOESC, 1991.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CATÃO, Francisco A. C. **A educação no mundo pluralista. Por uma educação da liberdade.** São Paulo: Paulinas, 1993.
- _____. **O fenômeno religioso.** São Paulo: Letras & Letras, 1995.
- CURRÍCULO Básico de Educação Religiosa Escolar.** CIER/SEC. Florianópolis, 1994.

- DURKHEIN, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Paulinas, 1988
- FÓRUM Nacional Permanente do Ensino Religioso. **Parâmetros curriculares Nacionais. Ensino religioso**. 1ªed. São Paulo: AM, 1996.
- KÜNG, Hans. **Projeto de ética mundial. Uma moral ecumênica em vista da sobrevivência humana**. São Paulo: Paulinas, 1993.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo**. Revista ANDE. ano V, Florianópolis, out. 1986.
- MOCELLIN, Terezinha M^a. **Ecumenismo e pluralismo na educação religiosa escolar em Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião). São Paulo: PUC, 1995.
- PARLAMENTO Mundial das Religiões - **Declaração de uma ética global**. SEDOC. Petrópolis: Vozes, n. 241, 1993.
- QUEIROZ, José J.; GORGULHO, Gilberto; GUEDES, Maria et al. **Interfaces do sagrado. Em véspera de milênio**. São Paulo: Olho D'água, 1996.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular**. Florianópolis: IOESC, 1991.
- SILVA, Marcos Alves da. **Educação religiosa na escola pública: uma possibilidade ecumênica**. Contexto Pastoral, São Paulo, ano 4, nº 19, mar./abr.1994. Caderno Análise, p. 06.
- TEIXEIRA, Faustino (org.) et al. **Diálogo dos pássaros. Nos caminhos do diálogo inter-religioso**. São Paulo: Paulinas, 1993.

GRUPO DE TRABALHO

ÂNGELA MARIA BENEDET DUTRA
ANTÔNIO GERÔNIMO HERDT
ARIOVALDO CORRÊA
ELIAS DELLA GIUSTINA
IONI FIORINI THOMÉ
ISALTINO DIAS
MARIA DELLA GIUSTINA
MARIA SUELI ROHR
RAUL WAGNER
TEREZINHA MARIA MOCELLIN
THERESINA REGINA PIOVESAN

CONSULTORIA

MANOEL JOÃO FRANCISCO

CURSO DE MAGISTÉRIO: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Esta Proposta para o trabalho com os Fundamentos Teórico-Metodológicos e a disciplina Língua Estrangeira Moderna (Inglês), no Curso de Magistério, representa uma conquista e uma construção. Conquista, porque traz grandes modificações na organização e estrutura destas disciplinas, há muito esperadas pelos professores. Construção, porque é um estudo e uma produção teórico-metodológica que se constituíram a partir de uma ação conjunta entre os professores das Coordenadorias Regionais de Ensino do Estado (Curso de 8 horas trabalhadas em cada CRE, envolvendo professores destas disciplinas, Integradores de Ensino e docentes indicados para o desenvolvimento das atividades de estudo e produção escrita), representantes do Grupo Multidisciplinar que atuaram na elaboração da nova da Proposta Curricular para o Estado de Santa Catarina, o Grupo Magistério do órgão central, a equipe de trabalho da Diretoria de Ensino Médio/COGEN/SED e os Consultores devidamente capacitados nas respectivas áreas. Esta ação objetivou fazer frente às devidas transformações que, necessariamente, deveriam realizar-se, adequando o ensino escolar aos novos tempos da cultura e ciência mais avançadas, da tecnologia em acelerado ritmo, das maiores exigências intelectuais dos educadores, enfim, uma série de inovações que precisam, de uma ou de outra forma, chegar à escola. Certamente, as grandes fontes onde se buscou o devido fio condutor da construção feita, foram a nova Proposta Curricular, já especificada, e a grande contribuição dos professores das escolas de Ensino Médio e do Grupo Multidisciplinar. O mesmo processo pretende-se realizar em relação às disciplinas do Currículo do Magistério, não trabalhadas neste documento, em que se buscará, também, encaminhar novas orientações ao estágio supervisionado, o qual tem sido uma grande problemática no que se refere aos cursos de formação de professores.

Delinea-se um trabalho fundamental que mostra à população catarinense os resultados de uma ação coletiva, onde cada um tem também a oportunidade de manifestar suas expectativas, suas dificuldades e propostas para melhorias na educação e, também, a possibilidade de participação em um processo que não é, na sua natureza, determinista e fechado. Esta produção há que ser discutida, debatida em todos os seus pontos fundamentais para ser, sobretudo, enriquecida e devidamente adequada ao trabalho do professor que deve ser o grande beneficiário deste empreendimento.

O ensino de uma profissão, como a de ser professor, pressupõe o desenvolvimento simultâneo de uma inteligência formal e especulativa de um lado, e, de outro, uma inteligência interpessoal capaz de unificar e operacionalizar todos estes conjuntos de ações inteligentes com a capacidade de comunicar e impulsionar as ações e estruturas de ações autônomas dos educadores: isto exige pedagogia.

A pedagogia, numa concepção mais rica é, podemos dizer, a arte de fazer éticos os homens. Isto quer dizer que frente ao caráter indiferenciado das primeiras manifestações humanas da criança, fundamentadas nos seus contatos iniciais com o mundo em que ela tem uma noção confusa de si mesma, é a pedagogia, desde a intervenção familiar, um processo que busca construir no homem uma *segunda natureza* pela *formação* e a *educação*. Somente estas fazem o homem tal como deve ser: um ser que ultrapassa sua imediatez natural, suas atitudes egocêntricas, ingênuas e instintivas, tornando-se cada vez mais social, mais universal.

O processo educativo compreende, assim, numerosos modos de pensamento e de ação que transitam e se transformam, de geração à geração, por processos pedagógicos firmados no contato direto e duradouro entre aquele que ensina e aquele que aprende. Estes processos são uma parte importante da profissão de professor, pois dão lugar à explicitação não só dos esquemas ensinados, como também dos esquemas empregados para ensinar alguém. Certamente, a pura transmissão é tanto maior numa disciplina científica, ou cultural, quanto nelas são menos compreendidos e menos codificados os próprios conteúdos, saberes, modos de pensamento e de ação.

Um bom sinal do lugar que um professor ocupa na sua disciplina seria sem dúvida o da idéia - maior ou menor - que ele tem daquilo que precisaria dominar para estar realmente à altura do saber construído desta disciplina e da forma técnica coerente para ensiná-lo a outros. Aqui se trata de duas questões essenciais: dominar este saber e poder comunicá-lo, já que a capacidade de ensinar do professor - e ensinar bem - só pode crescer, à medida que cresce também seu domínio dos esquemas mais recentemente construídos e geradores de outros, em matéria de métodos, de técnicas, de conceitos ou de teorias. Consideramos que este é o ponto crucial do Curso de Magistério.

O indivíduo formado em cursos dessa natureza deve ter bem claro o trabalho que tem pela frente. Com as crianças das séries iniciais, ele deverá exercer “perturbações” ao explicar os conteúdos em suas aulas que desafiem, desequilibrem as estruturas de pensamento delas, desinstalando suas certezas firmadas sobre as coisas, tal como se relacionam com o mundo na sua ótica infantil. Isto é necessário para que se garanta a evolução pedagógica das crianças em relação a suas condutas iniciais de existência, pois estas requerem a obediência e a disciplina como meios imprescindíveis para abandonarem suas atitudes arbitrárias e vontades caprichosas. Uma vez centradas em si mesmas, desconhecendo a atividade do seu pensar, elas necessitam mais que tudo da educação para mover-lhes as estruturas de pensamento e poderem se converter em pessoas livres, autônomas e conhecedoras.

É da maior importância, também, que as crianças aprendam a trabalhar com seus professores, porque a escola não deverá converter tudo em jogo, em brinquedo, como também deverá iniciar o hábito do trabalho; ao contrário do animal, o homem não encontra simplesmente a satisfação de suas necessidades existenciais dadas na natureza; este somente pode resolvê-las mediante sua atividade, sendo muito pouco o que pode aproveitar, sem submeter previamente os materiais da natureza a um processo de trabalho. Este trabalho a que nos referimos é o próprio processo de desenvolvimento do ser humano, na busca de atingir patamares de inteligibilidade do mundo sempre mais compreensíveis.

O trabalho construiu civilizações, e o trabalho intelectual tem acelerado este processo a ponto de, tendencialmente, liberar os homens de atividades rotineiras e escravizadoras, pondo uma das condições fundamentais de sua construção histórica: o homem como sujeito frente à natureza e como cidadão em suas relações sociais.

Logo, o homem opera sobre as coisas da natureza e as incorpora a si mesmo em estruturas e ações, interagindo com o mundo desta forma. Este é um processo eminentemente social, correspondendo à constituição de estruturas científicas e culturais que são condições necessárias para a inteligibilidade e compreensão das coisas. Ciência e Cultura estão na origem da construção do mundo social e equivalem, na sua síntese, ao conhecimento universal: princípio comum a todos, pois, quando se põe, cria estruturas universais e flexíveis, compreensíveis por todos. Esta é a condição de socialização dos homens, que não vem de um pressuposto inato, nem de um saber absoluto externo; o processo de socialização é universal exatamente por ser aquele conjunto de relações (ações e operações) que determina a lógica do desenvolvimento dos homens e também as diversas formas históricas que este desenvolvimento determina, até sua plenitude e superação. O social, tão esvaziado nas explicações formalistas e fundadas no senso comum, corresponde essencialmente à coordenação geral das ações humanas, à unidade de todas as formas históricas, que faz de todas elas uma produção universal, uma sociedade humana.

A Educação Geral, neste aspecto, deve propiciar os conhecimentos científicos e culturais mediante os quais o futuro professor possa ensinar com pleno domínio os conteúdos de sua disciplina, aprendendo a tomar decisões internas coerentes, sempre que necessário, na medida em que forem se estabelecendo novas operações de pensamento em seus alunos; estes precisam da orientação mais firme por estarem vivendo um momento crucial de suas vidas, em que têm uma consciência mais ou menos confusa acerca do que eles próprios são e do que fazem no mundo onde vivem, conforme já dissemos anteriormente.

Tanto na criança quanto no jovem, o desenvolvimento é um crescente aprofundamento destes em si mesmos, ao irem tomando consciência crescente de si. Os professores devem ter a clareza deste processo; por isso, a necessidade de dominarem seguramente os conteúdos que ensinam e de saberem comunicá-los devidamente para se fazerem entendidos. Os alunos devem internalizar estes conteúdos e estruturá-los para si mesmos, aprendendo também a interligá-los com outros, avançando em relação ao processo inicial. A partir daí, eles se autonomizam, criando as “ontogenias” de que precisam para situar-se em meio ao cres-

cente processo de humanização e socialização do homem; ou seja, criando estruturas de ação muito bem edificadas, criadas a contrapelo do mundo dado, como mininaturezas de segunda ordem, eminentemente sociais.

Não mais guiadas pelas ações restritas ao império dos sentidos e das puras representações intuitivas, as crianças educadas se realizam como indivíduos, tornando-se mais autodeterminadas e mais livres de sua subjetividade dominante.

Essas “ontogenias” assim criadas permitem que os alunos ajam por sua lógica própria de desenvolvimento, adequando-se com mais liberdade a perturbações ou desafios que lhes são propostos por aqueles constructos científicos e elementos culturais, que precisam dominar para si; tornam-se, ao mesmo tempo, mais independentes das idéias dos “autores” estudados, das explicações de seu professor e das determinações ideológicas de alguns livros didáticos, passando a mover-se pelas construções que criaram em si mesmos, com conhecimento de causa. de outro modo, não há aprendizagem, não há nenhuma transformação - não há educação! Pode-se até fingir que na aparência o processo acontece, mas é a mais pura ilusão!

Quanto aos jovens, eles começam seu desenvolvimento sentindo verdadeiro fascínio pelo estranho e pelo que está distante de si, acostumando-se a viver suas fantasias e ilusões como forma de conseguir alcançar alguma coisa que não lhes é familiar. Trata-se de uma fase da vida em que o auto-conhecimento depende muito das circunstâncias do mundo, dos comportamentos que trazem alguma conotação diferente do modelo social habitual; diversidade esta que eles precisam entender, cheia de contradições de toda a ordem, como o é o próprio desenvolvimento de seu corpo com todas as transformações que nele vão se processando, e que lhes trazem desequilíbrios constantes.

A aprendizagem de conteúdos da cultura erudita, nesta fase da vida, a exemplo da história, as artes, da língua estrangeira, constitui uma grande resposta a esse impulso centrífugo do jovem para fora de si mesmo e que necessita se encontrar. Daí a relevância do domínio da língua materna e do estudo de elementos culturais de todo tipo que facilitam esta tarefa de desalienação, ao oferecerem a idéia da totalidade da produção cultural humana, dando mais identidade aos jovens que vivem uma existência parcial e fragmentária, própria dessa idade.

Já o contato com uma profissão, ou a decisão em dedicar-se à universidade requerem a formação científica, além da cultura geral, para que o jovem se ocupe também de uma formação teórica e prática, deixando de permanecer vítima de uma atitude nostálgica juvenil, muito mais profunda na cultura moderna, atomizada e excludente, que lhe gera muito mais tensões. O professor precisa ajudá-lo a construir o *habitus* que seria então uma inteligência formal, que é um *modus operandi* científico que possibilita a ação específica no momento exato, no próprio espírito da aplicação técnica. O *habitus* é uma inteligência mediadora entre as estruturas externas e as dos indivíduos; ele nada teria de caráter acomodativo e passivo, nem transmissionista, mas sim de inteligência construída por eles, nas suas interações, pelo seu *trabalho*, que é o termo médio entre o indivíduo e a sociedade.

Sem estas estruturas de ações ou sistemas de ações coordenadas e reversíveis, capazes de gerar outras tantas coordenações de ações nos mais diversos campos do saber, o professor não consegue realizar o seu trabalho. Os Cursos de Magistério devem levar em conta esta condição fundamental, para que os professores saibam ensinar, ensinar bem!

As ciências que constam na preparação profissional constituem campos mais codificados por indicações práticas, pelo saber fazer, como uma parte importante de qualquer profissão, mesmo da “arte de ensinar”, que é uma operação prática, perante opções científicas.

O Curso de Magistério deve estar plenamente consolidado na certeza de que no mundo infantil e na juventude impera o desejo da educação, mesmo inconsciente, que as crianças e os jovens sentem como meio essencial para alcançarem a autonomia e a liberdade que possuem os adultos com quem convivem. Esta consideração descaracteriza a forte conotação lúdica, principalmente em relação à criança, apresentada quase sempre como se sua educação fora um mero jogo, deixando-se de lado a devida seriedade e rigor que ela exige no seu desenvolvimento.

O que se trata de ensinar nesse curso, portanto, é essencialmente um modo de produção científico-cultural, capaz de converter as interações subjetivas e abstratas das crianças e dos jovens em operações ci-

entíficas e técnicas, o que supõe que aqueles que cursam o Magistério tenham uma relação muito profunda com o que se chama comumente de “teoria” ou “prática”.

A dicotomia teoria-metodologia (ou conteúdo-forma) é a grande ferida epistemológica que precisa ser imediatamente tratada. As opções ditas práticas, por mais técnicas que sejam, não estão separadas das opções teóricas de construção do conteúdo da ciência e da cultura. Estas estão diretamente imbricadas, de tal modo que uma não se justifica sem a outra.

É significativo, pois, que o que se segue à Educação Geral (disciplinas trabalhadas na Proposta Curricular para o Estado de Santa Catarina, Edição 97), no Curso em questão, trilhe pelos alicerces de uma profissão enquanto Fundamentos Teórico-Metodológicos; aí é fundamental que se trabalhe muito bem com a unidade conteúdo-forma, teoria-metodologia/prática, conferindo também à Didática e à Estrutura de Funcionamento do Ensino um papel muito mais relevante do que estas têm no atual contexto curricular, então, muito mais definidas como meros apêndices instrumentais do que efetivamente disciplinas formadoras. Esta questão requer estudos mais específicos a serem realizados em um outro momento, capazes de deixar bem claro aos professores qual a natureza formativa destas disciplinas, até hoje muito pouco explicitada mesmo na farta literatura que se tem a respeito.

Somente em função de um conjunto de proposições teóricas é que qualquer dado empírico da cultura técnica (profissionalização a ser muito bem garantida aos alunos do Curso de Magistério, mediante os Fundamentos Teórico-Metodológicos e o Estágio, devidamente uma prática comprovadora de uma congruência entre Educação Geral e Cultura Técnica) pode funcionar como a realização destas teorias - ou elas não existem, não funcionam! Mesmo a mais elementar das profissões ensina que as insistências pragmáticas são uma maneira de fingir que se ignora, ou simplesmente que se ignora, realmente, aquilo que se deveria dominar bem para exercê-lo.

Habilitação: Curso de Magistério - Ed. Infantil a 4ª série do Ensino Fundamental

Turno: Diurno

Carga horária total: 4032

Nº de dias letivos semanais: 05 Nº de semanas letivas: 36/42 Duração de hora/aula: 50 minutos

	DISCIPLINAS	Nº DE AULAS SEMANAIS				CARGA HORÁRIA TOTAL
		1º	2º	3º	4º	
PARTE COMUM	- Língua Portuguesa e Literatura	4	3	-	-	252
	- Língua Estrangeira Moderna	2	2	1	-	180
	- Educação Artística	-	2	-	-	72
	- Educação Física	3	3	3	-	324
	- História	2	2	-	-	144
	- Geografia	2	2	-	-	144
	- Matemática	3	3	-	-	216
	- Química	2	2	-	-	144
	- Física	2	2	-	-	144
	- Biologia e Programas de Saúde	2	2	-	-	144
	- Educação Religiosa Escolar	1	-	-	-	36
SUB TOTAL		23	23	04	-	1800
PARTE DIVERSIFICADA	- Filosofia	2	-	-	-	72
	- Sociologia	-	2	-	-	72
	- Psicologia	-	-	2	-	72
	- Fundamentos Teórico- Metodológicos do Ensino de:					
	. Alfabetização	-	-	2	2	144
	. Português	-	-	2	3	180
	. História e Geografia	-	-	2	2	144
	. Ciências	-	-	2	2	144
	. Matemática	-	-	2	3	180
	. Educação Artística	-	-	-	2	72
. Educação Física	-	-	-	3	108	
. Educação Religiosa	-	-	-	2	72	
SUB TOTAL		2	2	12	19	1260
PARTE PROFISSIONALIZANTE	Fundamentos Teóricos- Metodológicos do Ensino de:					
	. Filosofia da Educação	-	-	2	-	72
	. Sociologia da Educação	-	-	2	-	72
	. História da Educação	-	-	-	2	72
	. Psicologia da Educação	-	-	-	2	72
	. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	-	-	2	-	72
	. Didática e Prática do Ensino	-	-	3	2	180
. Estágio Curricular	-	-	2	10	432	
SUB TOTAL		-	-	11	16	972
TOTAL GERAL		25	25	27	35	4032

* Estágio Curricular a ser desenvolvido em horário extra-classe.

● A Língua Estrang. Mod. (Inglês, Esp., Fran., Itali. e Alem.) será oferecida de acordo com a opção da Unidade Escolar.

Habilitação: **Curso de Magistério - Ed. Infantil a 4ª série do Ensino Fundamental**

Turno: Noturno

Carga horária total: 4032

Nº de dias letivos semanais: 05 Nº de semanas letivas: 36/42 Duração de hora/aula: 45 minutos

	DISCIPLINAS	Nº DE AULAS SEMANAIS				CARGA HORÁRIA TOTAL
		1º	2º	3º	4º	
PARTE COMUM	- Língua Portuguesa e Literatura	4	3	-	-	252
	- Língua Estrangeira Moderna	2	2	2	-	216
	- Educação Artística	-	2	-	-	72
	- Educação Física	2	2	2	-	216
	- História	2	2	-	-	144
	- Geografia	2	2	-	-	144
	- Matemática	3	3	-	-	216
	- Química	2	3	-	-	180
	- Física	3	2	-	-	180
	- Biologia e Programas de Saúde	2	2	-	-	144
	- Educação Religiosa Escolar	1	-	-	-	36
SUB TOTAL		23	23	04	-	1800
PARTE DIVERSIFICADA	- Filosofia	2	-	-	-	72
	- Sociologia	-	2	-	-	72
	- Psicologia	-	-	2	-	72
	- Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de:					
	. Alfabetização	-	-	2	2	144
	. Português	-	-	2	3	180
	. História e Geografia	-	-	2	2	144
	. Ciências	-	-	2	2	144
	. Matemática	-	-	2	3	180
	. Educação Artística	-	-	-	2	72
	. Educação Física	-	-	-	2	72
. Educação Religiosa	-	-	-	2	72	
SUB TOTAL		2	2	12	18	1224
PARTE PROFISSIONALIZANTE	Fundamentos Teóricos-Metodológicos do Ensino de:					
	. Filosofia da Educação	-	-	2	-	72
	. Sociologia da Educação	-	-	2	-	72
	. História da Educação	-	-	-	2	72
	. Psicologia da Educação	-	-	-	3	108
	. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	-	-	2	-	72
	. Didática e Prática do Ensino	-	-	3	2	180
. Estágio Curricular	-	-	2	10	432	
SUB TOTAL		-	-	11	17	1008
TOTAL GERAL		25	25	27	35	4032

* Estágio Curricular a ser desenvolvido em horário extra-classe.

● A Língua Estrang. Mod. (Inglês, Esp., Fran., Itali. e Alem.) será oferecida de acordo com a opção da Unidade Escolar.

Habilitação: **Curso de Magistério - Ed. Infantil a 4ª série do Ensino Fundamental**

Turno: Noturno

Carga horária total: 4248

Nº de dias letivos semanais: 05 Nº de semanas letivas: 36/42 Duração de hora/aula: 45 minutos

	DISCIPLINAS	Nº DE AULAS SEMANAIS				CARGA HORÁRIA TOTAL
		1º	2º	3º	4º	
PARTE COMUM	- Língua Portuguesa e Literatura	4	3	-	-	252
	- Língua Estrangeira Moderna	2	2	2	-	216
	- Educação Artística	-	2	-	-	72
	- Educação Física	2	2	2	-	216
	- História	2	2	-	-	144
	- Geografia	2	2	-	-	144
	- Matemática	3	3	-	-	216
	- Química	3	3	-	-	216
	- Física	3	3	-	-	216
	- Biologia e Programas de Saúde	3	3	-	-	216
	- Educação Religiosa Escolar	1	-	-	-	36
SUB TOTAL		25	25	04	-	1944
PARTE DIVERSIFICADA	- Filosofia	2	-	-	-	72
	- Sociologia	-	2	-	-	72
	- Psicologia	-	-	2	-	72
	- Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de:					
	. Alfabetização	-	-	2	2	144
	. Português	-	-	2	3	180
	. História e Geografia	-	-	2	2	144
	. Ciências	-	-	2	2	144
	. Matemática	-	-	2	3	180
	. Educação Artística	-	-	-	2	72
. Educação Física	-	-	-	2	72	
. Educação Religiosa	-	-	-	2	72	
SUB TOTAL		2	2	12	19	1224
PARTE PROFISSIONALIZANTE	Fundamentos Teóricos-Metodológicos do Ensino de:					
	. Filosofia da Educação	-	-	3	-	108
	. Sociologia da Educação	-	-	3	-	108
	. História da Educação	-	-	-	2	72
	. Psicologia da Educação	-	-	-	3	108
	. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	-	-	2	-	72
	. Didática e Prática do Ensino	-	-	3	2	180
. Estágio Curricular	-	-	2	10	432	
SUB TOTAL		-	-	13	17	1080
TOTAL GERAL		27	27	29	35	4248

* Estágio Curricular a ser desenvolvido em horário extra-classe.

● A Língua Estrang. Mod. (Inglês, Esp., Fran., Itali. e Alem.) será oferecida de acordo com a opção da Unidade Escolar.

*Educação Física será ministrada em horário extra-classe.

Habilitação: **Curso de Magistério - Ed. Infantil a 4ª série do Ensino Fundamental**

Turno: Diurno

Carga horária total: 4356

Nº de dias letivos semanais: 05 Nº de semanas letivas: 36/42 Duração de hora/aula: 50 minutos

	DISCIPLINAS	Nº DE AULAS SEMANAIS				CARGA HORÁRIA TOTAL
		1º	2º	3º	4º	
PARTE COMUM	- Língua Portuguesa e Literatura	4	3	-	-	252
	- Língua Estrangeira Moderna	2	2	2	-	216
	- Educação Artística	-	2	-	-	72
	- Educação Física	3	3	3	-	324
	- História	2	2	-	-	144
	- Geografia	2	2	-	-	144
	- Matemática	3	3	-	-	216
	- Química	3	3	-	-	216
	- Física	3	3	-	-	216
	- Biologia e Programas de Saúde	3	3	-	-	216
- Educação Religiosa Escolar	1	-	-	-	36	
SUB TOTAL		26	26	05	-	2052
PARTE DIVERSIFICADA	- Filosofia	2	-	-	-	72
	- Sociologia	-	2	-	-	72
	- Psicologia	-	-	2	-	72
	- Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de:					
	. Alfabetização	-	-	2	2	144
	. Português	-	-	2	3	180
	. História e Geografia	-	-	2	2	144
	. Ciências	-	-	2	2	144
	. Matemática	-	-	2	3	180
	. Educação Artística	-	-	-	2	72
. Educação Física	-	-	-	3	108	
. Educação Religiosa	-	-	-	2	72	
SUB TOTAL		2	2	12	19	1260
PARTE PROFISSIONALIZANTE	Fundamentos Teóricos-Metodológicos do Ensino de:					
	. Filosofia da Educação	-	-	3	-	108
	. Sociologia da Educação	-	-	3	-	108
	. História da Educação	-	-	-	2	72
	. Psicologia da Educação	-	-	-	2	72
	. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	-	-	2	-	72
	. Didática e Prática do Ensino	-	-	3	2	180
. Estágio Curricular	-	-	2	10	432	
SUB TOTAL		-	-	13	16	1044
TOTAL GERAL		28	28	30	35	4356

* Estágio Curricular a ser desenvolvido em horário extra-classe.

• A Língua Estrang. Mod. (Inglês, Esp., Fran., Itali. e Alem.) será oferecida de acordo com a opção da Unidade Escolar.

* A Educação Física será ministrada em horário extra-classe.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A escola para o povo só tem sentido numa nova forma de organizar a sociedade. Não é possível fazer uma escola para todos dentro de uma sociedade para alguns! Ou seja, a democratização da escola precisa ser acompanhada de um novo projeto social, que supere a exclusão.
(Celso dos S. Vasconcellos, *Para onde vai o professor?*)

1 - EMENTA (PROGRAMA PARA O CURSO DE MAGISTÉRIO — 3ª E 4ª SÉRIES)

Interação verbal: o discurso pedagógico em relação a outras práticas discursivas: estratégias, condições de produção, formas de interação na aprendizagem, organização sócio-espacial — dimensão lingüística, dimensão pedagógica e dimensão política (políticas de trabalho) dessas relações.

2 - PRELIMINARES

O que significa trabalhar com linguagem com futuros professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental?

Esta questão diz respeito, inicialmente, ao sentido que este trabalho deve ter, tendo em vista o atendimento de um conjunto de pessoas cujos direitos estão garantidos pela Constituição Federal de 1988. Tratando-se da Educação Infantil, ou seja, aquela que é dirigida às crianças desde o seu nascimento até os seis anos de idade (período correspondente ao atendimento em creche e na pré-escola), pode-se dizer que sua finalidade é precipuamente social: deve promover o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança, em complementação à ação da família.

A formação específica para atuar nessa área, de modo a promover a melhoria da qualidade do atendimento, só pode ser garantida em curso de Ensino Médio no mínimo, da mesma forma que o exige o atendimento às crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O curso de Ensino Médio com essa responsabilidade deve, portanto, refletir tal necessidade em sua programação, propondo conteúdos apropriados a toda essa etapa da educação, que é fundamental para a continuidade harmoniosa do desenvolvimento do ser humano.

Não se pode desconhecer, dentro deste contexto, que a dinâmica da vida social, com seu ritmo vertiginoso, nos obriga a repensar continuamente a escola, **em todos os seus níveis**. A vida em família, hoje, certamente não pode proporcionar a um grande número de crianças uma base adequada para o desenvolvimento emocional e social, e portanto o papel da escola se amplia e se torna mais e mais importante. Essa grande tarefa, certamente, não pode ser levada a efeito apenas no âmbito estrito da escola, de modo que a própria concepção de escola, em todo o processo educativo, deve ampliar-se, envolvendo outras instituições e pessoas da comunidade em geral. Esta é a grande aposta da educação num mundo que gira tão rapidamente.

A questão proposta no início diz respeito também, de um modo muito particular, à concepção que a sociedade vai desenvolvendo sobre o papel do professor e à sua avaliação desse trabalho, mas também à visão do próprio educador sobre o seu trabalho e sobre si mesmo.

Se o professor é alguém a quem cabe **construir cultura** a partir da cultura estabelecida, que ele é obrigado a retomar (olhar para o passado), e projetar a cultura (olhar para o futuro), seu trabalho é, concretamente, um aqui-agora. Isto exige que, antes de mais nada, ele seja um analista e crítico do próprio mundo em que trabalha. O contato com a realidade e com os parceiros de trabalho é pressuposto para a realização de um projeto consistente.

O ânimo para realizar tarefas exige que haja conhecimento, um compromisso (*sei o que devo fazer*) e apoio mútuo, cooperação (*sei com quem vou trabalhar*), com relação a metas que o projeto toma inicialmente (*sei para onde caminhar*). Isto pressupõe, é claro, que o educador esteja assumindo que há mudanças a processar.

Uma contradição muito nítida aparece, entretanto, no educador: ao mesmo tempo que sente a necessidade de dar novo encaminhamento ao seu trabalho, para que ele faça sentido para si mesmo, para os alunos e para a comunidade, resiste e apresenta justificativas de todo tipo para não mudar. Uma delas está diretamente relacionada às condições materiais da tarefa educacional; outra se prende à crise que remete à formação básica e à capacitação, processos intermináveis que assustam por mais de um motivo.

A situação pedagógica local do educador reflete, sem dúvida, as condições objetivas que permitem a continuidade de um estado de coisas que a ninguém deve agradar, e que precisam, por isso, de superação; essas condições compõem a realidade do ponto de vista social e político. Como consequência, a formação sócio-política do futuro professor não pode ser menosprezada. Quem já atua na escola deve investir na constante reflexão de sua prática e na capacitação para uma prática diferenciada; quem se prepara para a prática educacional tem o direito de contar com essa formação. Ela implica a idéia de estudo e análise da totalidade e permite compreender por que a escola funciona assim, e abre caminho para orientações alternativas, mostrando onde e como é possível romper, com base em nova maneira de compreender a sociedade, o homem e suas relações.

Como se percebe, nenhum trabalho diferenciado pode ter início antes de uma compreensão do mundo, do homem, do papel da educação e da escola dentro de um projeto educativo. Para a proposta que aqui é apresentada, tem-se como base o conjunto das orientações teórico-metodológicas expostas no documento PROPOSTA CURRICULAR PARA LÍNGUA PORTUGUESA - 1997, bem como no documento global da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, aquelas respeitando a Educação Infantil, que aqui é incluída do ponto de vista do desenvolvimento da linguagem no processo de socialização e de compreensão do mundo.

3 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Proposta Curricular de Santa Catarina para a área de Língua Portuguesa sintetiza um processo que foi longo e complexo, envolvendo estudo e discussão pedagógica, e sua elaboração se deu de acordo com uma linha norteadora explicitada no plano político-pedagógico para o Estado.

Considerando que ele oferece aos professores em geral matéria para reflexão tanto do ponto de vista teórico-metodológico como de conteúdos, metodologia de trabalho e avaliação, no âmbito da escola, entende-se que sua leitura deve ser estimulada e sua análise promovida, integrando as questões que serão arroladas na proposta programática. Por outro lado, uma vez que o documento explicita toda a orientação teórica, traça-se aqui apenas um quadro topicalizando questões que representam chaves para a abordagem da Língua Portuguesa no Curso de Magistério.

• O conceito de mediação na formação das funções superiores da mente, segundo Vygotsky

Embora haja uma base reflexa no comportamento dos homens e animais, a especificidades dos processos psicológicos humanos pressupõe conexões indiretas entre os estímulos recebidos e as respostas emitidas, o que ocorre sempre através de elos de mediação.

O conceito de **mediação** está necessariamente associado à linguagem, que tem um papel fundamental no desenvolvimento psicológico; o processo, por sua vez, é sócio-histórico. Mostrou-se, através de pesquisas experimentais, que a estrutura do pensamento depende de como se organizam as formas de atividades dominantes em culturas diferenciadas. Em outras palavras: a formação da consciência se vincula diretamente às práticas e às formas de cultura existentes, e é a linguagem verbal o sistema simbólico mais apropriado para estabelecer os processos complexos da mente e a autoconsciência.

O adulto, no processo de aprendizagem da criança, tem um papel fundamental: suas formas de linguagem e sua própria subjetividade são mediadores na formação da criança. É através de **instrumentos psicológicos** (a língua, mecanismos mnemotécnicos, simbolismo algébrico, esquemas, diagramas, arte, mapas e todo tipo de signos convencionais), que são elementos da cultura, criações da humanidade, que, no desen-

volvimento da mente, se dirigem para os indivíduos e são paulatinamente interiorizados. Com a maturação da mente e a formação da consciência e da linguagem, o sujeito vai se tornando aos poucos menos dependente desses elementos.

- **O conceito de linguagem interior**

A metodologia histórico-genética de Vygotsky levou-o a considerar que a linguagem é um instrumento psicológico que age de forma mediada no estágio precoce do pensamento (a atividade prática). O resultado desse caráter mediado é o pensamento verbal.

Contrariamente ao pressuposto de Piaget, que defendia a natureza individual da estruturação do pensamento, Vygotsky defende a natureza social da linguagem, e polemizou o conceito de linguagem **egocêntrica** daquele autor, mostrando que seu pretense desaparecimento a partir de uma certa etapa corresponde, de fato, a uma **interiorização** que vai desempenhar um papel crucial na formação de categorias complexas do funcionamento psicológico: imaginação, organização, planejamento, memória, vontade. Todos os instrumentos psicológicos (estímulos) do pensamento são de tal forma significativos para as crianças que Vygotsky passou a chamá-los genericamente de **signos**.

- **A formação de conceitos e funções**

A formação de conceitos e funções se define, segundo Vygotsky, no que ele chama **idade de transição**, ou seja, da infância para a adolescência. O conceito vai aparecer como um complexo psicológico, algo com caráter genérico que sintetiza um conjunto de apreciações ligadas à vida cultural. Em nível de generalização, por exemplo, *martelo, pá, enxada, foice* podem ser representados através do conceito **ferramenta**. Esta operação, segundo Vygotsky, é enriquecedora, oferecendo uma visão mais completa daqueles instrumentos, uma vez que relacional. As operações de generalização vão abarcando um número cada vez maior de objetos, e em consequência provocam novas conexões, que são extremamente significativas no processo de conhecimento. É dessa forma que surge para os objetos, através da linguagem, o reconhecimento subjetivo de um “lugar no mundo” — em nível de totalidade, isto corresponde à formação de uma visão de mundo. Esse trajeto é formador da personalidade, da autoconsciência. Nesse nível, dizemos que o ser humano opera com **metacognição**.

Nossa forma de pensar e nosso sistema de conceitos é determinado, inevitavelmente, pelo contexto sócio-cultural em que estamos inseridos. E aqui se inclui nossa vida afetiva, nossos sentimentos. A par de sentirmos, também podemos analisar e nomear nossos sentimentos. Uma conseqüente autoconsciência positiva disto é que podemos alterá-los.

Uma vez que conceitos e afetos interagem, deve-se compreender que a vida emocional como um todo não pode ser descartada no processo de desenvolvimento humano, e especialmente no quadro da aprendizagem escolar. Aqui, de modo especial, a primeira manifestação de que o componente afetivo está atuando através do adulto mediador é a preocupação de estabelecer o respeito mútuo entre **todos os participantes** do trabalho pedagógico.

- **A “zona de desenvolvimento proximal”**

Este conceito, que fornece uma base pedagógica para qualquer área de atuação, foi desenvolvido por Vygotsky a partir do próprio estudo da formação do **conceito**. Ele propôs uma distinção entre conceitos de caráter **cotidiano** e conceitos de caráter **científico**: os primeiros são decorrentes de situações concretas e correspondem ao nível mais alto de generalização a partir dessas situações; os outros são “generalizações de pensamentos”, e, portanto, já trabalham com conceitos em geral, estabelecendo sistemas mais complexos; nesse processo, a própria atividade mental é objeto de reflexão, e o caminho percorrido vai do abstrato ao concreto.

A relação entre os dois tipos e a exigência de mediações para possibilitar a passagem de um grupo para o outro levaram Vygotsky a postular a seguinte distinção: o grau de apreensão de conceitos cotidianos por uma criança apontaria o seu **nível de desenvolvimento atual**; entre esse nível e aquele de apreensão de conceitos científicos, ou seja, o **nível de desenvolvimento potencial**, se estabelece um espaço para o trabalho pedagógico: o **nível de desenvolvimento proximal**. É exatamente neste espaço que deve ser exercida a mediação, na medida em que a escola se preocupará com o desenvolvimento em direção ao que é potencial

na criança, no sentido de torná-lo um nível de desenvolvimento atual que funcionará como novo ponto de partida.

Toda a aprendizagem pré-escolar tem um peso considerável no início da vida escolar, na medida em que nessa fase se formam os conceitos espontâneos, que são condição para a formação de conceitos científicos — os quais, por sua vez, passam a influenciar estruturalmente aqueles.

• O signo como suporte de ideologia

A tese de que a palavra é o signo ideológico por excelência, apresentada e defendida por Mikhail Bakhtin, vai de par com a idéia de que as línguas não são simples instrumentos de comunicação; elas são processos complexos que se constituem entre interlocutores. Como tal, sua mais profunda característica é a **dialogia**, que é o princípio de compreensão de todas as modalidades lingüísticas. O diálogo é a forma primordial da fala, estímulo externo que se interioriza e desenvolve aos poucos a consciência do mundo e a consciência de si.

Bakhtin reafirma que, fora do processo interacional, é impossível entender as formas do discurso interior. Com efeito: mesmo que não haja interlocutores imediatos, sempre há uma *orientação para o outro*.

Considerando que a existência da linguagem só faz sentido dentro de uma moldura social, sua complexidade advém de suas funções na prática social efetiva, e é daí que ela tira suas modalidades, as crenças, os valores de que é impregnada. Todos os sentidos elaborados com a linguagem são resultado de ação coletiva. Cada sujeito, em cada situação, precisa ocupar **um lugar** para enunciar-se. As enunciações, assim, refletem valores sociais que têm orientações contrárias (oposições, confrontos); a consequência disso são os conflitos mais ou menos abertos.

• Processamento do texto

O texto emerge como um conjunto de enunciados que guardam certa configuração lingüística e coerência; isto acontece sempre em dado momento e espaço históricos, e sua construção pressupõe regularidades e normas previstas. Ele carrega, inevitavelmente, as marcas da história cultural de um povo, e é manifestação lingüística associada a outras práticas sociais.

Dizer que uma nova abordagem de ensino deve centrar-se no texto é reconhecer, antes de mais nada, que ele é a forma privilegiada de intercâmbio social. Como tal, sua principal característica é fazer **sentido**, com o qual se produzem efeitos diversos; a linguagem do texto permite ao sujeito realizar uma infinidade de atos, na base dos quais está a função de influenciar, de persuadir.

Os conteúdos de Língua Portuguesa, sintetizados em atividades de **fala, escuta, leitura e escrita**, são todos decorrentes do texto. Nenhuma é passiva; aliás, há uma contradição nos termos propor uma **atividade**, um trabalho de construção **cujas base é o texto** e contentar-se com mera repetição num produto sem vida.

O texto corresponde, na verdade, a um processo longo e complexo de formulação subjetiva, implicando operações múltiplas que só são dominadas gradativamente, na medida de sua funcionalidade em contextos de uso efetivo. Exercícios de automatização gramatical, normalmente elaborados sem vinculação com a produção efetiva, não garantem, portanto, a construção adequada do texto. Ou seja, não se passa a construir bons textos só porque se sabe gramática!

• Autoritarismo e ensino

A concepção **comunicativa** da linguagem conduziu a um esquema simétrico de comunicação, esquecendo o papel daquele que representa o outro da relação lingüística. Nesse esquema privilegia-se a função de **representação** do mundo, com a possibilidade de que informações a respeito desse mundo possam ser **transmitidas** de modo claro e conciso. O papel subjetivo aparecia como secundário.

A compreensão da linguagem, dessa forma, não foi favorecida. Na escola, o grande papel passou a ser **transmitir conhecimento, ensinar e procurar que os alunos assimilassem esses conhecimentos** registrados com o passar dos séculos.

Uma linguagem não desviante tem de apresentar-se normatizada; corresponde a um ideal, que só podia associar-se a uma forma **escrita**. Daí que gramática tem tudo a ver com **forma gráfica**, já que a fala, pela

sua natureza, apresenta todo tipo de variação. Assim, a escola sempre privilegiou a gramática, desde o processo de **alfabetização** (o termo alfabetização remete inequivocamente ao gráfico).

Como não se pretende, por princípio, que as normas sejam questionadas, o autoritarismo no ensino se firmou como consequência. O discurso pedagógico ainda tende fortemente para o autoritarismo, apesar de todo o esforço que se tem feito nos últimos tempos, considerando as abordagens alternativas e a compreensão crescente, no interior de várias ciências, a respeito do fenômeno lingüístico.

A proposta que se discute aqui sugere, a partir da compreensão da linguagem como interação, que o exercício da **polêmica** (no sentido positivo de função polêmica da linguagem) passe a ser uma constante — o que significa permitir o exercício da linguagem, com manifestação de subjetividade, àqueles que se têm dedicado apenas a **escutar** e a repetir; aceitar vozes diferenciadas e discordantes, promovendo um debate significativo, onde a criação tem lugar. Polemizar é uma forma saudável de ir ampliando a compreensão do mundo (com as coisas, as pessoas e suas relações) e, a partir daí, ter um papel ativo no movimento de edificação da cultura.

4 - OBJETIVOS GERAIS

- Propiciar ao estudante de magistério conhecimentos teórico-metodológicos relativos ao processo de ensino e aprendizagem da língua materna na pré-escola e no início do Ensino Fundamental, capacitando-o para uma atuação competente e efetiva na escola.
- Estabelecer o quadro sócio-político-cultural desses conhecimentos e o papel (prerrogativas) do educador como membro crítico e criativo da sociedade.
- Desenvolver a reflexão em torno da problemática do ensino de Língua Portuguesa em suas especificidades, discutindo as alternativas existentes e as possibilidades de integrar teoria e prática.
- Desenvolver a reflexão em torno da problemática do letramento e da alfabetização, promovendo discussões a respeito dos caminhos existentes e das possibilidades de integrar teoria e prática.

5 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Estimular a reflexão do estudante frente a questões de ensino-aprendizagem, incluindo o próprio discurso pedagógico, a linguagem da produção textual (oral e escrita), a análise lingüística, a leitura e a literatura, favorecendo a construção de um conhecimento articulado ao propósito da linguagem.
- Trabalhar conteúdos e propostas metodológicas na área de Língua Portuguesa, buscando o desenvolvimento de um trabalho alternativo.
- Oportunizar o conhecimento de elementos para uma proposta de trabalho que invista em interdisciplinaridade, partindo do diálogo entre Língua Portuguesa e Literatura enquanto disciplinas curriculares e outros campos de conhecimento.
- Aprofundar as discussões e estimular propostas de trabalho sobre a interação teoria-prática-teoria na relação pedagógica **professor-aluno-objeto de conhecimento**, abarcando determinações de caráter micro e macroestrutural com vistas ao exercício profissional crítico e criativo, constituído a partir de uma concepção de ensino vinculada com a pesquisa.
- Criar espaço de interlocução em que se reflita sobre o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem.
- Pensar o processo de alfabetização à luz das contribuições teórico-metodológicas de estudos lingüísticos e de campos auxiliares, buscando o desenvolvimento de um trabalho alternativo que permita a constituição de sujeitos leitores / produtores nos espaços pedagógicos e fora deles.

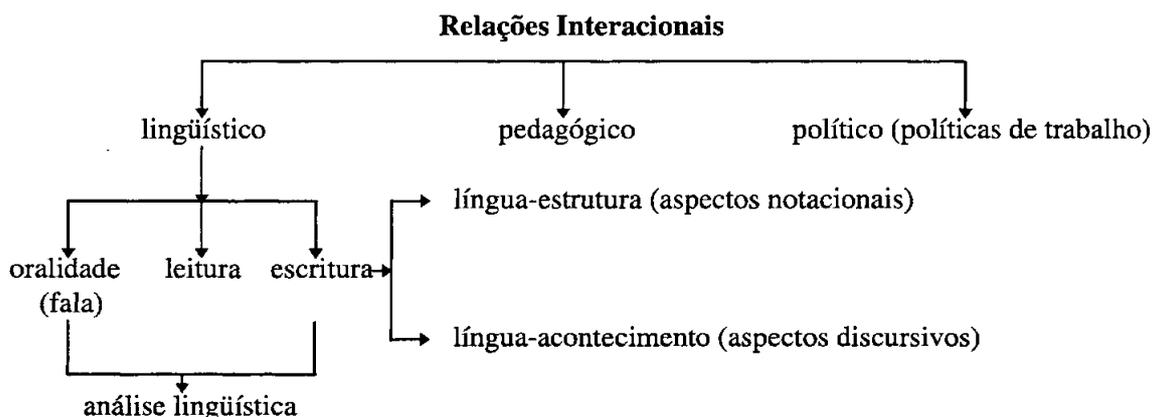
6 - PROGRAMA DE ENSINO — POSSIBILIDADES

O ensino da linguagem se fundamenta em três grandes eixos: **oralidade (fala)**, **escritura**, **leitura**, todos eles convergindo para uma dimensão de **análise lingüística**. Esta forma de apresentação tem o sentido de

ressaltar um trabalho de ensino de língua articulado enquanto **prática de linguagem**. Ou seja, a interação é a categoria que constitui todos os campos.

Do mesmo modo, a apresentação dos “conteúdos” deste programa manifesta dimensões que no ensino-aprendizagem se deve levar em conta: **o lingüístico, o pedagógico, o político (políticas de trabalho)**. Não se pode conceber que conteúdos, nessa nova perspectiva, sejam abordados de uma maneira singular, pontual. Assim, eles estão aqui globalmente apresentados para as duas séries.

Esta forma de encarar o objeto de trabalho pode ser visualizada no esquema abaixo.



RELAÇÕES INTERACIONAIS

- o discurso pedagógico
- atividades discursivas
- estratégias de discurso
- condições de produção das atividades discursivas: papel dos interlocutores, normas, conflitos, imagens,...
- formas de interação e aprendizagem
- a organização sócio-espacial e as atividades pedagógicas

O estudo das relações interacionais aparece centralizado em torno do discurso pedagógico; as outras práticas discursivas serão tratadas em contraste com este discurso, bem como as estratégias utilizadas em cada uma destas práticas **em busca da eficácia**. Da mesma forma, cada uma delas será encarada do ponto de vista das condições de sua produção, sempre levando em conta o horizonte social. Algumas das formas do discurso pedagógico a considerar especialmente são aquelas promovidas para efeito de aprendizagem no ambiente da sala de aula e em outros espaços / lugares, bem como a relação entre a organização sócio-espacial e as atividades pedagógicas correspondentes.

• O lingüístico

- os conhecimentos lingüísticos da criança na fase pré-escolar
- concepções de linguagem e o trabalho escolar
- letramento e escolarização
- alfabetização no contexto escolar
- práticas sociais de linguagem: uso público e uso privado
- linguagem oral (fala) e linguagem escrita
- leitura e escritura
- o texto como unidade discursiva
- condições de produção: horizonte social mais amplo, situação específica, interlocutores
- configurações textuais e gêneros discursivos (diversidade de textos)
- textualidade: elementos notacionais (ortografia, pontuação, gramaticalidade) e elementos discursivos

(semântica, pragmática)

- autoria: a afirmação do sujeito no seu texto
- ensino e aprendizagem de texto (processo): compreensão, interpretação (alteridade)
- língua-estrutura, língua-acontecimento — o gramatical e o discursivo (relações, contrastes)
- reflexões sobre a linguagem: ensino de gramática?
- norma e ensino (erro: uma discussão necessária)
- reflexões sobre a linguagem: possibilidades de trabalho em sala de aula
- a linguagem em sua manifestação: o lingüístico, o epilingüístico, o metalingüístico
- a diversidade de situações, contextos, espaços de uso da linguagem: variação lingüística (dialetos, registros, estilos)
- literatura infantil: estudo de autores, análise de obras e produção; procedimentos de ensino
- a formação do sujeito leitor / escritor

Essa dimensão das práticas interacionais é, evidentemente, uma constante. Os tópicos acima marcam, sem pretender seu tratamento singular (isolado), a presença da língua em seu funcionamento. Manifestam a relação da linguagem como sistema simbólico com o mundo a que necessariamente remete — neste caso, com as representações de um universo específico: o da educação escolar, em relação com representações de outros universos coexistentes na sociedade (outros discursos).

• O pedagógico

- concepções e relações pedagógicas no processo de ensino da língua
- ensino de Português: da Educação Infantil à 4ª série do Ensino Fundamental — uma visão dos aspectos teórico-metodológicos
- concepções de alfabetização e práticas — contexto histórico
- concepções de ensino e de aprendizagem; práticas pedagógicas
- ensino e pesquisa (relação necessária)
- análise de práticas instituídas e propostas alternativas
- métodos, estratégias e recursos metodológicos na área de ensino de Português e a construção do conhecimento
- tecnologias do ensino de língua
- estudo, pesquisa e discussão de projetos de ensino de língua materna (da Educação infantil à 4ª série)

Esta dimensão corresponde às relações propriamente ditas de ensino-aprendizagem, respondendo a projetos de caráter político e constituindo-se por meio de várias formas de linguagem.

• O político (políticas de trabalho)

- elaboração de projetos de docência para atuar em níveis de ensino da Educação Infantil à 4ª série do Ensino Fundamental na área da linguagem, articulando o cotidiano da comunidade escolar com o contexto social imediato desta comunidade, tendo como perspectiva maior a sociedade mais ampla..
- encaminhamento de propostas que gerem caminhos alternativos para realidades pesquisadas.
- trabalho com a realidade cotidiana da escola e suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem.
- discussão de problemas/conflitos fundamentais da educação escolar.
- busca da construção do saber pedagógico no âmbito da formação docente, aliada a um exercício profissional que articule práticas de ensino e pesquisa.
- investimento em trabalhos coletivos para focalizar conhecimentos previstos pelas diferentes áreas curriculares.
- divulgação de resultados de investigações acadêmicas, socializando o trabalho escolar.
- (re)avaliação constante da atuação docente possibilitando a construção de uma prática competente e efetiva na sala de aula

Essa dimensão diz respeito ao horizonte social, político, histórico e cultural do trabalho pedagógico, sem a qual o sentido deste último se perde para o educador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Considerando que o documento básico desta proposta para o Curso de Magistério — **a Proposta Curricular 1997** — traz uma bibliografia que inclui obras pertinentes para este nível de ensino, apresenta-se abaixo apenas uma complementação:

- BRITTO, Luiz Percival Leme de. **Sobre a leitura na escola: 5 equívocos e nenhuma solução**. Texto apresentado no IX COLE. Campinas, julho, 1993.
- FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- GALLO, Solange L. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.
- GARCIA, Edson Gabriel. **A leitura na escola de 1º grau: por uma outra leitura da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.
- KRAMER, Sônia. **A formação do professor como leitor e construtor do saber**. In: MOREIRA, Antonio Flávio (org.) **Conhecimento educacional e formação do professor**. Campinas: Papyrus, 1994.
- MAGNANI, Maria do Rosário M. **Leitura, literatura e escola. Sobre a formação do gosto**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos (org.). **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1995.
- PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992 (Coleção Texto e linguagem).
- PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento & aprendizagem em Piaget e Vygotsky (a relevância do social)**. São Paulo: Plexus, 1994.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas**. São Paulo: Ática, 1995.
- SILVA, Lilian Lopes Martins da. **O ensino de língua portuguesa no primeiro grau**. São Paulo: Atual, 1986 (Projeto Magistério).
- SMOLKA, Ana Luiza. **A criança na fase inicial da escrita — a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1988.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**. São Paulo: Libertad, 1995 (Coleção Subsídios Pedagógicos do Libertad, v. 1).

GRUPO DE TRABALHO

PROFESSORES (*Colégios que oferecem o Curso de Magistério - Educação Infantil a 4ª série do Ensino Fundamental*) E INTEGRADORES DE ENSINO DAS COORDENADORIAS REGIONAIS DE ENSINO DO ESTADO DE SANTA CATARINA
GRUPO MAGISTÉRIO DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO.

CONSULTORIA

NELITA BORTOLOTTI & MARIA MARTA FURLANETTO (UFSC - FPOLIS/SC)

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DE ALFABETIZAÇÃO

1. EMENTA

Conceito de alfabetização. A língua escrita como um meio de expressão/compreensão do cotidiano. As especificidades da linguagem escrita em relação à linguagem oral. Os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A linguagem, inicialmente presa à situação prática e aos gestos, foi avançando em possibilidades de representação, exigidas pela complexificação das relações de trabalho, até arquitetar um sistema de códigos passível de transmitir qualquer informação. Esse esforço, de descolar a linguagem da situação concreta imediata, alargando seu grau de abstração, tem, na linguagem escrita, o seu resultado mais sofisticado. Pois,

“...o texto escrito, representação de uma representação, não conta com quase nenhum elemento extra-verbal (gestos, mímicas, entonação) que possa vinculá-lo à situação prática que lhe deu origem, de tal modo que toda informação se apoiará unicamente nos elementos próprios da língua escrita” (Klein , s.d.:6).

A aprendizagem da leitura/escrita envolve uma dimensão simbólica, expressiva e cultural, sendo que o papel do alfabetizador consiste em favorecer esse processo, criando condições para que as crianças realizem atividades sistemáticas, organizadas de tal modo que as diferentes formas de representação e expressão infantis sejam ampliadas paulatinamente, até que elas compreendam o que é a leitura e a escrita, e façam uso desse objeto de conhecimento cultural para a sua comunicação e expressão. Nesse sentido, alfabetizar vai muito além da decodificação e da aplicação de rituais repetitivos de escrita e leitura, onde o trabalho com o texto pressupõe um contexto.

Alfabetizar-se é compreender para que servem os sinais da escrita (letras, sinais, pontuação, separabilidade) e de que modo eles se articulam no domínio desta escrita. Na verdade, um complexo processo conceitual, que necessita um espaço de letramento, ou seja, onde toda a complexidade e as possibilidades da língua portuguesa são colocadas para os(as) alunos(as) com o objetivo central de torná-los(as) leitores(as) e escritores(as) competentes.

Para tanto, o (a) alfabetizador (a) tem que ter a clareza de que a alfabetização é uma atividade interdiscursiva, ou seja, possui uma característica eminentemente social. Nesse sentido,

“Considerar a alfabetização como sendo um processo interdiscursivo que pressupõe ações compartilhadas no cotidiano da sala de aula, é priorizar a mediação com o outro pela palavra. Isto significa que no dia-a-dia escolar, professores, alunos, pais e os demais envolvidos interagem nesse processo. Interações que vão muito além do simples contato de pessoas entre si, uma vez que exigem mobilização por parte dos sujeitos, agindo significativamente, questionando certezas, negociando pontos de vista, explicitando contradições, etc” (Documento Proposta Curricular - Edição 1997: 22)

Mais especificamente, na Educação Infantil, deve estar presente um espaço de alfabetização intencional, pois mesmo as crianças ainda não alfabetizadas interagem com os textos escritos. Através de uma escrita espontânea (garatujas, rabiscos, desenhos, letras soltas) vão construindo suas hipóteses sobre a escrita convencional, passagens necessárias para a elaboração final que coincide com a escrita.

É necessário fazer um alerta aos (às) professores (as) alfabetizadores (as): da mesma forma como o (a) aluno (a) em processo de apreensão de uma outra linguagem, neste caso a escrita, não chega à escola sem

ter conhecimentos/hipóteses a respeito de como ela se apresenta, proporcionados pela sua vivência cultural, é impossível delimitar este processo ao espaço de um ano escolar, ou seja, a 1ª série de ensino. Precisamos recuperar o sentido das quatro séries iniciais de ensino como um espaço de construção de leitores e escritores capazes de ler a sua realidade e reescrevê-la criticamente.

3. OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA

Propiciar aos alunos e alunas do Curso de Magistério fundamentação teórico-metodológica que oriente sua prática pedagógica no processo de alfabetizar crianças de Educação Infantil a 4ª série do Ensino Fundamental.

4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar as diferentes metodologias presentes no ensino da alfabetização e as teorias do conhecimento subjacentes.
- Discutir a especificidade do papel do professor(a) alfabetizador(a)
- Estabelecer as contribuições e os limites que os estudos da psicogênese da língua escrita trouxeram para os professores(as) alfabetizadores(as).
- Analisar propostas de trabalho escolar com uma concepção de linguagem que pressupõe a categoria da historicidade.
- Definir os conteúdos da Língua Portuguesa prioritários no processo de alfabetização.

5. CONTEÚDOS ESPECÍFICOS

- O papel do(a) professor(a) alfabetizador(a)
 - Sala de aula: um contexto de interações
 - O trabalho do conceito: afinal o que é mesmo alfabetizar?
- As diferentes teorias do conhecimento e suas decorrências na prática escolar de alfabetização:
 - Teoria do conhecimento empirista
 - Teoria do conhecimento inatista
 - Teoria do conhecimento construtivista
 - Teoria do conhecimento histórico-cultural
- As principais tendências em alfabetização:
 - Contribuições e limites dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita
 - Concepção sócio-histórica da linguagem
- Conteúdos de Língua Portuguesa a serem desenvolvidos no processo de alfabetização
 - A criança enquanto leitora e escritora competente: o texto/contexto
 - . Atividades de produção e compreensão da língua oral
 - . Atividades de reflexão sobre a linguagem oral
 - . Atividades de antecipação do significado
 - . Atividades de leituras de textos:
 - Textos literários: conto, novela, obra teatral, poema
 - Textos jornalísticos: notícia, reportagem
 - Textos publicitários: aviso, folheto, cartaz

Textos lúdicos: histórias em quadrinhos, rimas, trava-língua, adivinhas ou enigmas, parlendas, músicas.

Textos informativos: notas de dicionários e enciclopédias, receitas, biografias, relatos históricos e científicos.

- . Atividades de composição de textos
- . Atividades de escrita

6. METODOLOGIA

A metodologia de trabalho com os(as) alunos(as) terá como princípio fundamental um processo de interação multidimensional, onde, mediatizados pelo conhecimento existente sobre a área de alfabetização, professor(a) e alunos(as), enquanto sujeitos deste conhecimento, vão construindo novas relações, novos conhecimentos, num trabalho constante de aperfeiçoamento conceitual.

Nesse sentido, a relação conteúdo/forma é indissociável, englobando a coerência entre a concepção de educação do (da) professor(a), os conteúdos selecionados, a metodologia que permeará o trabalho e as conseqüentes técnicas/estratégias de ensino possíveis de serem propostas aos(às) alunos(as), assim como os recursos necessários.

- Técnicas/estratégias de ensino-aprendizagem:
 - Trabalhos em grupos
 - Produção de textos
 - Discussão e análise de vídeos
 - Leitura e discussão de textos

7. AVALIAÇÃO

A avaliação terá como ponto fundamental detectar o avanço conceitual realizado pelos (as) alunos (as) durante o decorrer da disciplina. Será através das suas produções, orais e escritas, que o professor, e principalmente o grupo de alunos (as), determinará o avanço realizado, ou seja, a passagem de um conceito mais simples para um mais complexo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZENHA, Maria da Graça. **Imagens e letras: Ferreiro e Luria duas teorias psicogenéticas**. São Paulo: Ática, 1995.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1990 (Coleção Magistério- Segundo Grau; 16)
- BECKER, Fernando. **Modelos epistemológicos, modelos pedagógicos**. Revista da Secretaria Municipal de Educação. Porto Alegre, nº 5, 1993.
- BIANCHETTI, Lucídio (org.). **Trama & Texto. Leitura crítica, escrita criativa**. São Paulo: Plexus, 1996. V. I e II
- CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização & lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.
- DAVIS, Cláudia & ESPÓSITO, Yara. **Papel e função do erro na avaliação escolar**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, v. 74 (71-75), agosto, 1990.
- FERREIRO, Emília (org.). **Os filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- & TEBEROSKY, Ana.. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986
- GARCIA, Regina L. **Formação dos professores alfabetizadores: reflexão sobre uma prática coletiva**. São Paulo : Cortez, 1993.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

- KAUFMAN, Ana Maria & RODRIGUEZ, Maria Elena. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- KLEIN, Lígia R. **Pressupostos teóricos da alfabetização**. s.d, 13p, (mimeo).
- KRAMER, Sonia. **Alfabetização: dilemas da prática**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.
- _____. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. Rio de Janeiro. Papéis e Cópias de Botafogo e Escola de Professores, 1995.
- _____. (org.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 1989.
- _____. & JOBIM e SOUSA, S. (Orgs.) **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa**. São Paulo: Ática, 1996.
- MEDIANO, Zélia & LUDKE, Menga. **Avaliação na escola de primeiro grau: uma análise sociológica**. Campinas: Papirus, 1992.
- MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- OLIVEIRA, Zilma de M. R. (org.). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular**. Florianópolis: IOESC, 1991.
- _____. **Proposta Curricular: edição preliminar**. Florianópolis: IOESC, 1997.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo : Cortez, 1989.
- SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo : Ática, 1985.
- VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo : Martins Fontes, 1984.
- _____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo : Martins Fontes, 1987.

GRUPO DE TRABALHO

PROFESSORES (*Colégios que oferecem o Curso de Magistério - Educação Infantil a 4ª série do Ensino Fundamental*) E INTEGRADORES DE ENSINO DAS COORDENADORIAS REGIONAIS DE ENSINO DO ESTADO DE SANTA CATARINA
GRUPO MAGISTÉRIO DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO.

CONSULTORIA

ELISA MARIA QUARTIERO (UFSC/UDESC - FPOLIS/SC)

LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (INGLÊS)

Objetivo da disciplina Língua Estrangeira Moderna no Curso de Magistério: Oportunizar o uso da Língua Estrangeira Moderna como instrumento de comunicação universal num processo interacional, considerando-se as necessidades e expectativas da/o educanda/o para a vida, o trabalho e o exercício da cidadania.

1. EMENTA

O estudo da Língua Estrangeira Moderna, no Curso de Magistério, visa instrumentalizar os educandos para agir e interagir socialmente através da linguagem, levando em conta suas necessidades e expectativas de formação para a vida, o trabalho e o exercício da cidadania. Nesta perspectiva, a Língua Estrangeira Moderna é considerada como instrumento de comunicação num processo interacional, que leva em conta os interesses dos interlocutores em cada comunidade, envolvida em “desestrangeirizar” a língua estrangeira. O importante é o desenvolvimento de uma competência comunicativa básica que priorize não somente o ensino da leitura em Inglês, através de estratégias e atividades que possibilitem a compreensão de textos escritos, como também o estudo de funções e da gramática contextualizada.

O curso não visa oferecer especificamente fundamentos metodológicos para o ensino nas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental - 1ª a 4ª série -, mas sim para a educação geral dos educandos, uma vez que não há língua estrangeira no currículo destes níveis de ensino. Entretanto, espera-se que o conhecimento adquirido e as habilidades treinadas e desenvolvidas nas três séries do curso de Ensino Médio, possam propiciar aos educandos condições de atuar como professores de Inglês nestas escolas.

Bases de trabalho: Leitura (compreensão/interpretação) de diversos tipos textuais (panfletos, cartas comerciais, entrevistas, letras de músicas, etc). Estratégias de leitura. Desenvolvimento de uma competência comunicativa básica. (competência lingüística, sociolingüística, discursiva e estratégica). Funções da linguagem (cumprimentar, pedir e dar informações, agradecer, etc). Gramática contextualizada. Estudo de vocabulário contextualizado.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em nosso mundo contemporâneo, com avanços tecnológicos que aproximam povos, instituições e indivíduos, o estudo de pelo menos uma língua estrangeira moderna torna-se fundamental. No I Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil, realizado em Florianópolis, SC, em novembro de 1996, promovido pela Associação de Lingüística Aplicada do Brasil - ALAB, profissionais desta área comprometeram-se a fortalecer a tese de que autoridades educacionais e sociais, empresas e a comunidade em geral devem incentivar e promover o ensino de línguas estrangeiras nas escolas de todo o Brasil.

Hoje em dia sabe-se que não se pode almejar o ensino das quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) no Ensino Médio, devido a fatores como as condições de ensino, a carga horária reduzida, o número de alunos por turma, a falta de materiais instrucionais adequados, etc (ver Moita Lopes, 1996; Oliveira, 1986). Entretanto, os alunos devem ter a oportunidade de desenvolver uma competência comunicativa básica principalmente na compreensão de textos e de funções comunicativas gerais em língua inglesa. Cabe a nós, professores, criar condições para viabilizar esse ensino.

• Capacitação de professores

Nos cursos sobre Fundamentos Teórico-Metodológicos da Língua Inglesa para os professores de Inglês do Curso de Magistério do Estado de Santa Catarina realizados em Treze Tílias e em Brusque, e também nos

encontros nas diversas CREs constatou-se o seguinte:

- Existe uma necessidade de se realizar cursos de capacitação para os professores de Inglês da rede estadual. A Secretaria de Estado da Educação deve promover mais cursos de aperfeiçoamento e atualização teórico-metodológica. É necessário também que os professores desenvolvam estudos sistemáticos da língua inglesa para alcançar a proficiência na língua, para lhes dar condições efetivas de ensinar esse idioma, pois a falta de proficiência em Inglês é um problema que prejudica o desempenho pedagógico/metodológico dos professores. Assim, a Secretaria também poderia oferecer cursos para o desenvolvimento/aperfeiçoamento lingüístico dos professores. Igualmente, torna-se fundamental para a capacitação dos professores o acesso a livros e periódicos técnicos sobre o ensino de Inglês. Da mesma forma, as escolas deveriam adquirir não somente esses materiais de cunho teórico e metodológico para os professores como também dicionários, livros e revistas em inglês para oferecer aos alunos. (Ver algumas sugestões na bibliografia).

- Os professores de diversas escolas devem se reunir tanto para estudos em grupo (para discutir um artigo técnico, por exemplo), como para a troca de experiências em relação a materiais instrucionais e técnicas pedagógicas. Devem, igualmente, participar de palestras, encontros como os promovidos por 1) Associação de Professores de Língua Inglesa de Santa Catarina (APLISC), com sede na Universidade Federal de Santa Catarina; 2) BRAZ Tesol (Endereço: R. Visconde de Nascar 86 - 05685-903 São Paulo, SP; Fax: (011)844-7668); 3) Associação de Lingüística Aplicada do Brasil (ALAB) e outras instituições afins.

- A organização de um banco de dados com textos de tipos diversos, para serem usados em diversas situações, deve ser estimulada. Os professores também devem organizar várias atividades para os alunos, tais como projetos sobre locais diversos, por exemplo, *My hometown*. Para este projeto, os alunos utilizam adjetivos qualificativos, preposições de lugar, o uso de *there is/are*, etc, sempre com a supervisão do professor. Atividades de resolução de problemas/ preenchimento de lacunas, músicas, quebra-cabeças e jogos diversos onde os alunos utilizam a língua inglesa devem ser estimulados. Os materiais podem ser organizados por funções, por atividades, ou por temas, por exemplo.

A seguir, são apresentados pontos relevantes para uma reestruturação curricular do ensino de Inglês, nos Cursos de Magistério das escolas estaduais de Santa Catarina.

• O ensino/aquisição de uma língua estrangeira

Hoje em dia sabe-se que a aquisição e/ou aprendizagem de uma segunda língua é um processo complexo constituído de um número significativo de variáveis (ver Lightbown and Spada, 1993). Características de aprendizes, tais como aptidão, idade, inteligência, motivação e atitudes, personalidade e estilo cognitivo representam alguns dos fatores individuais responsáveis por este processo e, também, estão relacionados a estratégias de aprendizagem. As características individuais, por sua vez, interagem com outros fatores como a variável ENSINO, que diz respeito a aspectos da instrução formal como metodologia, currículo, materiais didáticos, etc. Há também que se considerar o CONTEXTO, que se refere ao contexto onde ocorre o ensino, à natureza da aprendizagem (num ambiente formal ou informal), o PROFESSOR (incluindo sua formação, características cognitivas e personalidade) e ASPECTOS RELATIVOS À LÍNGUA, conforme o modelo apresentado no Anexo A (Heberle et. al. (1993:9).

Cada uma dessas variáveis influencia o ensino e é importante que o professor saiba que todas elas interagem. O professor de línguas estrangeiras deveria ter um aprofundamento maior sobre o modo como se adquire, se usa, se compreende e se fala uma língua estrangeira (Heberle, s.d). O conhecimento mais acurado sobre o processo de aquisição poderá dar ao professor melhores condições de avaliar o ensino e oferecer alternativas para sua prática pedagógica.

• O ensino comunicativo

Já há alguns anos, o paradigma que vem norteando o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) é o ensino comunicativo. O ensino comunicativo focaliza a comunicação - comunicação entendida como forma de interação social - que envolve um processo de negociação entre interlocutores "*cujo objetivo é alcançar compreensão mútua*" (Almeida Filho, 1993:9). Não se trata de mera codificação e/ou decodifica-

ção de significados, mas de envolvimento dos participantes (que são sujeitos históricos) na interação social. Nesse sentido, a linguagem deve ser entendida como uma prática social, como ação. Existe um acordo tácito entre falantes e ouvintes ou escritores/ leitores.

Conforme Almeida Filho (1993:9):

“Codificar e decodificar informações como num jogo de espelho seria por demais redutivo e insuficiente. Os participantes da interação social são sujeitos históricos cujas trajetórias se aliam a capacidades intrínsecas distintas para modular a construção de discurso, geralmente num processo de negociação cujo objetivo é alcançar compreensão mútua.”

Para que haja efetivamente um ensino comunicativo, que promova a autonomia de pensamento, a criatividade e o pensamento crítico, o professor de Inglês deve reestruturar sua prática pedagógica. Dentro de um ensino humanístico e, conforme Gomes de Matos (1996) humanizador, os interesses, planos e experiências dos aprendizes devem ser levados em conta. Aprender as *regras gramaticais* (ligadas ao conhecimento sobre a língua) não significa aprender o *uso* da língua (isto é, “o conhecimento da língua para realizar tarefas através dela”) (Almeida Filho, 1993:58). Conforme apontado por Celce-Murcia e Hilles (1988), infelizmente a gramática é muitas vezes ensinada em frases desconexas que dão uma visão fragmentada e irrealista do Inglês, dificultando a possibilidade de os alunos colocarem em prática, em situações reais o que aprenderam. Assim, os alunos devem ter oportunidade de manipular a língua estrangeira e o professor deve incentivá-los a usar a língua efetivamente e de modo interativo.

A ênfase deve ser dada à compreensão e discussão de textos escritos e às funções da linguagem apresentadas em contexto e não a questões formais, a regras gramaticais isoladas.

• O ensino da leitura

A habilidade de ler textos numa língua estrangeira constitui um dos objetivos principais do Ensino Médio. A leitura é entendida como um processo interativo, isto é, o leitor, com seu conhecimento prévio, interage com o texto e utiliza estratégias diversas para a construção de significado. No ensino da leitura deve-se evitar a tradução. O papel do professor é a) facilitar a leitura através de exercícios bem planejados e da escolha de textos que interessem a seus alunos; b) despertar a confiança em seus alunos; c) mostrar envolvimento e d) exigir um bom desempenho. O professor auxilia seus alunos a desenvolverem habilidades específicas através de atividades pedagógicas bem elaboradas, para que eles compreendam o texto e possam avaliá-lo criticamente. (Ver Heberle e Meurer, 1993; Nuttal, 1996;).

Cada leitura tem um objetivo e para cada tipo de texto utilizamos habilidades diferentes. Não se lê um cardápio do mesmo modo que se lê um texto técnico. A leitura envolve uma coordenação de habilidades especiais, e como professores deveríamos ajudar nossos alunos a desenvolverem estratégias e prática nestas habilidades. É importante também que os professores elaborem exercícios de compreensão interessantes, de acordo com o tipo de texto (Grellet, 1981). Deve-se evitar aqueles exercícios que não são desafiadores, que exigem respostas literais.

- Leitura como processo psicolinguístico

Para se compreender o processo de leitura, ver Meurer (1988; 1991), Taglieber (1988), Kleiman (1989) e Leffa (1996).

Dois processos interagem simultaneamente na leitura: o processo ascendente (bottom-up) e o descendente (top-down), sendo a compreensão da leitura o “*resultado da integração de conhecimento antigo (na mente do leitor) com conhecimento novo (no texto)*” (Taglieber 1988:24). O processo ascendente, de baixo para cima, é um “*procedimento linear em que o leitor forma gradativamente uma representação mental do texto*” (Taglieber 1988:239). O leitor parte das letras, palavras, frases do texto, ou seja, vai do particular para o geral, “*sem levar em conta seus conhecimentos e expectativas*” (Meurer 1988:263). Por outro lado, no processo descendente, o leitor faz uso de expectativas e experiências pessoais para reagir a um texto e construir o sentido (Meurer 1988). Pelo processo descendente, “*a compreensão dá-se do geral para o particular: começa na mente do leitor que, então, seleciona informação textual para confirmar expectativas e hi-*

póteses sobre o texto. O significado depende grandemente do preenchimento de lacunas através da soma das partes do texto" (Meurer 1988:264).

Em "qualquer ocorrência comunicativa é necessário que parte da informação transmitida fique por conta da inferência dos leitores. Em outras palavras, os textos em si sempre são incompletos" (Meurer, 1988:262). Existe, pois, um contrato tácito entre o leitor e o texto. Para se entender o processo de leitura, estudiosos referem-se à teoria dos esquemas. Um esquema é uma representação abstrata de como o conhecimento e a experiência são armazenados e utilizados em nossa mente. De acordo com Meurer (1988:260)

"A teoria dos esquemas é uma teoria do conhecimento. Seu objetivo é explicar como se estrutura o conhecimento armazenado em nossas mentes, como usamos este conhecimento, como, a partir do que já sabemos, compreendemos e adquirimos novos conhecimentos e como -- uma vez enriquecidos ou transformados os esquemas mentais existentes -- nossa mente fica 'aberta' para a aquisição de ainda outros conhecimentos."

De acordo com Nuttall (1996), nossos alunos lerão mais eficazmente se os ajudarmos a ativar seus esquemas. Se o texto for sobre adolescentes, por exemplo, o professor poderá fazer perguntas sobre esse tema, antes de proceder à leitura. Além do tema, é importante que os alunos observem o título e subtítulos, o tipo de publicação (se o texto é retirado de uma revista, de um livro, jornal, de que data e local), as ilustrações, as descrições gráficas, as tabelas, a divisão de parágrafos, para que consigam pouco a pouco compreender as idéias do texto.

- Leitura como uma prática social

Nossas interpretações de textos são determinadas socialmente, dependentes das experiências sociais prévias e do contexto no qual lemos. O desenvolvimento de uma leitura crítica leva os alunos a perceberem que a linguagem transmite conteúdo proposicional e também ideológico (Wallace, 1992), não existindo, pois, nenhum texto "neutro". Por esta perspectiva, o texto não se constitui como autoridade absoluta. A leitura crítica estimula uma atitude de não reverência ao texto (ibid).

Ao considerarmos a leitura como prática social, no ensino de Inglês no curso de Ensino Médio, surge a necessidade de se expor os alunos a textos autênticos, ou seja tipos textuais semelhantes àqueles encontrados na vida real, tais como notícias, opiniões, horóscopos, cardápios, textos informativos diversos e cartas, por exemplo.

• As funções da linguagem e a apresentação da gramática contextualizada

Para que se entenda a comunicação como interação, alguns princípios de análise do discurso tornam-se relevantes para os professores de língua estrangeira. Usamos a língua para troca de informações ou para estabelecer algum tipo de interação com nossos interlocutores. Cada interação social acontece num determinado tempo histórico, num determinado local, envolvendo determinados interlocutores que desempenham uma atividade social. Alguns exemplos:

- Mãe pedindo ao filho para abaixar o volume do CD;
- Um transeunte pedindo informações sobre a localização de uma loja;
- Um trabalhador descontente lendo a sessão de classificados de um jornal;
- Um professor estudando teorias de aquisição de línguas.

Cada uma dessas interações envolve relações diferentes entre os interlocutores, bem como funções, estruturas sintáticas e vocabulário diferenciado. É importante que o professor de Inglês tome conhecimento de princípios de Análise do Discurso, tais como a estruturação de uma conversa, que envolve conceitos como "tomada de turno", "pares adjacentes" (por exemplo: cumprimentar/cumprimentar; pedir desculpas/aceitar desculpas; despedir-se/despedir-se; informar/tomar conhecimento; elogiar/agradecer, etc), "hesitações" e "repetição". É necessário também distinguir a linguagem escrita da oral, e ver como em nosso mundo contemporâneo muitas vezes há uma mescla das duas (em fax, por exemplo). (Ver Marcuschi 1986; McCarthy e Carter, 1994).

No ensino de língua inglesa, há muitos anos, vêm-se as funções como elementos organizadores do cur-

riculo escolar, sendo a gramática somente um apoio para as funções e não a base de todo o ensino (Brown 1985). As situações são elaboradas a partir do que efetivamente as pessoas fazem com a língua, como pedir informações, reclamar, expressar opinião, elogiar, convidar, etc. A organização curricular por funções (e não por pontos gramaticais somente) torna-se uma alternativa viável para a construção da compreensão mútua, da negociação e da interação social, de acordo com o ensino comunicativo.

A alternativa para a apresentação e desenvolvimento de atividades em língua inglesa, através de funções da linguagem, parece ser mais motivadora e interessante para nossos alunos que vivem no final do século vinte e certamente gostariam de aprender Inglês de forma mais adequada ao seu mundo. O ensino que possibilita aos alunos se comunicarem em Inglês, falando sobre suas experiências, seus planos, seus dados pessoais, se coaduna com um tipo de escola que promove a autonomia de pensamento, criatividade, pensamento crítico.

A gramática continua sendo importante para o ensino de Inglês, mas serve de apoio, de base, e não como a mola mestra norteadora do ensino.

3. CONTEÚDOS

• Para o ensino da leitura

O professor deve se preocupar em criar bancos de textos que incluam tipos textuais como: bilhetes/recados, cartões postais, anúncios/propagandas, cartazes, sinais de trânsito, histórias em quadrinhos, entrevistas, textos informativos diversos, cartas (comerciais, pessoais, ao editor, etc), artigos de jornais e revistas, textos biográficos, músicas, receitas, instruções de uso, cardápios, classificados, telegramas, fax, convites, horóscopos, questionários, etc. Os alunos também podem contribuir para a formação e organização destes bancos de textos.

Munby (1978) elaborou um estudo detalhado sobre as microhabilidades envolvidas no ensino de leitura, que podem auxiliar o professor na seleção das técnicas pedagógicas a serem utilizadas no ensino de Inglês, na escola de Ensino Médio. São essas as habilidades:

HABILIDADES DE LEITURA (Taxonomia de John Munby)

- Reconhecimento da escrita de uma língua.
- Dedução do significado e uso de itens lexicais desconhecidos, através da formação de palavras e pelo contexto
- Compreensão de informação explicitamente mencionada.
- Compreensão de informação não explicitamente mencionada, através de inferências e da compreensão de linguagem figurada.
- Compreensão de conceitos
- Compreensão da função comunicativa (valor) de frases e enunciados, com ou sem indicadores explícitos.
- Compreensão de relações entre as partes das orações (intra-sentenciais).
- Compreensão de relações entre as partes de um texto, através de coesão lexical e/ou coesão gramatical.
- Interpretação do texto, extrapolando-o.
- Reconhecimento de indicadores do discurso, tais como as conjunções coordenativas e subordinativas.
- Identificação do ponto principal ou informação importante num texto.
- Distinção da idéia principal de detalhes.
- Extração de pontos salientes para resumir o texto, uma idéia do texto ou uma idéia ou ponto subjacente ao texto.
- Extração seletiva de pontos relevantes de um texto.
- Compreensão de habilidades de referência básica (divisão em parágrafos, subtítulos, etc.).
- Leitura superficial para obter a idéia principal do texto e uma impressão geral do texto.
- Leitura detalhada para localizar uma determinada informação sobre um ou mais pontos, envolvendo uma busca simples e também complexa.

• Para o ensino das funções e da gramática contextualizada

As funções e aspectos gramaticais selecionados para o ensino de Inglês no Curso de Magistério

(apresentados no Anexo B) devem fazer parte de um evento comunicativo maior como, por exemplo, entrevistas, conversas telefônicas, etc. (ver Almeida Filho 1993). A lista, incluída no Anexo B e retirada dos livros 1 e 2 *Interchange*, serve como base para o estudo gramatical e das funções.

4. METODOLOGIA

• Para o ensino da leitura em Inglês

Uma questão fundamental no ensino da leitura no Ensino Médio diz respeito à interdisciplinaridade. O professor de Inglês pode interagir com professores de outras disciplinas e recorrer a textos de Geografia, História, etc. para o ensino da leitura em Inglês. Conforme Almeida Filho (1993:59) "*A idéia básica é buscar nas outras matérias as fontes potenciais de conteúdos e metodologia para suplementar a aprendizagem da língua estrangeira*". Também segundo Oliveira (1986:8), a integração interdisciplinar pode motivar os alunos, "*pois eles estarão em contato com fatos reais e não com histórias irreais elaboradas especificamente para o estudo gramatical da língua estrangeira*".

Segundo Grellet (1981), deveríamos elaborar exercícios de compreensão de leitura começando com o significado geral do texto, sua função e objetivo. A leitura deve ser silenciosa. O professor não deve explorar o treino de pronúncia (leitura em voz alta) através de textos típicos da linguagem escrita, pois o objetivo aqui é a compreensão do significado e não a prática oral. A leitura em voz alta só deve ser realizada quando o texto for um diálogo, por exemplo. Neste caso, os textos poderiam estar disponíveis em forma de gravação para os alunos ouvirem a pronúncia.

A leitura deverá ser acompanhada de atividades de a) pré-leitura; b) compreensão global e de partes do texto; c) extrapolação/avaliação crítica (Pre-reading, reading comprehension and post-reading/critical evaluation. Sugestões de atividades encontram-se em Grellet (1981); Heberle e Meurer (1993); Oliveira (1986:1213-4); Nuttall (1996) e Wallace (1992). Consultar também Brown (1994), Harmer (1991) e Bohn e Vandresen (1988)

Como sugestão de atividades de pré-leitura, temos:

- O professor pode informar aos alunos o tema do texto a ser lido (antes de entregá-lo) e pedir a eles que pensem em cinco palavras que possivelmente estarão no texto.
- O professor poderá fazer três perguntas sobre o texto antes de entregá-los, para que os alunos o leiam com um objetivo definido.
- O professor pode trazer ilustrações ou breves informações que julgar importantes (não aquelas do texto, mas complementares) para facilitar a compreensão do texto.
- Caso haja vocabulário técnico ou especializado no texto, cujo significado é essencial para a compreensão do texto como um todo, ou estruturas sintáticas que possam causar dificuldades, o professor poderá apresentá-los antes da leitura do texto, através de exercícios de escolha múltipla, ilustrações, ou exemplos do vocabulário em contexto.
- O professor poderá abrir uma breve discussão sobre o assunto do texto antes de entregá-lo aos alunos.

É importante que os alunos identifiquem o autor do texto, a fonte de onde foi retirado, e o tipo de texto. Algumas sugestões de atividades de compreensão de partes do texto (após a realização de atividades de pré-leitura) incluem:

- O professor pode dividir o texto em parágrafos ou subpartes e, após dividir a turma em grupos e entregar uma parte do texto para cada grupo, solicitar aos grupos que leiam o trecho silenciosamente. A seguir cada grupo transmite para a turma as idéias gerais de sua parte.
- O professor pode solicitar aos alunos (ou grupos de alunos) que identifiquem cinco idéias do texto, ou que elaborem cinco perguntas para serem respondidas pelos outros alunos
- Com texto biográfico, o professor pode solicitar aos alunos que preencham uma ficha com dados pessoais e/ou cronológicos da pessoa, incluindo, por exemplo, data e local de nascimento, datas de eventos importantes, atividades desenvolvidas pela pessoa, etc.

- O professor pode solicitar aos alunos que identifiquem a idéia principal de cada parte do texto ou que completem um diagrama ou tabela. (Ver as Habilidades de Munby abaixo).

Nas atividades de pré-leitura, e de compreensão geral, e de partes do texto, é importante que os alunos também façam uma avaliação crítica do texto. Cabem aqui, por exemplo, perguntas tais como (ver Wallace, 1992):

- Por que o texto foi escrito?
- Quem está escrevendo (em termos de nacionalidade, características pessoais, etc)
- A quem se dirige o texto?
- Que outras maneiras há de se escrever sobre o assunto?
- Como o texto está relacionado com a sua vida?

O professor deve procurar selecionar textos autênticos curtos para serem trabalhados em duas aulas, por exemplo, sem “esgotar” o texto, sem tornar a leitura um procedimento exaustivo.

É importante lembrar que a tradução de texto é um processo cognitivo e lingüístico diferente daquele da compreensão do texto propriamente dita, pois requer vasto conhecimento das duas línguas em questão, (português e inglês) e exige estratégias diferentes. Desta forma, a tradução de partes longas ou de todo o texto não deve ser incentivada, pois pode causar frustração aos alunos e ao professor. A tradução de palavras isoladas não deve acontecer, pois sabemos que uma mesma palavra pode ter significados diversos, dependendo do contexto. Ocasionalmente, o professor pode pedir a tradução de algumas frases do texto para os alunos poderem comparar as estruturas das duas línguas. As estratégias de leitura devem servir para que cada vez mais tornemos nossos alunos leitores independentes (do professor e dos dicionários) (ver Leffa, 1994).

• Para o ensino da gramática contextualizada

Com a ênfase dada às funções da linguagem o professor de Inglês não concentra seu ensino em terminologia gramatical, mas apresenta o conteúdo dizendo, por exemplo: “Hoje vamos aprender a cumprimentar em inglês”, e não “Hoje vamos aprender o present perfect!”, que pouco serviria aos aprendizes. As funções devem fazer parte integrante de eventos comunicativos mais amplos, conforme dito anteriormente.

As funções podem ser apresentadas oralmente pelo professor, que poderá também contar com auxílio de figuras, cartazes, fitas cassete, vídeos ou outros materiais audio-visuais. A prática oral funciona, pois, como instrumento para a apresentação das funções e da gramática contextualizada. Desta forma, o estudo da gramática está relacionado com as funções em situações comunicativas.

O estudo da gramática também se dará através do estudo do texto, após a compreensão do mesmo.

Quanto ao estudo de vocabulário, ele deve ocorrer em contexto, em situações comunicativas: a partir dos textos escritos e também da prática oral. O significado só é criado e tem valor dentro de um contexto. Para auxiliar a aprendizagem de vocabulário, os alunos podem aprender a identificar e usar prefixos, sufixos, palavras compostas, sinônimos, antônimos, relações lexicais e classes gramaticais. O dicionário deve ser usado como instrumento auxiliar de ensino.

Quanto ao estudo da expressão escrita, esta deve servir 1) como reforço da gramática contextualizada; e 2) como produção de diferentes tipos textuais: bilhetes, histórias, cartas, anúncios, cartazes, cartões postais, horóscopos, convites, etc.

Quanto ao estudo da compreensão oral, esta deve ocorrer através da prática de diálogos, de músicas, diálogos em fita cassete ou vídeo para se obter informações específicas. (Ex: Listen to this dialogue and tell me what the man's profession is)

5. AVALIAÇÃO

Dentro de um ensino comunicativo, a avaliação levará em conta o interesse, a participação e a assiduidade dos alunos, pois o contato com a língua estrangeira é fundamental para a aprendizagem. Serão observadas principalmente a) a produção textual (oral e escrita) dos alunos e b) pequenas avaliações em ativida-

des diversas, tais como pequenos jogos, questionários ou trabalhos em grupo. Os alunos devem ser avaliados em seu desempenho na língua estrangeira e não nas regras gramaticais. Concentrar a atenção em exercícios como *Change to the interrogative* ou *Put the following sentences in the past* não é compatível com o ensino comunicativo.

Algumas sugestões para a avaliação incluem:

- Fornecer aos alunos “diálogos com falas de um personagem em branco para serem preenchidas” (Almeida Filho, 1993:72).
- Solicitar aos alunos que completem diagramas ou fichas biográficas referentes à compreensão de textos.
- Pedir aos alunos que contem sobre o que fazem no seu dia-a-dia (ver a função “descrever rotinas e atividades” - Unidade 6 do Anexo B).
- Solicitar a elaboração de projetos descritivos, tais como *My Hometown, My School, My Family*. Os alunos têm de pesquisar sobre estes assuntos e descrevê-los.
- Solicitar aos alunos que apresentem algum tópico interessante de outra disciplina em inglês.
- Pedir aos alunos que pesquisem sobre um determinado item lexical ou função em livros, revistas ou filmes em inglês.

6. SUGESTÕES PARA O ENSINO DE INGLÊS DA EDUCAÇÃO INFANTIL À 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

O objetivo principal do ensino de uma língua estrangeira, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental - 1ª a 4ª série -, é o de introduzir os alunos ao mundo desta língua estrangeira, despertando neles um interesse lingüístico e cultural. Assim, o professor de Inglês dessas séries iniciais deveria apresentar atividades interessantes e variadas, para serem efetuadas tanto individualmente como em pares ou grupos de alunos. É importante apresentar figuras, cartões, papéis coloridos, fitas cassete com músicas ou pequenos diálogos, vídeos, jogos de vocabulário. Entretanto, os alunos devem saber usar vocabulário em contexto, em frases curtas, já que crianças de 3, 4, 5 anos sabem para que serve a língua, têm vocabulário extenso, sabem usar as estruturas gramaticais básicas, sabem quando e como utilizar certas formas lingüísticas e estratégias discursivas como descrições, relatórios pessoais, planos, explicações e argumentos em sua língua materna (Tabors e Snow, 1994). Brown (1994) enfatiza a necessidade de o professor ensinar linguagem de uso real, em situações do dia-a-dia, e não frases ou palavras isoladas, fora de contexto.

De acordo com Brown (1994), o professor deve ser entusiasmado com o que faz, ter senso de humor, ser paciente e deve despertar a curiosidade dos alunos. A linguagem não-verbal do professor também auxilia os alunos em sua aprendizagem.

Muitas das atividades sugeridas para o ensino de Inglês no Curso de Magistério podem ser adaptadas para serem utilizadas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental - 1ª a 4ª série -, Uma alternativa viável talvez seja a apresentação de atividades por alunos do Curso de Magistério como se fosse para seus (supostos) alunos destes níveis de ensino, da Educação Infantil. Mas é importante reafirmar que o ensino de Inglês no Curso de Magistério serve para instrumentalizar os alunos a desenvolverem uma competência básica em língua estrangeira, com ênfase no ensino da leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA Filho, J C P *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- _____. J C et alii. "A representação do processo e aprender no livro didático nacional de língua estrangeira moderna no 1º grau" *Trabalhos em Lingüística Aplicada* (17):67-97, jan./jun. 1991.
- BOHN, H e VANDRESEN, P. *Tópicos de lingüística aplicada e o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.
- BROWN, H D *Teaching by principles*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994.
- GRELLET, F. *Developing reading skills*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

- HARMER, J. **The practice of english language teaching**. London: Longman, 1991.
- HEBERLE, V. M. "Aspectos de teorias de aquisição de uma segunda língua e o ensino de línguas estrangeiras" - DLLE - Universidade Federal de Santa Catarina (mimeo). (s.d.).
- _____. e MOTTA-ROTH, D e VASCONCELOS, M. L. "O ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil: um enfoque voltado para as condições de ensino, os processos de aprendizagem ou o produto?" **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, (21):5-18, jan/jun, 1993.
- _____. e MEURER, J L. "Reading in English as a foreign language" In: Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul. **Educação para Crescer. Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino. Inglês**. Porto Alegre: SE/RS pp 41-58, 1993.
- KLEIMAN, A.) **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1992.
- LEFFA, V. Aspectos da leitura. Uma perspectiva psicolingüística. **Ensaio - n° 7 CPG Letras UFRGS**. Sagra-Luzzato, 1996.
- _____. (ed) **Autonomy in language learning**. Porto Alegre: Editora da Universidade - UFRGS, 1994.
- LIGHTBOWN, P e SPADA, N) **How languages are learned**. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- MATOS F, Gomes de. **Pedagogia da positividade - comunicação construtiva em português**. Recife: Ed Universitária da UFPE, 1996..
- MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação..** São Paulo: Ática, 1986.(Série Princípios).
- MCCARTHY, M and CARTER, R. **Language as discourse - perspectives for language teaching**. London: Longman, 1994.
- MEURER, J. L. **Compreensão da linguagem escrita: aspectos do papel do leitor**. In: H Bohn e P Vandresen. Florianópolis: UFSC, 1988, p. 258-269.
- _____. "Schemata and reading comprehension" **Ilha do Desterro**. Florianópolis: Ed da Universidade n°s 25/26 -1º semestre, 1991, pp167-184.
- MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada - a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- NUTTAL, C. 2. ed. **Teaching reading skills in a foreign language**. London: Heinemann, 1996.
- OLIVEIRA, V. H. "Algumas considerações sobre pedagogia de leitura". **Letras de Hoje**. Porto Alegre 19 (1): 119-126, 1986.
- _____. "O que testa a prova de língua estrangeira" Vestibular de Inverno. **Diário do Sul**. Porto Alegre, 12 e 14/jul., 1986.
- TABORS, P SNOW, C. "English as a second language in preschool programs" In: Fred Geverce (ed) **Educating ESL Children**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- TAGLIEBER, L K. "A leitura na língua estrangeira" In: Bohn, H. e Vandresen, P. (1988) (org.) **Tópicos de Lingüística Aplicada**. Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, 1988, p.237-257.
- WALLACE, C. "Critical literacy awareness in the EFL classroom" In: N Fairclough (ed) **Critical Language Awareness**. London: Longman, 1992. p. 59-92.

GRUPO DE TRABALHO

PROFESSORES (*Colégios que oferecem o Curso de Magistério - Educação Infantil a 4ª série do Ensino Fundamental*) E INTEGRADORES DE ENSINO DAS COORDENADORIAS REGIONAIS DE ENSINO DO ESTADO DE SANTA CATARINA
GRUPO MAGISTÉRIO DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO.

CONSULTORIA

VIVIANE MARIA HEBERLE (UFSC-FPOLIS/SC)

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

1. EMENTA

Tendências Pedagógicas da Educação Física e suas modalidades educacionais; o Movimento Humano em sua intencionalidade, historicidade, significado, sentido e sua implicação formativa nos conteúdos da Educação Física escolar (jogos, dança, ginástica, esporte, etc.); experiências didático-pedagógicas com o movimento em situações educativas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação Física escolar vem se constituindo como prática pedagógica, a partir de diferentes interesses e concepções pedagógicas; portanto, com diferentes concepções de Homem, Sociedade e dos fins da Educação.

O desafio que se apresenta para a Educação Física é de que dentro de qualquer processo educacional ela possa ser percebida como um componente curricular, nem mais nem menos importante que os demais, e que busque, junto com eles, fazer com que os objetivos educacionais sejam alcançados.

O **ser humano**, dividido em *corpo* e *alma* ou em *corpo* e *mente*, é uma herança histórica presente na Educação Física que também vem influenciando as demais áreas do conhecimento. A visão do corpo unicamente como instrumento de produtividade, rendimento ou mera compensação, é ainda muito forte e se manifesta na Educação Física por meio de atividades de condicionamento, mecanicismo e repetição - visão tecnicista. Lamentavelmente, a concepção de movimento aí implícita é a do ato motor calcado exclusivamente na ótica biológica. A presença da Educação Física no currículo escolar, historicamente, foi assegurada e determinada através de legislação própria, bem como seus conteúdos e metodologias foram e ainda são determinados por outras instituições, como a desportiva, a médica, a militarista e, ainda, essencialmente, não pela escola.

Necessário se faz superar a supremacia da visão tecnicista, ainda presente na ação pedagógica dos profissionais da área, e direcioná-la para uma práxis centrada na reflexão, compreensão e superação da realidade, através da apropriação do saber científico e de sua reelaboração. Esta práxis, transformadora da realidade, visando a melhoria da qualidade de vida, terá como tema central o **movimento humano**, entendido como objeto de estudo da Educação Física.

A Proposta Curricular (SC, Edição 91:68), em seus pressupostos filosóficos, inicia afirmando que “*o homem realiza-se como unidade de ser corpóreo movido pela intencionalidade (...)*”. Sendo assim, a Educação Física é importante na medida em que trabalha este ser corpóreo, via movimento intencional, visando a formação do homem cidadão - crítico, participativo, transformador.

A Educação Física escolar deve interagir com as demais disciplinas, em todas as iniciativas que oportunizem a produção e a socialização do conhecimento, a partir de interesses transformadores. Este caráter interdisciplinar está presente na citada Proposta Curricular, ao se referir aos pontos comuns com as demais disciplinas.

É importante que o Curso do Magistério, por sua ação profissionalizante, desenvolva a consciência de corporeidade em seus alunos, bem como o conhecimento de que o movimento é fundamental para a criança conhecer-se e perceber-se, enquanto corporalidade e movimento.

Segundo Lopes A. Veiga (1981:52), “*A Educação Física deverá ser assumida pelo professor como uma ação pedagógica consciente e comprometida com a totalidade do processo educativo, o qual emergindo do social a ele retorna numa ação dialética*”. Para tanto, é necessário que esta ação seja norteada por uma con-

cepção clara de **mundo, homem, sociedade e educação** que se pretende, onde o movimento humano, como instrumento de transformação social, deverá ultrapassar o corporal individual e chegar à vivência coletiva. Nesta convivência, onde ninguém deve ser excluído, o aluno desenvolverá o gosto pela Educação Física e reconhecerá sua importância, como meio prazeroso de aprendizagem e desenvolvimento.

A função social da Educação Física está na aprendizagem de temas referentes à cultura corporal: Dança, Ginástica, Jogos, Esportes, conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e sistematizados aqui, com a finalidade de atender às necessidades do Magistério.

A ludicidade deve permear toda a atividade e estar presente em todos os temas, por ser uma das mais importantes características da Educação Física escolar.

Nesta perspectiva de totalidade, em que o aluno é o seu corpo, historicamente construído e que se movimenta intencionalmente, a ação deve ser ponto de partida para a reflexão, interferindo no processo educativo de modo co-responsável.

Obs.: Sugere-se a leitura da produção desenvolvida pelo grupo, que trata da corporeidade/jogo, como mais um subsídio para o desenvolvimento das ações aqui propostas.

3. CONTEÚDOS

3ª Série

- **Tendências Pedagógicas da Educação Física (1):**

- Origem e Evolução da Educação Física
- Inserção da Educação Física no contexto escolar brasileiro
- Tendências Pedagógicas da Educação Física:
 - . Tradicionais ou Conservadoras
 - . Progressistas ou Revolucionárias
- A Educação Física na Proposta Curricular do Estado:
 - . Perspectivas para atuação nas séries iniciais
 - . Legislação federal e estadual

- **Movimento - Razão de ser da Educação Física:**

- Fatores biológicos (psicológicos) (2) - desenvolvimento motor 0 a 12 anos - corpo como organismo - movimento reflexos; automatizados e básicos.
- Fatores Sociais (3) - movimento como resultado das interações sociais. Corpo humanizado/ corporeidade.
- Características do Movimento - intencionalidade; historicidade; significado, sentido/linguagem corporal.
- Habilidades e qualidades físicas.

- **Visão Pedagógica do Movimento: do condicionamento das formas tradicionais/usuais do movimento, até a reelaboração destas, frente a possibilidades dos praticantes - conhecimento e reelaboração do:**

- Jogo
- Ginástica
- Dança
- Esporte
- Outras formas de movimento

4ª Série

- **Planejamento para o Ensino de Educação Física (4):**

Organizar todas as etapas do Planejamento da Educação Física, adequando-o para aplicação no local onde se realizará o Estágio Supervisionado.

Obs.: A formulação dos objetivos, a seleção de conteúdos e metodologias, a avaliação e o cronograma de execução do planejamento devem estar orientados pelas perspectivas teórico-filosóficas estudadas na série anterior.

• **Estágio Supervisionado (vivência):**

Execução e acompanhamento das aulas

Obs.: Sugere-se que, para um melhor acompanhamento desta vivência pedagógica, o professor da área específica disponha de algumas horas para também orientar e supervisionar o aluno.

4. METODOLOGIA

A Educação Física caracterizar-se-á como sendo o componente curricular a dar conta do movimento, cujo conteúdo será abordado como saber construído e sistematizado na prática social dos homens ao longo de sua história. O entendimento da consciência corporal, que daí decorre, deve ultrapassar a simplificada idéia da questão anatômica e funcional do corpo humano; busca-se a compreensão das impressões que impregnam os corpos dos homens pelos aspectos sócio-culturais de diferentes momentos históricos e, a partir de então, possibilitando sua participação no processo de construção (intervenção) do seu tempo e de aquisição de novas impressões corporais, ou seja, na sua unidade indivisível.

É importante ressaltar que, embora aparentemente separados na apresentação deste planejamento, não entendemos que conteúdo e metodologia possam ser tratados isoladamente. A reciprocidade é tamanha, que sua compreensão é um dos marcos necessários ao processo educacional de transformação que almejamos.

O resgate necessário da unidade dialética entre o agir e o pensar é que oportunizará ao professor novos conteúdos e metodologias para um melhor desempenho educacional. Desta forma, apoiando-nos nas considerações até aqui apresentadas, reforçamos alguns aspectos:

- o conteúdo deverá ser abordado a partir da realidade social do aluno;
- o professor será o mediador entre o conhecimento científico, erudito e universal historicamente acumulado, sendo autor da ação pedagógica, e o aluno, que deverá apropriar-se deste conhecimento, sendo co-autor desta ação;
- a construção histórica do movimento é fruto do desenvolvimento do homem de acordo com suas características e necessidades;
- a cultura corporal deverá ser compreendida como produto da história do homem ao longo de sua existência;
- a corporeidade é uma construção social, o “se-movimentar” de um indivíduo carregado de sentimentos e emoções;
- a aprendizagem será consolidada através dos pressupostos sócio-interacionistas a partir da análise histórico-social dos conteúdos;
- a problematização dos conteúdos como uma forma metodológica à apropriação dos mesmos deverá ser calcada na criatividade, no diálogo e na construção coletiva;
- a necessária historicização dos conteúdos abordados, em busca de uma perspectiva interdisciplinar (visão de totalidade);
- o aluno do Curso de Magistério deve se apropriar dos pressupostos teóricos que norteiam a Proposta Curricular/SC e, deste projeto, para dar conta de uma práxis transformadora da realidade, que já deverá começar a materializar-se na 4ª série do referido Curso, através do Estágio Supervisionado.

5. AVALIAÇÃO

A avaliação será entendida como um processo contínuo e sistemático, levando em consideração a reelaboração e elaboração de novas competências, a partir dos conteúdos trabalhados. Os conteúdos, portanto, serão ponto de referência para a observação de resultados qualitativos, em relação ao crescimento individual do aluno. Num primeiro plano, evidencia-se a ampliação da visão de mundo, o domínio e a consciência cor-

poral; num segundo, a transposição da apropriação desta concepção teórica, para concretizar uma práxis transformadora como futuro profissional da área da educação.

O erro será abordado como componente do processo de aprendizagem e do domínio de novos conhecimentos, possibilitando a identificação de limites e a superação dos mesmos. É a constatação, explicação e superação da realidade.

NOTAS

(1) Para um melhor desenvolvimento deste tópico, é necessário um adequado planejamento com os professores de Didática que devem abordar estas questões ligadas à educação, de uma forma mais ampla e com posterior observação no estágio.

(2) Recomenda-se, para a organização deste tópico, a fundamentação associada com o profissional que aborda os conteúdos da Psicologia, principalmente nos itens da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem.

(3) Recomenda-se, para a organização deste tópico, a sua estruturação a partir da fundamentação geral, desenvolvida na Sociologia.

(4) Ver observação nº 1.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. São Paulo: Magister, 1992.

BRUNHS, Heloisa, T. (org.) **Conversando com o corpo**. Campinas: Papirus, 1987.

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

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

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: vozes, 1995.

GHIRADELLI, JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista**. São Paulo. Loyola, 1988.

GONÇALVES, Maria Augusta S. **Sentir, pensar e agir: corporeidade e educação**. Campinas: Papirus, 1994.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

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

LÚRIA, Alexander Romanovich. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone.

MEDINA, João Paulo. **A Educação física cuida do corpo e ... mente**. Campinas: Papirus, 1987.

MOREIRA, W.W. (org.) **Educação física & esporte: perspectiva para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1993.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Vozes: Petrópolis, 1995.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular - uma contribuição para a Escola Pública do Pré-Escolar, 1º Grau, 2º Grau e Educação de Adultos**. Florianópolis: IOESC, 1991.

SANTIN, Silvino. **Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: UNIJUÍ, 1987.

GRUPO DE TRABALHO

PROFESSORES (*Colégios que oferecem o Curso de Magistério - Educação Infantil a 4ª série do Ensino Fundamental*) E INTEGRADORES DE ENSINO DAS COORDENADORIAS REGIONAIS DE ENSINO DO ESTADO DE SANTA CATARINA
GRUPO MAGISTÉRIO DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO.

CONSULTORIA

JÚLIO CÉSAR ROCHA (UFSC-FPOLIS/SC)

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE ENSINO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

1. EMENTA

Estudo das questões filosóficas, epistemológicas e metodológicas no que diz respeito ao encaminhamento do ensino das artes. Compreender, reconhecer e problematizar algumas propostas de ensino que vieram caminhando ao longo da história, como: a pedagogia tradicional, novista, tecnicista, sócio-crítica, triangular, estética do cotidiano... Também se faz necessário conhecer a criança envolvida no processo, sua evolução gráfica e estética, para então abordar conteúdos específicos de artes, levando-se em conta a realidade da criança, da escola e da comunidade.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino das artes nesses últimos anos tem sofrido transformações significativas. Hoje, se faz necessário que o professor organize um trabalho consistente, através de atividades como: ver, ouvir, mover, sentir, perceber, pensar, descobrir, exprimir, fazer, expressar... a partir dos elementos da natureza e da cultura, analisando-os e transformando-os.

Segundo a educadora Heloisa Ferraz (1992, p. 71):

“Para desenvolver um bom trabalho de Arte o professor precisa descobrir quais são os interesses, vivências, linguagens, modos de conhecimento de arte e prática de vida de seus alunos. Conhecer o estudantes na sua relação com a própria região, com o Brasil e com o mundo, é um ponto de partida imprescindível para um trabalho de educação escolar em Arte que realmente mobilize uma assimilação e uma apreensão de informações na área artística. O professor pode organizar um mapeamento cultural da área em que atua, bem como das demais, próximas e distantes. É nessa relação com o mundo que os estudantes desenvolvem as suas experiências estéticas e artísticas, tanto com as referentes de cada um dos assuntos abordados no programa de Arte, quanto com as áreas da linguagem desenvolvida pelo professor. (Artes plásticas, Desenho, Música, Artes Cênicas).”

Em síntese, espera-se, todavia, que as crianças possam vivenciar o processo artístico, evoluindo no que se refere ao fazer técnico, à representação imaginativa e a expressividade. Assim, para que o aluno do Curso de Magistério, futuro professor, possa efetivamente realizar um bom trabalho em artes, é fundamental que:

- Tenha conhecimento das questões filosóficas/metodológicas, para escolher com segurança um caminho eficaz para as suas aulas.
- Observe as questões epistemológicas, evidenciando as características das crianças que estão envolvidas no processo pedagógico.
- Reconheça a sua evolução gráfica e estética, para mediar o conhecimento através da afetividade e compreensão.
- Vivencie atividades artísticas, experimentando variados materiais, suportes e experiências com pesquisa, para que ele tenha realmente subsídios concretos para trabalhar e transformar com a criança.
- Conheça aspectos da sua cultura e da história da arte, fazendo destes, um aspecto fundamental na aprendizagem da criança, do seu mundo, da sua história e da sua cultura.
- Selecione conteúdos, da Educação Infantil a 4 série do Ensino Fundamental, através da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, que de fato sejam do interesse e da realidade da criança.

É importante que o professor seja um eterno curioso, observador e pesquisador de todas as suas ações e das ações da criança envolvida. Desta forma, haverá sempre uma troca harmoniosa entre quem ensina e quem aprende.

3. CONTEÚDO

• O ENSINO DA ARTE NO BRASIL

- Histórico do ensino da arte no Brasil;
- Tendências contemporâneas da metodologia no ensino da arte;
- Ensino da arte e materialismo histórico;
- Conteúdos de arte (Artes Plásticas, Música, Artes Cênicas) em sala de aula.

• LEITURA DA IMAGEM

- Por que ler uma imagem e/ou som?
- O que é leitura da imagem e/ou som?
- Possibilidades de leitura: formal, estética, iconográfica, iconológica, semiológica, mítica...
- Atividades de leitura da imagem e/ou som em todas as possibilidades.

• HISTÓRIA DA ARTE EM SALA DE AULA

- Importância do conteúdo de história da arte;
- Conceitos fundamentais da história da arte;
- Tendências estilísticas: naturalista, idealista, expressionista, moderna e contemporânea.

• MATERIAIS ALTERNATIVOS

- Pesquisa com têmpera à avó;
- Pesquisa com pigmentos naturais: barro, semente, raiz, frutas, legumes...
- Pesquisa com papel reciclado;
- Pesquisa com sucata.

• A CRIANÇA NAS SÉRIES INICIAIS

- Características da criança;
- Processo evolutivo: gráfico e estético;
- A criança e a arte.

4. METODOLOGIA

Os alunos do Curso de Magistério, futuros professores, devem ter como ponto de partida os conteúdos da Educação Infantil a 4ª série do Ensino Fundamental, contemplados na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, levando em conta que esses conteúdos devem ser selecionados a partir da realidade escolar, do interesse das crianças, seguindo uma evolução natural. Tais conteúdos devem ser abordados em sala de aula de forma teórico-prática, oportunizando as vivências artísticas dos futuros professores.

É importante elaborar exercícios e atividades como uma busca de soluções para problemas de arte, pensados a partir da realidade dos alunos, levando-os tanto ao fazer artístico quanto ao ato de comparar e contrapor produções artísticas próprias e de outros autores. De acordo com a problemática estudada, é possível a ampliação de saberes artísticos, que incluem a região, a escola, a sala de aula, outras regiões do Brasil e do mundo. Atividades que impliquem em trocas, comparações, reflexões são elementos desafiantes e dinâmicos para o conhecimento das artes e sua aplicação na vida em sociedade.

Portanto, atividades como: seminários, pesquisa em sala de aula, nas escolas, bibliográfica, bem como elaboração de textos, artigos, apresentações práticas individuais e/ou em grupos são fundamentais no encaminhamento metodológico das aulas de artes.

5. AVALIAÇÃO

O professor deve, juntamente com seus alunos do Curso de Magistério, estabelecer critérios avaliativos, partindo de alguns pontos fundamentais:

O aluno:

- Foi capaz de identificar quem é a criança que fará parte de seu convívio acadêmico?
- Tem conhecimentos do processo evolutivo da criança, tanto gráfico quanto estético, em todas as esferas do conhecimento?
- Tem clareza das possibilidades de encaminhamento metodológico?
- Tem conhecimento das várias possibilidades de leitura da imagem e de som, musical ou não?
- Vivenciou atividades artísticas, refletindo, analisando, problematizando, criando novas possibilidades sobre elas?
- Realizou atividades de leitura da imagem e de sons, transitando nas várias possibilidades de desenvolver efetivos trabalhos na sala de aula?
- Associou a história da arte, de forma a se localizar no espaço histórico e geográfico, refletindo nas possibilidades de introduzir esta vertente nas futuras atividades pedagógicas de sala de aula?
- Está aberto a refletir, estudar e repensar o ensino e sua ação na sala de aula?

Esses critérios podem ser observados e analisados, através de: textos, exercícios práticos e teóricos, trabalhos práticos, pesquisas, seminários, etc. Também, por meio da participação, colaboração, responsabilidades, assiduidade, interesse, curiosidade, entusiasmo...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BARBOSA, Ana M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- FERRAZ, Maria H. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.
- LOWENFELD, Viktor. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- _____. **A criança e sua arte**. São Paulo, Mestre Jou, 1976.
- MOREIRA, Ana A. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Loyola, 1993.
- PARSONS, Michael. **Compreender a arte**. Lisboa: Presença, 1992.
- PILLAR, Analice D. **Desenho e construção de conhecimentos da criança**. Porto-Alegre: Artes Médicas, 1996.
- _____. **Desenho e escrita como sistemas de representação**. Porto-Alegre: Artes Médicas, 1995.
- _____. **O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte**. Porto-Alegre, IOCHPE, 1992.
- READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo, Martins Fontes, 1958.
- VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

HISTÓRIA DA ARTE

- ABRAMO, Radha e outros. **Do modernismo à Bienal**. São Paulo: MAM, 1982.
- AMARAL, Aracy. **Arte para quê? A preocupação social na arte brasileira 1930-1970**. 2ª ed. São Paulo: Nobel, 1987.
- ARGAN, Giulio. **Arte moderna**. São Paulo: Cia. das Letras, 1972.
- AYALA, Walmir. **Martinho de Haro**. Rio de Janeiro: Léo Christiano, 1986.
- BARDI, Pietro Maria. **Pequena história da arte**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.
- _____. **Em torno da escultura no Brasil**. São Paulo: Banco Sudameris, 1989.
- BARR JR Alfred H. **Introdução à pintura moderna**. trad. João Azenha Jr. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BELUZZO, Ana Maria de Moraes. **Modernidade: vanguardas artísticas na América Latina**. São Paulo: Memorial, UNESP, 1990.

- BRILL, Alice. **Mário Zanini e seu tempo**. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- _____. **Samson Flexor do figurativismo ao abstracionismo**. São Paulo: EDUSP: MWM Motores, 1990.
- BRITO, Ronaldo. **Neoconcretismo: Vértice e ruptura do projeto construtivo brasileiro**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1985.
- _____. **Iberê Camargo**. São Paulo: DBA, 1994.
- CAUQUELIN, Anne. **A arte contemporânea**. Trad. Joana Ferreira da Silva. Porto: Rés, (s.d).
- CHIPP, H.B. **Teorias da arte moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- COELHO, Teixeira. **Moderno e pós-moderno**. Porto Alegre: L&PM, 1986.
- COHIARALE, Fernando & GEIGER, Anna Bella. **Abstracionismo geométrico e informal: A vanguarda brasileira nos anos cinquenta**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1987.
- COSTA, Marcus de Lontra. **"A revolta" de Frans Krajcberg**. Curitiba: Fundação Cultural, 1995.
- DABROWSKI, Madalena. **Contrastes de forma: arte geométrica abstrata 1910 - 1980**. trad. Clave. São Paulo: MASP, 1986.
- DURAND-RÉVILLON, Jeanine e outros. **Rodin: esculturas**. Trad. Irene Paternot. Rio de Janeiro: MAM: São Paulo: PINACOTECA, 1985.
- FALABELLA, Maria Luiza. **História da arte e estética: da mímese à abstração**. Rio de Janeiro: Elo, 1987.
- FARIAS, Agnaldo e outros. **Bienal Brasil século XX**. São Paulo: Fundação Bienal, 1994.
- FAVARETTO, Celso Fernando. **A invenção de Hélio Oiticica**. São Paulo: EDUSP, FAPESP, 1992.
- FUSCO, Renato de. **História da arte contemporânea**. Lisboa: Presença, 1988.
- GOMBRICH, E.H. **História da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- GONÇALVES, Lisbeth Rebollo. **Aldo Bonadei: o percurso de um pintor**. São Paulo: Perspectiva: EDUSP: FAPESP, 1990.
- GULLAR, Ferreira. **Etapas da arte contemporânea**. São Paulo: Nobel, 1985.
- _____. e outros. **Lygia Clark**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1980.
- HONNEF, Klaus. **Arte contemporânea**. Colônia: Taschen, 1992.
- JANSON, H.W. **História da arte**. Trad. J.A. Ferreira Almeida e M^a Manuela Rocheta Santos. 5^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. e JANSON, Anthony F. **Iniciação à história da arte**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- KARL, Frederick. **O moderno e o modernismo: a soberania do artista 1885-1925**. Rio de Janeiro: Imago, 1988.
- LEINER, Sheila. **A arte e seu tempo**. São Paulo: Perspectiva: SEC, 1991.
- LOBO, Huertas. **História contemporânea das artes visuais**. Porto: Horizonte, (s.d.).
- LORENZ, Jandira, **A obra plástica de Eli Heil**. Florianópolis: FCC, 1985.
- MARTINS, Narciso. **Panorama da arte contemporânea**. "C", 1986.
- MELLO, Cesar Luis Pires de. **Brecheret: edição comemorativa**. São Paulo: Marca d'Água, 1989.
- MILLIET, Maria Alice. **Lygia Clark: obra -trajeto**. São Paulo: EDUSP, 1992.
- MORAIS, Frederico. **Inimá de Paula**. Rio de Janeiro: Léo Christiano, 1987.
- _____. **Artes plásticas na América Latina: do transe ao transitório**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- OITICICA, Hélio. **Aspiro ao grande labirinto**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- OSTERWOLD, Tilman. **Pop art**. Colônia: Taschen, 1994.
- PACOTE, Edwaldo e outros. **Linha, cor e forma - Aldemir Martins**. São Paulo: MWM Motores, 1985.
- PICON, Gaëton. **Pintura moderna**. trad. Gaëtan Martins de Oliveira. Lisboa: Verbo, 1981.
- PIMENTEL, Luis Otávio e outros. **Lygia Pape**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1983.
- READ, Herbert. **História da pintura moderna**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Círculo do Livro, 1982.
- RICHTER, Hans. **Dadá: arte e antiarte**. Trad. Marion Fleischer. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- SCHENBERG, Mário. **Pensando arte**. São Paulo: Nova Stella, 1988.
- SILVEIRA, PX. **Arte hoje: O processo em Goiás visto por dentro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1985.
- VENÂNCIO FILHO, Paulo. **Modernismo: projeto arte brasileira**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1986.

- _____. **Anos 30/40: Projeto arte brasileira.** Rio de Janeiro: FUNARTE, 1987.
 WALKER, Johan. **A arte desde o POP.** Trad. Luiz Corção. Labor do Brasil, (s.d.).
 WOLFE, Tom. **Da Bauhaus ao nosso caos.** Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro. Rocco, 1990.

Catálogos

- O Museu Lasar Segall.** São Paulo: Banco Safra, 1991.
O Museu Paulista da Universidade de São Paulo. São Paulo: Banco SAFRA, 1984.
Panorama de Arte Atual Brasileira: Pintura, 1976. São Paulo: MAM, 1976
Precisão: Amilcar de Castro, Eduardo Sued e Waltércio Caldas. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil, 1994.
Retrospectiva Di Cavalcanti. São Paulo: MAM, (s.d.).

ARTE-EDUCAÇÃO

- ARIES, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.
 BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte.** São Paulo: Perspectiva, 1991.
 _____. **Recorte e colagem.** São Paulo: Cortez, 1989.
 _____. **Arte-educação: conflitos e acertos.** São Paulo: Max Limonad, 1988.
 _____. **História da arte-educação.** São Paulo: Max Limonad, 1986.
 _____. **Teoria e prática na educação artística.** São Paulo: Cultrix, 1995.
 BUORO, Anamélia B. **O olhar em construção.** São Paulo: Cortez, 1996.
 BRONOWSKI, Jacob. **Arte e conhecimento: ver, imaginar, criar.** São Paulo: Martins Fontes, 1983.
 CAMARGO, Luis (org.) **Arte-educação: da pré-escola à universidade.** São Paulo: Nobel, 1989.
 CAVALCANTI, Zélia. **Arte na sala de aula.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
 COSTA, Fabíola Búrigo. **Escolinha de Arte de Florianópolis.** Florianópolis. FCC, 1990.
 CROSS, Jack. **O Ensino da arte nas escolas.** São Paulo: Cultrix, 1983.
 DUARTE, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação.** São Paulo: Papyrus, 1988.
 FERRAZ, Maria H e FUSARI, M^a. **Metodologia do ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 1993.
 _____. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 1992.
 GARDNER, Howard. **A criança pré-escolar: Como pensa e como a escola pode ensiná-la.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
 EHRENZWEIG, Anton. **A ordem oculta da arte: A psicologia da imaginação artística.** 2^a ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
 LOWENFELD, Viktor. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1977.
 _____. **A criança e sua arte.** São Paulo: Mestre Jou, 1976.
 MACHADO, Maria L. **Pré-escola é não escola, a busca de um caminho.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
 MARTINS, Miriam Celeste. **Aprendiz da arte, trilhas do sensível olhar pensante.** São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.
 _____. **Temas e técnicas em artes plásticas.** São Paulo: ECE, 1986.
 MÉREDIEU, Florence de. **O desenho infantil.** Trad. Álvaro Lorencini e Sandra M. Nitrini. São Paulo: Cultrix, 1974.
 OLIVEIRA, Marta K. **Vygotsky.** São Paulo: Scipione, 1993.
 PARSONS, Michael. **Compreender a arte.** Lisboa: Presença, 1992.
 PESSI, Maria Cristina. **Questionando a livre expressão.** Florianópolis: FCC, 1990.
 _____. **Aos professores de arte: o que fundamenta nossas ações?** In: Caderno de Arte-Educação: O ensino da Arte em Foco. Florianópolis: 1994.
 PILLAR, Analice D. **Desenho e construção de conhecimentos da criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
 _____. **Desenho e escrita como sistemas de representação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

- _____. **Fazendo artes na alfabetização**. Porto Alegre: Kuarup, 1986.
- PIMENTA, Arlindo C. **Sonhar, brincar, criar e interpretar**. São Paulo: Ática, 1986.
- PIMENTEL, Lúcia G. **Som, gesto, forma e cor**. Belo Horizonte: C/Artes, 1995.
- REILY, Lúcia H. **Atividades de artes plásticas na escola**. São Paulo: Pioneira, 1993.
- STABILE, Rosa U. **A expressão artística na pré-escola**. São Paulo: FTD, 1988.
- STERN, Arno. **Aspectos e técnicas da pintura de crianças**. Lisboa: Horizonte, 1992.
- VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- WILSON, Brent. Mudando conceitos da educação artística: 500 anos de arte-educação para crianças. In: A. M. Barbosa e H.M. Salles (org.). **O ensino da arte e sua história**. São Paulo: MAC/USP, 1990: 50-63.

LEITURA DA IMAGEM E DA OBRA DE ARTE

- ARGAN, Giulio Carlo. **A arte e a crítica de arte**. 2ª ed. Lisboa: Estampa, 1993.
- AUMONT, J. **A imagem**. São Paulo: Papyrus, 1993.
- BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia**. Trad. Mª Margarida Barahona. Lisboa: Edições 70, 1989.
- BERGER, John. **Modos de ver**. Lisboa: Edições 70, 1987.
- CHALUMEAU, Jean-Luc. **Lectures de L'art**. Paris: Chêne, 1991.
- DONDIS, Donis. **A sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- EPSTEIN, Isaac. **O signo**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1990.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1983.
- HOUSEN, Abigail e OTT, Robert W. **Estágios da leitura da obra de arte**.
- HUIGHE, René. **O poder da imagem**. Lisboa: Edições, 70, 1986.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura de mundo**. São Paulo: Ática, 1994.
- OSBORNE, Harold. **A apreciação da arte**. São Paulo: Cultrix, 1978.
- OSTROWER, Fayga. **Universos da arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1986.
- PANOFKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. Trad. Mª Clara F. Kneese e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- PIGNATARI, Décio. **Semiótica da arte e da arquitetura**. São Paulo: Cultrix, (s.d.).
- SILVA, Ezequiel T. da Silva. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez, 1987.
- RICHARD, André. **A crítica de arte**. Trad. Mª Salette Bento Cicaroni. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- TREVISAN, Armindo. **Como apreciar a arte**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.
- VENTURI, Lionelo. **Para compreender a pintura de Giotto a Chagall**. Lisboa: Estúdios Cor, 1968.
- WOODFORD, Susan. **A arte de ver a arte**. Trad. Álvaro Carvalho. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

LIVROS PARADIDÁTICOS

- AMADO, Jorge. **O Capeta Carybé**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 1986. (Coleção Arte para Criança).
- CARPI, Pirin. **La isla de los cuadros mágicos**. Barcelona: Edhasa, 1980.
- CKLETTLWAIT, Lucy. **Meu primeiro livro de arte. Grandes obras primeiras palavras**. São Paulo: Manole, 1994.
- FIGUEIREDO, Lenita. **A história da arte para crianças**. São Paulo: Pioneira, 1987.
- GANDINI, Giovanni. **El plato de polenta**. Barcelona: Edhasa, 1991.
- GIRARD, Sylvie. **A arte de Leonardo**. São Paulo: Scwartz, 1996. (Cia da Letrinhas)
- HELLARD, Susan. **Michelangelo**. São Paulo: Callis, 1995. (Coleção Crianças Famosas)
- LIMA, Célia. **O trabalho dos escultores**. São Paulo: Melhoramentos, 1995. (Coleção As Origens do Saber).
- MANGE, Marilyn. **Arte brasileira para crianças**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- MASSOLA, Doroti. **Cerâmica, uma história feita à mão**. São Paulo: Ática, 1994. (Coleção Um Passo à Frente).

-
- MUYLAERT, Anna. **As memórias de Morgana**. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 1996. (Coleção Castelo Rá-Tim-Bum).
- ORTHOFF, Sylvia. **Tem cachorro no salame. Brincando com Paolo Uccello e sua pintura**. São Paulo: FTD, 1996. (Coleção Bota História nisso).
- RIUS, Maria. **Da pré-história ao Egito**. São Paulo: Scipione, 1992. (Coleção Viajando através da História).
- ROCHA, Ruth. **O livro do lápis**. São Paulo: Melhoramentos, 1992. (Coleção o Homem e a Comunicação).
- VIANA, Vivina de A. **PICASSO**. São Paulo: Paulinas/MAC, 1992.

GRUPO DE TRABALHO

PROFESSORES (*Colégios que oferecem o Curso de Magistério - Educação Infantil a 4ª série do Ensino Fundamental*) E INTEGRADORES DE ENSINO DAS COORDENADORIAS REGIONAIS DE ENSINO DO ESTADO DE SANTA CATARINA
GRUPO MAGISTÉRIO DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO.

CONSULTORIA

SÍLVIA SELL DUARTE PILLOTTO (SED-UNIVILLE - JOINVILLE/SC)

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DE MATEMÁTICA

APRESENTAÇÃO

O presente documento é a síntese de ações desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, em 1996, resultado da produção e dos educadores matemáticos que participaram dos Cursos de Capacitação em Metodologia da Matemática, promovidos pela Diretoria de Ensino Médio.

Este documento aborda algumas considerações sobre Educação Matemática e a relação dos conteúdos previstos para a 3ª e a 4ª série do Curso de Magistério, de acordo com as contribuições encaminhadas pelas CREs à Diretoria de do Ensino Médio, da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto.

É importante considerar que o que fundamenta a Educação Matemática, da Educação Infantil ao Ensino Médio é o explicitado na produção do Grupo Multidisciplinar - Proposta Curricular, Edição 97.

Ressaltamos que o Grupo Multidisciplinar ao produzir o documento de Educação Matemática, sobre a Proposta Curricular, tem sempre a clareza de que o contato do aluno com a Educação Matemática ocorre a partir da Educação Infantil e vai sendo sistematizado nas séries seguintes. Assim, a forma como os conteúdos devem ser trabalhados a partir da Educação Infantil até o Ensino Médio encontra-se explicitada no referido documento, bem como a bibliografia que pode subsidiar o professor para a realização de seu trabalho.

1. CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

A Educação Matemática vem conquistando espaço nos últimos anos como área interdisciplinar, que procura nas outras áreas do conhecimento subsídios para enfrentar os desafios que com o empirismo se apresentam aos educadores matemáticos. Desafios estes que se tornam muito mais frequentes diante de uma sociedade cuja produção científica e tecnológica é cada vez mais intensa.

Com a elaboração da "Proposta Curricular de Santa Catarina/91", a Secretaria de Estado da Educação e do Desporto desencadeou um processo de Capacitação Docente - junto aos educadores da Rede Estadual de Ensino - com o objetivo de explicitar os fundamentos teórico-metodológicos que norteiam a referida Proposta.

A concepção de Matemática adotada pela Secretaria de Estado da Educação e do Desporto é a histórico-crítica que entende a Matemática como um conhecimento produzido pelo homem - ao longo da história - com o objetivo de conhecer, compreender, transformar a forma de interpretar a realidade. Esta compreensão da história da Matemática ligada à história da humanidade, portanto em constante processo de elaboração e reelaboração, busca romper com algumas concepções ligadas à idéia positivista de Ciência e entender o caráter dinâmico de produção deste conhecimento que ocorre de acordo com as necessidades do homem nas diversas culturas.

É importante também perceber a Matemática como uma forma de expressão, isto é, como uma linguagem que é produzida e utilizada socialmente como representação do real e da multiplicidade dos fenômenos propostos pela realidade.

A função do educador matemático - enquanto mediador entre conhecimento adquirido socialmente pelo aluno e o conhecimento escolar - é possibilitar ao aluno a apropriação desta forma de pensamento e de linguagem partindo da prática empírica, isto é, do simples para o complexo.

A Educação Matemática, comprometida com o processo de produção e apropriação conhecimento, tem como uma de suas metas instrumentalizar o sujeito - aluno - com o conhecimento científico necessário ao exercício da cidadania.

Assim, na relação de conteúdos listados a seguir, a ênfase maior deve ser dada às idéias e aos conceitos científicos implícitos a eles. Segundo Vygotsky (1987), os conceitos científicos têm um grande poder de realização consciente e voluntária. Além disso, eles propiciam a observação da realidade dos . conceitos

cotidianos da criança, que tem força na esfera da aplicação situacionalmente específica, espontânea, na esfera da experiência e do empirismo. Os conceitos científicos manifestam-se, pois, na ausência de situações contextualizadas, ou seja, derivam de situações descontextualizadas.

Compreender essas características dos conceitos científicos é fundamental para subsidiar a prática cotidiana escolar da Educação Matemática. No processo de aprendizagem de um conceito matemático, o ponto de partida são as relações estabelecidas com situações contextualizadas. Entretanto estas relações precisam ser superadas gradativamente, dando lugar às relações estritamente mentais exigidas pelos conceitos científicos. Estes, por sua vez, dão condições para que o sujeito realize suas atividades mentais com a máxima independência do contexto concreto.

Desse modo, o alcance dos objetivos a que se propõe a Educação Matemática - possibilitar ao sujeito a apropriação do conhecimento científico; alfabetizar matematicamente o sujeito para realizar a leitura do mundo físico e social; instrumentalizar o sujeito para o exercício da cidadania - está intrinsecamente vinculado ao aperfeiçoamento constante do educador. O estudo e a pesquisa não se devem restringir à Matemática, mas também se estender a outras áreas do conhecimento que contribuirão de forma significativa para sua atuação como educador matemático.

2. CONTEÚDOS MATEMÁTICOS

3ª Série

- **Conceitos de:**
 - Matemática
 - Ensino de Matemática
 - Educação Matemática

- **Correntes filosóficas no pensamento Matemático:**
 - Platonismo
 - Empirismo
 - Formalismo
 - Logicismo
 - Racionalismo
 - Construtivismo
 - Historicismo

- **Tendências da Educação Matemática no Brasil.**

- **Conteúdos de Educação Infantil e de 1ª a 4ª Série:**
 - **Números Naturais**
 - . Produção histórico-cultural
 - . Conceito
 - . Sistema de numeração, com ênfase ao decimal
 - . Operações
 - **Números Racionais**
 - . Produção histórico-cultural
 - . Conceito
 - . Operações
 - . Matemática Financeira:
 - Razão/Porcentagem
 - Proporção
 - Sistema Monetário
 - Câmbio
 - **Análise Combinatória**
 - . Arranjo
 - . Combinação
 - . Permutação

4ª Série• **Álgebra**

- . Produção histórico-cultural
- . Conceitos

- **Relações**
- **Funções**

• **Geometria**- **Geometria Espacial**

- . Produção histórico-cultural
- . Definição
- . Sólidos

- **Geometria Plana**

- . Produção histórico-cultural
- . Definição
- . Figuras Geométricas Planas
- . Ponto

- . Reta
- . Plano
- . Ângulos

• **Sistema de Medidas**

- Produção histórico-cultural
- Medidas de Comprimento
- Medidas de Superfície
- Medidas de Volume
- Medidas de Capacidade

- Medidas de Massa
- Medidas de Tempo
- Medidas de Velocidade
- Medidas de Temperatura

• **Estatística**- **Produção histórico-cultural**- **Gráficos Estatísticos**

- . Gráfico de barra
- . Gráfico de coluna
- . Gráfico de linha
- . Gráfico de setor

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Mª Auxiliadora M. **Idéia relacionadora “CTS”: uma aposta no enfraquecimento das relações de poder na educação matemática.** Dissertação (Mestrado em Educação e Ciência) Florianópolis, UFSC, 1994.
- AZEVEDO, Maria Veronica de. **Matemática através de jogos: Uma proposta metodológica.** São Paulo: Atual, 1994.
- BARCO, Luiz **Dois mais dois: a aventura de um matemático no mundo da comunicação.** São Paulo: Thema, 1993.
- BASSANEZIL, R.C. **Modelagem como metodologia de ensino de matemática.** Boletim de Educação da SEMAC, 1988.
- BICUDO, Maria Aparecida (org). **Educação matemática.** São Paulo: Moraes, 1995.
- BIGODE, Antonio Lopes. **Matemática atual.** São Paulo: Atual, 1994.

- BORBA, M. Um estudo de etnomatemática. Sua incorporação na elaboração de uma proposta pedagógica para o "Núcleo - Escola" da Favela Vila Nogueira Dissertação (Mestrado...). Rio Claro: SP, UNESP, 1987.
- BOYER, C.B. História da matemática. São Paulo: Edgar Blucher, 1974
- CARAÇA, Bento de Jesus. Conceitos fundamentais da matemática. Lisboa: Sá: da Costa, 1984.
- CARVALHO, Dione L. A interação entre o conhecimento matemático da prática e o escolar. Tese (Doutorado...). Campinas, SP. Fe. UNICAMP, 1995.
- _____. Metodologia do ensino da matemática. São Paulo: Cortez. 1990 (Coleção Magistério)
- CARRAHER, T. et. Alii. Na vida dez na escola zero. São Paulo: Cortez, 1988
- _____. (org.) Aprender pensando - contribuições da psicologia cognitiva para a educação. Petrópolis: Vozes, 1982.
- CENPEC. Oficinas de matemática e de leituras e escrita. São Paulo: Plexus, 1995.
- CHRETIEN, Claude. A ciência em ação. Campinas, Papyrus, 1994.
- DAMÁZIO, Ademir. A prática docente do professor de matemática: a pedagogia que fundamenta o planejamento e a execução do ensino. dissertação (Mestrado em Educação e Ciência). Florianópolis: UFSC, 1991.
- D AMBRÓSIO, Ubiratã. Etnomatemática. São Paulo: Ática, 1990
- _____. Educação matemática. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996
- _____. Etnomatemática: um programa. Educação matemática em Revista. Blumenau / SC, SBEM, 1{1}, 5 - 11, 1993.
- DANTE, L. R. Didática da resolução de problemas de matemática. São Paulo, Ática, 1989.
- DAVIS Philip; HERSCH, Reuben. A experiência matemática. Rio de Janeiro: Francisco Alves, Ed. S/ 1989.
- DIENES, Z.P. Aprendizado moderno da matemática. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- _____. Lógica e jogos lógicos. São Paulo: EPU, 1976.
- DUARTE, N. O ensino de matemática na educação de adultos. São Paulo: Cortez 1986.
- _____. A relação entre o lógico e o histórico no ensino da matemática elementar. Dissertação (Mestrado...) São Carlos, SP, UFSCAR, 1987.
- _____. A individualidade para si. Campinas (SP): Autores Associados, 1993.
- FRAGA, Maria Lúcia. A matemática na escola primária: uma observação do cotidiano. São Paulo: EPU, 1988.
- FIorentini, Dario. Tendências temáticas e metodológicas da pesquisa em educação matemática. In: Anais do I Encontro Paulista de Educação Matemática. Campinas, SBEM, 1989, p. 186-193.
- _____. Memória e análise da pesquisa acadêmica em educação matemática no Brasil: o banco de teses do CEMPE/FE - UNICAMP. In: Ver. Zetetiké. 1 (1): 25-63. Campinas, CEMPEM/FE - UNICAMP, 1993.
- _____. Rumos da pesquisa brasileira em educação matemática: o caso da produção científica em cursos de pós-graduação. Tese (Doutorado em...) Campinas: FE - UNICAMP, 1994.
- _____. Alguns modos de ver e conceder o ensino da matemática no Brasil. In: Ver. Zetetiké. 3(4): 1-37. Campinas, CEMPEM/FE - UNICAMP, 1995.
- FONTES, Hélio - No passado da matemática. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1969.
- GARNIER, Catherine. Após Vygotsky e Piaget: perspectiva social e construtivista. Escolas russas e ocidental. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- GARDNER, M. Divertimentos matemáticos. São Paulo: IBRASA, 1967.
- GAZETTA, M. A modelagem como estratégia de aprendizagem da matemática em cursos de aperfeiçoamento de professores. Dissertação (mestrado em...). Rio Claro, SP, UNESP, 1989.
- GENTILI, Pablo e Silva, Tomaz T. (orgs.) Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GERDES, Paulus. Etnomatemática: cultura, matemática, educação, Moçambique: Instituto Superior Pedagógico, 1991.

- GUELLI, Oscar. **A Invenção dos números**. São Paulo: Ática, 1992. (Contando a História da Matemática).
- _____. **Jogando com a matemática**. São Paulo, Ática, 1992 (Contando a História da Matemática).
- _____. **História de potências e raízes**. São Paulo: Ática, 1992. (Contando a História de Matemática).
- HOZ, Vitor Garcia. **La enseflanza de las matemáticas en la educacion intermédia**. Madrid: Ediciones Rialp, S.ª 1994.
- IFRAH, G. **Os números: a história de uma grande invenção**. Rio de Janeiro: Globo, 1989.
- IMENES, L. M.P. **Um estudo sobre o fracasso do ensino e da aprendizagem da matemática**. Dissertação (Mestrado em ...)Rio Claro: IGCE - UNESP, 1989.
- _____. **Geometria das dobraduras**. São Paulo. Scipione, 1992.
- _____. **Geometria dos mosaicos**. São Paulo: Scipione, 1992 (Vivendo a Matemática).
- _____. **A numeração indo-arábica**. São Paulo: Scipione, 1992. (Vivendo a Matemática).
- _____. **Os números na história da civilização**. São Paulo: Scipione, 1992. (Vivendo a Matemática).
- _____. **Problemas curiosos**. São Paulo: Scipione, 1992. (Vivendo a Matemática).
- _____. **Brincando com números**. São Paulo: Scipione, 1992. (Vivendo a Matemática).
- KNIJNIK, G. O saber popular e o saber acadêmico na luta pela Terra. **Educação Matemática em Revista**. Blumenau (SC): SBEM, 1 (1), 28-42, 1993.
- Cultura, Matemática, educação na luta pela Terra**. Porto Alegre: FE-UFRGS, 1995.
- LINDQUIST, Mary Montgomery e SHULTE, Albert P. **Aprendendo e ensinando geometria**. São Paulo: Atual, 1994.
- MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e didática**. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. **Matemática e língua materna**. São Paulo: Cortez, 1990.
- _____. **Interdisciplinaridade e matemática**. Pro-posições, V. 4, nº 1 (10), p. 24-34, 1993.
- _____. **Medindo comprimentos**. São Paulo: Scipione, 1992 (Vivendo a Matemática).
- _____. **Os poliedros de Platão e os dedos da mão**. São Paulo: Scipione, 1992 (Vivendo Matemática).
- _____. **Lógica? É lógico?** São Paulo: Scipione, 1992 (Vivendo a Matemática).
- _____. **Polígonos, centopéias e outros bichos**. São Paulo: Scipione, 1992 (Vivendo a matemática).
- _____. **Semelhança não é mera coincidência**. São Paulo: Scipione, 1992 (Vivendo a Matemática).
- MIGUEL, Antonio. **Três estudos sobre história e educação matemática**. Tese (Doutorado em...) Campinas: FE-UNICAMP, 1993.
- NETO, Ernesto Rosa. **Didática da matemática**. São Paulo, Ática, 1988.
- _____. **Geometria na Amazônia**. São Paulo: Ática, 1991 (A descoberta da Matemática).
- _____. **Saída pelo triângulo**. São Paulo: Ática, 1989. (A descoberta da Matemática).
- _____. **Em busca das coordenadas**. São Paulo: Ática, 1989. (A descoberta da Matemática).
- PARRA, Cecília; SAIZ, Irma (org). **Didática da matemática; reflexões psicopedagógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- PEREIRA, Tania M. et alii. **Matemática nas séries iniciais**. Ijuí: Livraria UNIJUÍ Ed, 1989.
- RAMOS, Luzia Faraco. **O segredo dos números**. São Paulo: Ática, 1991 (A descoberta da Matemática).
- _____. **O que fazer primeiro?** São Paulo: Ática, 1991 (A descoberta da Matemática).
- _____. **Frações sem mistérios**. São Paulo: Ática, 1991 (A descoberta da Matemática).
- _____. **Aventura decimal**. São Paulo: Ática, 1991 (A descoberta da Matemática).
- _____. **Uma proporção ecológica**. São Paulo: Ática 1991 (A descoberta da Matemática).
- _____. **Uma razão diferente**. São Paulo: Ática, 1995. (A descoberta da Matemática).
- RIBINIKOV, K. **História de las matemáticas**. Moscú: Editorial Mir, 1987.
- SANTOS, Vania M. P. e REZENDE, Iovana Fereira. **Números Língua Universal**. Instituto de Matemática - UFRJ. Projeto Fundão.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos**. Florianópolis: IOESC, 1991.
- VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem** São Paulo, Martins Fontes, 1987.

REVISTAS E BOLETINS

A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA EM REVISTA. Blumenau: SBEM (Sociedade Brasileira de Educação).

BOLEMA - Boletim de Educação Matemática, Rio Claro: UNESP.

TEMAS E DEBATES, Blumenau: SBEM (Sociedade Brasileira de Educação Matemática).

ZETETIKÉ - Campinas, São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, CEMPEM.

GRUPO DE TRABALHO

PROFESSORES (*Colégios que oferecem o Curso de Magistério - Educação Infantil a 4ª série do Ensino Fundamental*) E INTEGRADORES DE ENSINO DAS COORDENADORIAS REGIONAIS DE ENSINO DO ESTADO DE SANTA CATARINA

GRUPO MAGISTÉRIO DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO.

CONSULTORIA

ADEMIR DAMÁZIO (UNESC-CRICIÚMA/SC)

MARIA AUXILIADORA MARONEZE DE ABREU (SED-FPOLIS/SC)

MARLENE DE OLIVEIRA (SED-FPOLIS/SC)

JUÇARA TEREZINHA CABRAL (SED-UDESC-FPOLIS/SC)

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DE CIÊNCIAS

1. O ENSINO DAS CIÊNCIAS NO CURSO DE MAGISTÉRIO: FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS, DE EDUCAÇÃO INFANTIL A 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Em documento anterior, produzido pela Diretoria de Ensino Médio (O Curso de Magistério, 1995), já se buscou trabalhar com mais profundidade sobre a **natureza do trabalho pedagógico** e do próprio **Curso de Magistério**, não sendo, portanto, esta abordagem, alvo de maiores análises nesta produção. Mas, certamente, o seu grande objetivo, mantendo coerência com o teor do referido documento, é estabelecer um diálogo com o **formador de formadores**, de Educação Infantil a 4ª série do Ensino Fundamental, em sua atuação na área de Ciências. A grande pretensão é utilizar uma linguagem simples e clara, para que haja uma boa interlocução, muito mais no sentido de colaborar para tornar as aulas de Ciências uma tarefa, segundo corriqueiramente se fala, mais “pé no chão”, do que ditar conselhos, regras ou estipular condutas das quais nossos professores já se cansaram.

Também, a idéia é auxiliar o professor para que seja mais autônomo em suas ações, mais tranqüilo em seu trabalho cotidiano, fazendo-se em sala de aula a verdadeira pedagogia do **senhor** e não a do **escravo**, por uma verdadeira relação pedagógica entre um mestre que muito precisa estudar e reciclar-se para ensinar, e um aluno que muito precisa esforçar-se para aprender e criar. Este é um ato de liberdade que rompe com qualquer prática servil; professor e aluno tornam-se livres para crescer intelectualmente, sendo senhores deste seu processo de transformação, sem qualquer tipo de mediação despótica, na qual um é ao outro subjugado, ou ambos o são a práticas sensoriais, memorísticas e livrescas, que são “muletas” paliativas no ato pedagógico: o autêntico processo ensino-aprendizagem as dispensa e requer ações inteligentes e criativas no lugar delas.

Nos documentos que esta Secretaria recebeu, mediante a solicitação feita aos professores das Coordenações Regionais de Ensino-CREs, para que produzissem subsídios para a elaboração de um programa de conteúdos e sugestão de recursos metodológicos, para a área de Ciências (entre outras), é freqüentemente apontada a necessidade de mudanças no rumo deste ensino, bem como são feitas críticas às lacunas na formação científica que boa parte dos professores apresenta, assim como a dificuldade que os mesmos encontram para atualizar-se, aperfeiçoar-se e ter acesso mais freqüente às inovações produzidas na área, tanto no campo científico, como no tecnológico. Citamos, só para ilustrar, a contribuição dos professores da 8ª CRE - Mafra - quando escrevem que:

“Acreditar em educação é indubitavelmente acreditar em mutações; estas, com perspectivas direcionadas para a construção do conhecimento científico e erudito. Uma proposta que se faz renovação para o ensino de metodologia da Ciência, traz consigo a necessidade maior de recomeçar, na tentativa constante e atuante de buscar qualidade no ato de ensinar” (1996).

Acreditamos que essa referência está implícita na produção dos professores das demais CREs, pelo entusiasmo e dedicação com que se empenharam nesse trabalho, o que traduz a ânsia de mudar e querer relevar a importância do professor enquanto agente de mudança, cujas responsabilidades hoje são enormes e a quem cabe a grande tarefa de formar o caráter e o espírito autônomo, realizador e criativo das novas gerações.

O Professor de Ciências, talvez mais do que seus colegas de outras áreas, deve despertar nas crianças e jovens a curiosidade pelas coisas do mundo, pelos seus processos e fenômenos, fazendo o mesmo em rela-

ção ao homem e aos outros seres que habitam o planeta; assim, estará desenvolvendo nos seus alunos a autonomia de que falamos antes, estimulando-lhes o rigor intelectual e criando as condições necessárias para o sucesso deles no campo do conhecimento, tanto ao nível da educação formal, quanto da educação fora da escola e daquela que necessitam durante toda a sua vida.

Vejamos agora alguma coisa sobre as Ciências com que se vai trabalhar, desde a Educação Infantil a 4ª série do Ensino Fundamental. Primeiramente é preciso entender que a **ciência** é um conhecimento produzido pelo homem, e ela assim se constituiu mediante toda a história de relações que este manteve com o mundo, para cada vez mais transformá-lo e adequá-lo à vida, continuando a sobreviver e a evoluir.

A partir do momento em que se depara com certos acontecimentos, que não consegue entender, muitos deles com enorme poder sobre si mesmo (como deve ter sido com as grandes tempestades no passado pré-histórico, a própria presença do fogo, a falta de alimento, a grande incidência de doenças fatais, etc.), o ser humano se vê cada vez mais desafiado a explicar a si próprio estas coisas e a socializá-las, para sobre elas poder agir melhor, transformá-las, resolver os desafios postos e descobrir outras formas de agir e criar novos conhecimentos que possam melhorar sua vida e a daqueles com quem convive: **isto demonstra o caráter efetivamente humano, social, da ciência**. Não entra em discussão aqui uma visão maniqueísta de ciência: se ela é boa ou má; com seus erros e acertos é uma **produção humana**. A questão de como aplicá-la é uma questão de inteligência, de reflexão, de consciência, e nem sempre muitos dos que com este saber lidaram (ou lidam), assim agiram.

Enquanto ciência, produzida pelos cientistas, este conhecimento é construído em uma linguagem mais elaborada, requintada, de difícil acesso a um cidadão que não tenha em si estruturado os códigos próprios e complexos com que aqueles profissionais (os cientistas) estão familiarizados. Esta questão discutiremos melhor, quando tratarmos da abordagem metodológica, no Ensino das Ciências. Nos preocuparemos em melhor definir o que cada campo específico estuda, compreendido na disciplina Ciências, para que os professores da mesma tenham maior clareza sobre quanto o trabalho, nesta área, é importante na escola.

Os mestres podem não apenas ter um papel determinante na formação de atitudes - positivas ou negativas - nos seus alunos, perante esse estudo, mas também serem capazes de mudar aqueles "modelos espontâneos" de explicação dos fatos, fenômenos e processos biológicos, físicos e químicos que eles têm consolidado nas suas cabeças. Muitas vezes, os alunos sequer são abalados diante de um outro modelo que lhes é apresentado, se a explicação não for adequadamente muito bem "armada" de elementos lógicos, suficientes bastante para desestruturar aqueles "modelos" e superá-los com um outro, mais elaborado e indiscutivelmente mais lógico.

Ensino de Ciências, desde a Educação Infantil a 4ª série, está assentado em três bases fundamentais do entendimento humano: **biológicas, físicas e químicas**. O desconhecimento destas bases, que são construídas desde a infância, suscita o grande impasse que hoje perpassa toda a humanidade, em que são grandes os problemas ambientais, o alto índice do uso de agrotóxicos, do consumo de drogas e de doenças que ainda matam, como a AIDs, entre outras, demonstrando o grande vazio de conhecimentos que ainda existe no ser humano sobre sua própria natureza. Segundo nos alerta MATURANA (1995):

"Será possível que a humanidade, tendo conquistado todos os ambientes da Terra (inclusive o espaço extraterrestre), possa estar chegando ao fim, enquanto nossa civilização se vê diante do risco real de extinção, só porque o ser humano ainda não conseguiu conquistar a si mesmo, compreender sua natureza e agir a partir desse entendimento".

Essas bases científicas, conhecidas como Ciências Naturais, diferentemente do mundo da fé ou das crenças, o homem as construiu para poder entender:

- qual é a organização de todo o ser vivo?
- que interações e reações ocorrem em face dos processos e fenômenos que acontecem nesta organização, e no mundo inanimado? com que regularidade, variação e grau de inter-relação elas acontecem?
- como representar estes fenômenos e processos ao nível de conceitos, fórmulas, leis e regras, ou outras formas de linguagens, para que sejam legitimados socialmente, aplicados em técnicas e

tecnologias e tornados cultura universal, que um maior número de indivíduos possa compreender?

- qual é a relação de todo esse conjunto com o sistema social?

A **formação biológica** tem como objeto **central a compreensão da organização do ser vivo**, cujo estudo possibilita o entendimento desde o funcionamento básico desta organização, e toda a transformação operada na matéria viva que resultou no aparecimento dos primeiros seres vivos e na história estrutural a que nós próprios pertencemos. A biologia recebeu dois grandes impulsos no século passado, que contribuíram essencialmente para transformá-la num poderoso instrumento cognoscente da natureza humana, assim como está hoje, em um estágio de desenvolvimento muito avançado, embora ainda nos laboratórios: a) a concepção da **teoria da evolução orgânica de Charles Darwin** e b) a **criação da moderna química orgânica**, com duas grandes descobertas realizadas pelo cientista **Frederico A. Kekulé (1820-1896)**, que foram a da **polivalência do carbono** e da **estrutura espacial molecular do benzeno**, assunto que os químicos bastante entendem e que aqui ilustramos, apenas para enriquecimento cultural dos professores.

A **física** e a **química** tomam como objeto os próprios fenômenos que acontecem nos seres vivos, no meio em que vivem, na interação entre os dois, e também pesquisam no âmbito específico de cada um. Estas ciências, porém, investigam os fatores que ocorrem na matéria inanimada, ou seja, os dissociam nos seus elementos constituintes, buscando-lhes a relação com a vida. Diferentemente, a **biologia** se preocupa mais com os produtos destes fatores nos organismos vivos; quer dizer, ela se preocupa com os conjuntos complexos enquanto resultantes em organização vital.

A **química** difere da **física** ao estudar as propriedades de tipos especiais de matéria (a resistência do ferro, ouro, aço, etc.), em vez das propriedades da matéria em geral (a condutibilidade do calor nos corpos, etc). Por exemplo, os químicos podem se preocupar com o ponto de fundição do ferro, enquanto que para o físico interessa como esta propriedade (fusão) se comporta em qualquer matéria. A combinação **físico-química** hoje avança bastante, contribuindo para novas descobertas.

Os biólogos raramente atingem a precisão dos físicos e dos químicos no estudo das coisas mais simples e estáveis; em contrapartida, descrevem uma gama muito maior de fenômenos naturais, com maiores detalhes. Mas os biólogos de hoje já sabem bem quanto têm necessidade de conhecer a química e a física e certos setores da matemática, realidade que a preparação média e a universitária deve cada vez mais levar em conta.

2. EMENTA

O objetivo fundamental do ensino de Ciências no curso de formação de professores, em nível médio, é o de prepará-los para melhor compreenderem as **ciências da vida** e sua inter-relação com as **ciências sociais**, numa perspectiva que obriga a um repensar mais profundo sobre a **natureza da condição social humana**, tanto para entendê-la como para ensinar a outras pessoas, que também precisam desse conhecimento.

Estudar as ciências biológicas, físicas e químicas trata-se de penetrar em um espaço conceitual muito amplo, com diferentes dimensões, que, além de mostrar como estas ciências se entrecruzam, para explicarem como a **vida** e a **natureza** se organizam e, principalmente, como o homem atua em seu modo humano de operar e de autodescrever seu próprio universo experiencial-perceptivo e autoconscientemente, também nos revela o caráter trans e interdisciplinar com o qual nós mesmos podemos conhecer melhor nossa própria natureza humana, através da inter-relação entre conhecimentos de cada ciência, delas entre si e com outros campos do saber.

Por outro lado, a aprendizagem dos conhecimentos científicos se faz cada vez mais necessária em uma sociedade na qual não se pode mais abrir mão deles para que se tenha um maior grau de compreensão dos avanços tecnológicos e suas aplicações, que estão em toda a parte, ao nosso redor, em nossas casas, em nosso trabalho, etc., e que evoluem muito rapidamente, tornando inadiável uma reflexão conjunta - começando pela educação - sobre o caminho que essa dimensão abre para a evolução cultural da humanidade e todas as implicações pertinentes.

O Ementário que apresentamos tem como base a nova Proposta Curricular, Edição 97, no que se refere à produção elaborada para o Ensino de Ciências, da Educação Infantil a 4ª série do Ensino Fundamental, pelo Grupo Multidisciplinar-Ciências, apenas esclarecendo que a orientação feita neste documento é no sentido de trabalhar esta área no Curso de Magistério, em seu caráter voltado à vertente profissionalizante, ou seja, às práticas pedagógicas, que já devem ter em si a consistência teórica adequada para que sejam desenvolvidas.

Nesse aspecto, em muito contribuirão as produções realizadas pelos professores, encaminhadas à Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, por sabermos todos que a grande dificuldade, desde há muito tempo, vem sendo fazer os conteúdos científicos e culturais tomarem “corpo” na cabeça das crianças, ou seja, que possam ser aplicados nas suas ações, materializando-se em coisas que elas podem ou precisam concretizar no seu dia-a-dia, nas suas tarefas escolares e, mais tarde, no seu desempenho profissional.

3. EMENTÁRIO - OS CONTEÚDOS DE CIÊNCIAS: O QUÊ, COMO E QUANDO ENSINAR, EM CIÊNCIAS, DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL A 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

O ensino de Ciências, no Curso de Magistério, tem como objetivo geral a formação e capacitação dos futuros professores de Educação Infantil a 4ª série do Ensino Fundamental, a partir da atuação de formadores bem preparados e competentes na sua área de atuação, capazes de desenvolver os conteúdos essenciais que aqueles necessitam para promoverem a iniciação do pensamento científico e a cultura tecnológica nas crianças.

São indicados como conteúdos fundamentais, a serem trabalhados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, os seguintes:

EDUCAÇÃO INFANTIL:

- Noções gerais sobre a **organização viva, elementos e fenômenos do meio** e os **seres vivos**, em suas interações, no ambiente.
- * Estabelecimento para a criança de todas as possíveis relações para que construa a diferenciação necessária entre **ser inanimado** e **ser vivo**.
- Identificação de **elementos e fenômenos do meio físico** com os quais a criança interage, e que interferem na sua vida.
- Relações estabelecidas entre o **homem, a natureza** e os demais **seres, inanimados e vivos**.
- Noções sobre o **corpo humano**, a partir da identificação de órgãos e suas funções, necessidades, movimentos, atividades diárias, relações de natureza biológica, psicológica, social etc.
- * Noções gerais sobre os órgãos dos sentidos, os sistemas ósseo, muscular, cardíaco, sanguíneo, respiratório, digestivo, urinário, reprodutor, endócrino...
- * Importância da higiene pessoal, dos alimentos e do ambiente.
- * Importância da saúde: práticas básicas de conservação da saúde; substâncias prejudiciais à saúde; cuidados no lazer, em tarefas desempenhadas e no trânsito; doenças contagiosas; etc.
- * Estabelecimento de todas as possíveis relações para que seja construída a diferenciação entre **ser consciente** e **ser inconsciente**, na criança.
- Importância dos recursos naturais para a ação social dos homens: noções fundamentais sobre o meio ambiente; importância de seus recursos para a vida de todos os seres: ar, água, solo, Sol, plantas, animais, sais mineirais, etc.

OBS.: O detalhamento destes conteúdos encontra-se na nova edição, revisada, da **PROPOSTA CURRICULAR para o Estado de Santa Catarina, 97**.

ENSINO FUNDAMENTAL: 1ª a 4ª Série

1ª Série:

- Organização do ambiente e dos seres vivos: interações necessárias.
- * Características do meio ambiente: recursos ambientais; ocorrência de fenômenos.

- * Características gerais dos seres vivos não encontradas nos seres inanimados.
- * Diversidade dos seres vivos: formas criadas evolutivamente e por transformações constantes para a adaptação, a sobrevivência e a provocação de mudanças.
- * Relação de interdependência entre os seres vivos e os recursos ambientais: solo, água, ar, Sol ...

2ª Série:

- Aprofundamento das noções de: ambiente, ser vivo e ser inanimado.
- Considerações mais freqüentes sobre os fenômenos acontecidos na natureza e nos seres vivos.
- Introdução mais aprofundada no Mundo Biótico, dos Seres Vivos: alimentação (desenvolvimento e crescimento); importância dos órgãos dos sentidos; sensações nervosas; movimentos respiratórios; batimentos cardíacos; musculatura, etc.
- * Cadeia alimentar: ciclo energético; equilíbrio ambiental.
- Introdução mais aprofundada no mundo abiótico, dos Seres Inanimados: solo, água, ar, Sol...
- * Interação com o homem e implicações ambientais.

3ª Série:

- Introdução mais aprofundada em temáticas, como: ciclo vital; recursos bióticos e abióticos e sua relação com o homem.
- * Os seres vivos: idéias sobre seu aparecimento; diversidade encontrada; interferência na cadeia alimentar; principais grupos; funções vitais; interferência no ambiente; relações com o homem; saneamento básico...
- * O ambiente físico e seus recursos: importância do solo, do ar, da água, do Sol e outros recursos do ambiente físico na manutenção da vida do homem, e do próprio planeta; indicações de relação entre estes recursos, em uma visão de sistema, em que tudo se relaciona a tudo.

4ª Série:

- Revisão dos conteúdos anteriormente trabalhados para aprofundamento e estabelecimento de uma série de relações possíveis, compreensíveis por uma criança de 4ª série, entre o mundo biótico, o abiótico e o homem, em especial.
- Noções sobre a célula como unidade funcional, sua organização, estrutura e função vital, diversidade de funções (distintas formas celulares)
- Outros níveis de organização biológica: tecidos, órgãos, sistemas...
- A reprodução: formas simples e noções de formas mais complexas
- * A reprodução e sua importância na **história** da formação, diversidade e transformação dos organismos vivos.
- * Educação sexual: considerações biológicas, psicológicas e sociais pertinentes à temática em questão, em face das necessidades da criança de 4ª série e do contexto em que vive: maior conhecimento sobre as mudanças operadas no próprio corpo; cuidados essenciais; dimensão do relacionamento sexual; doenças; o ambiente social e suas interferências, etc.
- Aprofundamento de noções sobre os recursos abióticos, em sua interação com o homem, e repercussões no âmbito social.
- Noções fundamentais sobre a saúde: alimentos essenciais; alimentos tóxicos; uso de corantes na alimentação; importância da prática de exercícios físicos; o uso de drogas; cuidados no trânsito; acidentes no lazer e em tarefas executadas, etc.

Os **conteúdos propostos**, a seguir, estão organizados de forma a garantir a integração entre temas das Ciências e o livre trânsito entre as diversas disciplinas que compõem o currículo escolar, constituindo-se na ampliação do que foi proposto no Ementário.

CONTEÚDOS DE CIÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

(Segundo consta na Proposta Curricular para o Estado de Santa Catarina, Produção do Grupo Multidisciplinar - Edição 97)

A CRIANÇA E A COMPREENSÃO DE SEU LUGAR NA NATUREZA

A criança como um ser biológico
A criança como um ser social e histórico
A criança e sua interação com o meio físico-social

COMPREENSÃO DO CORPO COMO FENÔMENO COMPLEXO EM DESENVOLVIMENTO NO TEMPO E NO ESPAÇO E SEU REGISTRO SOCIAL

Identificação social do corpo (A criança como um ser que tem história de vida própria, à medida em que se relaciona com outros seres da natureza):

- O corpo é um ser que não vive só (identificação pelo nome)
- Importância histórica e social do nome (dimensão do nome)
- O significado afetivo do nome (tradução do mundo interior da criança, na expressividade de seu nome)
- O sentido do relacionamento social no nome das coisas do meio (animais, plantas, pessoas, pessoas da família, animais de estimação, objetos da casa, plantas conhecidas, etc.)

Como é esse corpo e dos outros (Saída de si mesma para a identificação e convivência com o outro):

- Sua forma (relação com outras)
- Seu tamanho (relação com outro)
- Sua estrutura (regiões mais duras, flexíveis, resistentes)
- Suas partes como elementos de um todo (funções importantes de partes do corpo e relação entre elas)

A criança e sua localização espaço-temporal (compreensão de representações espaço-temporais e sua relação recíproca para a situação da criança no meio físico-social

- Alto/baixo
- Dentro/fora
- Largo/estrito
- Frente/trás
- Direita/esquerda
- Maior/menor
- Grande/pequeno
- Longe/perto
- Antes/depois
- Depressa/devagar
- Dia/noite
- Manhã/tarde/noite
- Estações do ano
- Norte/sul/leste/oeste
- O corpo ocupando lugar no espaço em diferentes posições
- O tamanho da casa, do pátio, dos cômodos, com relação ao número de pessoas da família
- O espaço sala de aula, escola e pátio escolar/relação com a atuação e o convívio da criança
- Os locais de recreação da comunidade e sua dimensão
- As diferentes estações e as mudanças no clima, nos hábitos e comportamento das pessoas
- O dia e a noite com relação à ocupação das pessoas da família e da própria criança

- O horário das refeições, com relação às condições de trabalho das pessoas
- O tempo destinado ao lazer das pessoas da família e da criança

Desenvolvimento desse corpo:

- O corpo sempre foi assim ?
- Como ele surgiu ?
- Como era antes ?
- Como é agora ?
- O que mudou ?
- Quais as transformações mais expressivas ?
- O que o terá feito crescer, desenvolver-se ?
- De que ele precisa para crescer, mudar, transformar-se ?
- O que pode prejudicar o seu desenvolvimento ?
- Quais os cuidados necessários para o seu desenvolvimento ?
- Quais as causas que podem impedir esses cuidados ?
- De que dependem esses cuidados ?

O MEIO FÍSICO-SOCIAL EM QUE A CRIANÇA VIVE - INTERAÇÃO COM ESTE MEIO

As coisas e fenômenos que povoam o meio físico-social da criança (toda a materialidade que a criança constata e consequentes manifestações desta materialidade):

- Coisas que se pode ver, tocar, sentir o gosto, cheirar, medir, pegar, etc.
- A criança age sobre objetos e, por força dessa ação, descobre neles algumas qualidades que lhes são próprias (cheiro, cor, peso, tamanho, etc.)
- Desenvolvimento das quantidades materiais (construção das noções de conservação, de peso, volume físico)
- Com que tem a ver o fato de objetos serem pesados ou leves, mais grossos ou mais finos, mais curtos ou mais compridos, mais moles ou mais duros ?
- Por que há objetos que caem mais devagar, outros mais depressa: uns que afundam, outros que boíam?
- Ações que podem ser realizadas nos objetos, que os fazem mudar e transformar-se (cozimento, derretimento da vela, fervura de água, mastigação dos alimentos, derretimento do gelo, etc.)
- Fenômenos que ocorrem na natureza, tais como: chuva, vento, nuvens, trovoadas, a existência do ar, da água, etc.

A criança em relação constante com o ambiente sócio-cultural (atuação no meio social e relações estabelecidas):

- Como é estruturada a família da criança (número de pessoas da família, idade das pessoas, grau de escolaridade, poder aquisitivo, ocupação das pessoas, papel que a criança desempenha quanto à produção, condições de saneamento básico, descendência, procedência, etc.)
- Instrumento de trabalho das pessoas da família e experiências profissionais
- Como está organizada a comunidade em que a criança vive (comunidade grande, pequena, escola, igreja, posto de saúde, situações das ruas, da rede de esgoto, qualidade da água consumida, fonte de eletricidade, presença de fábricas, tipos de lazer, presença de associações comunitárias, tipos de comércio, segurança local, etc.)
- Como era antes a comunidade (fotos, memória-viva da família e/ou parentes e vizinhos)?
- Que fatores levaram-na a modificar-se?

- A quem as modificações beneficiaram?
- Quem cuida da preservação do espaço onde a comunidade está localizada, como ambiente provido de recursos naturais?
- O que é preciso melhorar ou deve ser feito com relação à qualidade de vida da comunidade?
- Papel da escola no meio comunitário. O que é preciso melhorar na escola?
- Onde a criança brinca na maior parte do tempo?
- Que outros lugares a criança conhece além do local onde mora?
- Quem trabalha na família contribuindo com a maior renda? Quantas horas trabalha? Quanto ganha? Que profissão exerce?
- Que tipos de empregos são oferecidos na comunidade?
- Quem é o líder comunitário (pessoas ou pessoa que se destacam na comunidade e a quem ela recorre)?

A CRIANÇA E OUTROS SERES COM OS QUAIS INTERAGE

Condições que o meio físico-social oferece para a sobrevivência da criança e sua atuação nele:

- Identificação dos recursos naturais existentes na comunidade (plantas, animais, rios, mares, lagos, sangas, florestas, restingas, dunas, mangues, praias, solo, ar, minerais (como o ferro, o carvão, etc.))
- Qualidade do ar respirável, da água consumida, do solo habitável, do alimento consumido, dos rios, mares e praias, matas adjacentes, etc.
- O que poderia estar afetando a qualidade desses recursos ?
- Evidências na comunidade da ocorrência de queimadas, erosões, poluição do ar, água e solo, caça e pesca indiscriminada, remoção de pedras e dunas, interferência na vida dos mangues, etc.

A criança e a interação com os outros seres vivos que a cercam:

- Como são as plantas com que convive?
- Todas têm o mesmo tipo de folhas, flores, frutos, galhos, raízes?
- Como é o solo onde elas estão plantadas? Todas estão no solo?
- De que elas se alimentam?
- A quem servem de alimento?
- Que animais mais gostam de comê-las?
- Que plantas têm em casa?
- Quais as plantas mais altas? E as mais baixas?
- Como são as folhas dos galhos das mais altas? E das mais baixas?
- Quais as que dão frutos comestíveis?
- Que animais, geralmente, vivem nas mais altas? E nas mais baixas?
- Que relação eles têm com essas plantas?
- O que pode estar mudando no ambiente das plantas? Quais seriam as causas?
- O ambiente delas sempre foi assim?
- Quais as mais empregadas pela família?
- Para que se destinam nesse emprego?
- Por que as plantas são importantes?
- Como elas são cuidadas (casa, escola, comunidade)?
- O que é feito quando elas são arrancadas ou cortadas?
- Por que as matas são, muitas vezes, atingidas por queimadas e/ou derrubadas de árvores?
- Quais os grandes responsáveis por esses “danos” à natureza?
- O que deveria ser feito para a preservação das matas da comunidade?
- Que animais conhece? Como são eles? Com quais mais convive?

- Que animais mais se parecem uns com os outros? O que eles têm em comum?
- O que há neles que a criança também apresenta?
- O que alguns animais gostam de comer (pelo menos aqueles que a criança conhece)?
- Que animais voam/não voam; se arrastam/andam normalmente/saltam; têm pêlos/têm penas/têm escamas/têm pele/outro tipo de cobertura; são coloridos; mordem/não mordem/beliscam; são bravos/não são bravos; gostam de brincar/não se pode brincar com eles; têm duas patas/têm muitas patas/não têm patas; têm concha; mamam quando filhotes/comem outros animais/comem plantas/picam para poderem se alimentar e/ou se defender; são grandes/são pequenos, etc.
- Que animais são empregados pelo homem em seu trabalho?
- Como o homem cuida dos animais?
- O homem tem utilizado tanto os animais quanto em outros tempos (em relação a outras épocas históricas)? Por quê? Quem os substitui no trabalho do homem? Em que situação os animais ainda têm sido empregados, para auxiliar o homem, em sua vida?
- Como os animais são adquiridos pelo homem, para sua alimentação, transporte, comércio e outras formas de exploração?
- Quem na comunidade possui maior número de animais? O que faz com eles?
- Por que muitos animais estão desaparecendo ou diminuindo de quantidade? O que teria acontecido com os que já desapareceram? O que estaria levando muitas pessoas a se preocuparem com a preservação dos que restam?
- Que animais são mais caçados, mais abatidos na comunidade? O que é feito com esses animais? Quem sai lucrando? Quem sai perdendo? O que acontece na natureza com a falta deles? E ao homem? E às plantas? O que se pode fazer para preservá-los?
- Como o homem deveria se relacionar com os animais de modo a não apenas “utilizar-se” deles irrefletidamente.
- Será que as plantas e os animais de hoje sempre foram do jeito que os conhecemos? Como teriam sido há muitos anos atrás? Por que teriam desaparecido?
- E o homem será que sempre foi do jeito como é hoje? Por que teria mudado? O que mais o diferencia dos outros animais?
- Além das plantas e dos animais, com o que mais o homem se relaciona para poder sobreviver?
- O que é importante para que os homens se relacionem bem com a natureza, com os seres que nela vivem e entre si?
- Como é o relacionamento na família? Sempre foi assim? Por quê?
- Como deveriam viver os homens para que o mundo não tivesse tantos problemas de fome, de saúde, de educação, de moradia, de saneamento, de pobreza?
- O que é preciso mudar, de imediato, no mundo dos homens (que também é dos outros seres), para que eles se relacionem bem e com a Natureza?

Obs.: Os mesmos questionamentos, acima, são válidos para as outras formas de vida: fungos, bactérias, protozoários e vírus.

CONTEÚDOS DE CIÊNCIAS PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (1ª A 4ª SÉRIE) A SEREM TRABALHADOS NO CURSO DE MAGISTÉRIO

A seleção e a organização dos conteúdos de Ciências, que ora apresentamos, têm como critérios básicos:

- a) *a realidade concreta, como ponto de partida;*
- b) *a relevância social da produção científica;*
- c) *a adequação ao desenvolvimento intelectual do aluno, como fator desencadeador das ações pedagógicas;*
- d) *os pressupostos teóricos e filosóficos da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina/91, a reedição revisada da mesma em 97, e as respectivas produções realizadas pelos professores das Co-*

odenadorias Regionais de Ensino, nas oito horas trabalhadas com docentes específicos da disciplina em questão, nas próprias regiões.

OBS.: As duas primeiras séries correspondem à Educação Geral do Curso de Magistério.

3ª Série (Curso de Magistério)

TÓPICOS FUNDAMENTAIS (1ª A 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL (grifados no texto).

1ª Série

• O ambiente - Elementos Básicos

- ocorrência de seres e objetos no ambiente
- algumas características dos objetos e seres (forma, cheiro, tamanho, sabor, consistência, etc.)
- ocorrência de transformações no ambiente (ciclo da água, chuva, evaporação da água, vento, geada, trovoada, nascimento e desenvolvimento de um ser vivo, apodrecimento de frutas, ferrugem, formação do solo, decomposição das rochas, tipos de solo, etc.).

• Os seres vivos como manifestação da natureza

- diversidade dos seres vivos
- ciclo vital
- características
- o homem: ser vivo, animal e humano - descoberta e conscientização do corpo

• A interação do homem com a natureza

- as necessidades humanas: condições mínimas de sobrevivência
- interdependência dos seres vivos, entre si, e com o ambiente: sol, ar, água, solo (noções de cadeia alimentar)
- adaptação das populações aos diferentes ecossistemas: uma forma de sobrevivência

2ª Série

• **Breve retomada de alguns conceitos estudados na 1ª série: ambiente, seres vivos e seu ciclo vital, seres não vivos, fenômenos, etc., entre outros.**

• Elementos Bióticos: estudando e compreendendo melhor os seres vivos:

- algumas funções do organismo humano: alimentação e sua influência no desenvolvimento e crescimento, movimentos respiratórios, pulsação e batimento cardíaco e eliminação de resíduos
- diferentes etapas do crescimento e desenvolvimento dos animais e vegetais
- influência da alimentação no crescimento e desenvolvimento nos diferentes seres vivos
- modo de obtenção dos alimentos
- importância dos seres vivos na vida do homem e no equilíbrio ambiental (cadeias alimentares - relações harmônicas e desarmônicas)

• Elementos Abióticos: estudando e compreendendo melhor o ambiente físico (interação com os elementos bióticos):

- O solo:
- ocorrência, tipos e utilidades
 - produção de alimentos
 - interação com os demais elementos do meio biótico e abiótico
 - ocupação do solo (aspectos econômicos, sociais e culturais)
 - saúde e bem-estar
- O ar:
- existência e importância
 - qualidade do ar respirável
 - agentes poluidores (tabagismo, emissão de partículas, etc.)
 - saúde e bem-estar
- A água:
- existência e importância
 - localização da água na natureza
 - qualidade da água consumida
 - poluição da água (agentes poluidores químicos, físicos e biológicos)
 - distribuição da água na comunidade
 - saúde e bem-estar
- O Sol:
- fonte de luz, energia e calor
 - saúde e bem-estar (produção da vitamina D)

• **A interação do homem com a natureza:**

- utilização dos recursos naturais renováveis e não renováveis
- ocupação do solo: distribuição de terras produtivas, queimadas, erosão, assoreamento, desmatamento, etc.
- alimentação, equilíbrio da vida

3ª Série

• **Retomada de alguns conceitos básicos, estudados na 2ª série: ciclo vital, elementos abióticos, recursos naturais, etc.**

• **Elementos Bióticos : estudando e compreendendo melhor os seres vivos:**

- diversidade vegetal no ambiente: conhecendo a flora local e os principais grupos e representantes: partes e funções
- utilização das plantas: alimentação, indústria e medicina (compota, conserva, condimento, cosméticos, essências, álcool, alopata, homeopatia, etc.)
- posição dos vegetais na cadeia (teia) alimentar
- influência no clima da região: temperatura e umidade do ar
- saúde e bem-estar
- diversidade animal no ambiente: conhecendo a fauna local e os principais grupos e representantes
- animais vertebrados
- características básicas
- grupos (peixes, anfíbios, répteis, aves e mamíferos)
- funções vitais (nutrição, respiração, excreção, circulação)
- relação com o homem (alimentação, indústria, saúde e bem-estar)
- animais invertebrados:
 - . características básicas

- . funções vitais (nutrição, respiração, excreção, circulação)
- . diversidade dos invertebrados
- . relação com o homem: alimentação, indústria, saúde e bem estar
- outras formas de vida (bactérias, fungos e protozoários):
 - . aspectos informativos ligados ao saneamento básico
- a importância dos animais na vida do homem

• **Elementos Abióticos: estudando e compreendendo melhor o ambiente físico (interação com os elementos bióticos):**

- O solo:
- elementos que formam o solo
 - tipos de solo
 - práticas conservacionistas do solo: irrigação, drenagem, reflorestamento, curva de nível, etc.
 - propriedades (cor, permeabilidade e textura)

- O ar:
- composição básica do ar
 - algumas propriedades (compressibilidade, expansibilidade, pressão, massa e movimento)
 - os ventos, suas causas e conseqüências - poluição do ar: agentes físicos, químicos e biológicos

A água: a água como elemento essencial à vida:

- composição química da água
- propriedades da água (solvente universal, pressão, empuxo, vasos comunicantes, tensão superficial, capacidade de realizar trabalho, produzir energia, etc)
- estados físicos e o ciclo da água

- O Sol:
- influência do Sol sobre os elementos do meio: solo, água e ar
 - influência da luz no desenvolvimento dos seres vivos (animais, vegetais, fungos e bactérias)

• **A interação do homem com a natureza:**

- sistematização da cadeia alimentar como interação do meio biótico e abiótico (relações harmônicas e desarmônicas)
- energia e trabalho na vida humana

4ª Série

• **Retomada de alguns conceitos básicos, estudados na 3ª série: diversidade animal e vegetal, funções vitais, etc.**

• **Elementos Bióticos: estudando e compreendendo melhor os seres vivos:**

- compreendendo a estrutura organizacional dos seres vivos:
 - . a célula como unidade morfológica dos seres vivos
 - . a estrutura básica de uma célula
 - . tipos diferentes de células
 - . níveis de organização dos seres vivos
- estudando a reprodução:
 - . reprodução sexuada e assexuada
 - . a reprodução nos animais
 - . a reprodução na espécie humana
 - . a reprodução nos vegetais

- educação sexual e o comportamento:
 - . características sexuais primárias no homem e na mulher
 - . características morfológicas e de comportamento do aluno, ao longo de seu crescimento e desenvolvimento
- papéis sociais do homem e da mulher

• **Elementos Abióticos: estudando e compreendendo melhor o ambiente físico**

- O solo:
 - o subsolo e suas riquezas minerais
 - o solo e a agricultura
 - ocupação do solo (aspectos sociais e ecológicos)
 - distribuição de terras produtivas
 - tecnologia aplicada à agricultura (perspectiva histórica e biotecnológica)

- O ar:
 - fatores atmosféricos que determinam as condições climáticas: pressão, temperatura e umidade
 - camadas da atmosfera
 - camada de ozônio
 - efeito estufa
 - viagens espaciais

- A água:
 - os diferentes tipos de água (proporção da água doce no planeta, água salgada, salobra, termal, mineral, potável, poluída, e contaminada)
 - necessidade de tratamento da água devido a sua importância para a saúde
 - a água consumida em nossa casa
 - fenômenos que ocorrem na atmosfera (chuva, geada, orvalho, sereno, neve, granizo) e sua influência sócio-econômica

- O Sol / Lua:
 - movimentos da Terra (dia e noite/estações do ano)
 - utilização da energia solar
 - influência do sol sobre os elementos do meio (ar, água, solo e seres vivos)
 - saúde e bem estar
 - alimento: fonte energética básica para os seres vivos

• **A interação do homem com a natureza**

- energia e o trabalho na vida humana
- algumas formas de energia e como as utilizamos (calor, água, eletricidade, magnetismo, átomo, outras)
- as conseqüências sociais, culturais, políticas e econômicas da construção de hidrelétricas
- processos de produção e formas de manifestação da energia na natureza; a utilização desta e suas transformações
- eletricidade na atmosfera: raios, relâmpagos e trovões
- princípio de funcionamento do pára-raio.

4ª Série (Curso de Magistério)

FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

(Considerando a simultaneidade: Fundamentação Teórico-Methodológica & Estágio):

Compreendemos que, na 4ª série do Curso do Magistério, todo o trabalho pedagógico deve ter como base “o saber fazer” do aluno, desde a Educação Infantil a 4ª série do Ensino Fundamental. No que se refere à disciplina aqui tratada - Ciências -, significa dizer que a série em questão do referido curso é aquela em que o aluno deve aplicar os conteúdos científicos que aprendeu, desenvolvendo-os em práticas necessárias,

tanto nas práticas do seu dia-a-dia (por exemplo, o brincar e os jogos da criança), quanto nas atividades profissionais que exerce (como no caso dos jovens e adultos trabalhadores), em que esses conhecimentos são determinantes à sua ação.

Podemos delimitar dois grandes campos de atuação do professor de Ciências:

• **Planejamento de Ciências Físicas e Biológicas:**

Planejar é organizar as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, sobre os conteúdos programáticos da disciplina e atividades afins, no sentido de que o professor exerça sua competência pedagógica sabendo transpor os conhecimentos científicos, já socialmente dominados como bens culturais acessíveis aos cidadãos e, também, os recentemente elaborados pelos cientistas, em conteúdos que os alunos possam aprender. Este trabalho, na sua amplitude, compreende três processos fundamentais que o professor de Ciências deve levar em conta:

- Organização do Programa de Ensino da Disciplina (saber e cultura escolar).
- Seleção e organização dos conteúdos científicos e culturais (“objeto” a ensinar).
- Aplicação das habilidades e dos conhecimentos conquistados, mediante o desenvolvimento do conteúdo programático (o aluno *pensa e faz*; o futuro professor *sabe e comunica* o que *sabe*).

Com relação à dinâmica desses processos, uma vez estando o professor deles ciente, pois se trata do trabalho pedagógico que efetivamente deve desempenhar, aspectos fundamentais dão suporte às suas ações, especificamente com relação aos saberes que selecionou para a disciplina:

- **O que vai ser ensinado em Ciências?**
- **Para quem vai ser ensinado?**
- **Por que este “saber” vai ser ensinado?**
- **Como os conteúdos selecionados serão ensinados?**
- **Quando os “conteúdos” deverão ser ensinados?**

Sobre esses procedimentos, básicos antes de qualquer iniciativa em sala de aula, é essencial que os professores da 4ª série do Curso de Magistério tenham a clareza de que este é o momento crucial do curso, no qual se evidencia e toma corpo a relação **conteúdo-forma**, ou seja: o aluno deve “*saber aplicar o que sabe, o que aprendeu*”. Para tanto, os seguintes itens devem ser considerados da maior importância:

- conteúdos básicos a serem desenvolvidos;
- objetivos da disciplina: habilidades mínimas que os alunos deverão desenvolver durante o estudo;
- atividades (estratégias e procedimentos do professor e do aluno) fundamentais para o desenvolvimento dos conteúdos;
- indicações metodológicas para o desenvolvimento dos conteúdos, a nível teórico e experimental, a exemplo:
 - . *Problema-desafio*: proposição de questões e/ou situações para os alunos, sobre o conteúdo estudado;
 - . *Organização do conhecimento científico*: determinação de conteúdos básicos, da disciplina, relevantes pelo seu caráter formativo e com os quais se poderá trabalhar, na escola, objetivando organizar a aprendizagem da ciência;
 - . *Aplicação do conhecimento científico*: desenvolvimento de práticas específicas, em que os alunos possam entrar no campo da técnica e da tecnologia educativa, mediante a realização de atividades que lhes permitam analisar e interpretar o que aprenderam, as situações relacionadas aos estudos que fizeram e os resultados apresentados face à aplicação dos conteúdos aprendidos.
- Recursos para o desenvolvimento dos conteúdos e das atividades de ensino:
 - . livro didático
 - . material de experimentação
 - . materiais audiovisuais

- . recursos da tecnologia educativa
 - . fontes de pesquisa
 - . participação em eventos científicos
 - . pesquisa de campo
 - . outros ...
- Avaliação: Avaliação do processo ensino-aprendizagem como um todo: seleção e organização dos conteúdos; objetivos; metodologias empregadas; recursos utilizados; atividades desenvolvidas; situações de aprendizagem; dinâmica do professor e do aluno, etc.

• **Noções básicas de Ciências:**

- Compreensão da natureza dos **seres** (inanimados e vivos) e do **meio físico** (elementos físico-químicos), sua organização, características fundamentais, desenvolvimento e transformações.
- Distintas concepções sobre a relação **ser vivo - meio** (com a interferência de seus elementos físico-químicos) e alguns exemplos de concepções que buscam explicar esta relação e que podem ser trabalhadas com os professores (estas equivalem a formas de pensar a organização do mundo e os seres que nele vivem, em todos os seus fenômenos):
 - . Criacionismo (construção metafísica)
 - . Vitalismo (construção metafísica)
 - . Mecanicismo: (Reduccionismo do biológico ao físico-químico)
 - . Lamarckismo
 - . Evolucionismo Darwiniano
 - . Positivismo
 - . Racionalismo (Racionalismo físico-matemático)
 - . Mendelismo
 - . Genética moderna
 - . Pensamento dialético
 - . Tendências contemporâneas
 - . Outras.

METODOLOGIA DE TRABALHO

Aprender uma ciência não se resume a conhecer conceitos e a aplicar fórmulas, mas também consiste na incorporação de atitudes e valores, construídos em distintas atividades do educando, que incluem discussões, leituras, observações e experimentações, razão pela qual se pode afirmar ser algo que não se realiza pela absorção passiva de conhecimentos.

Essa convicção aponta para uma nova postura metodológica, difícil de implementar, pois exige a alteração de hábitos de ensino há muito consolidados.

Não se trata simplesmente de convencer os professores a adotarem uma nova prática, o que por si só já é difícil, mas de alterar o comportamento de alunos e da escola, habituados por muito tempo ao aprendizado passivo, em que o professor não só coordena mas também concentra as ações.

Especialmente nas ciências, aprendizado ativo é, às vezes, equivocadamente confundido com algum tipo de experimentalismo militante, que não é sequer recomendável, pois o *ensino ativo* deve envolver muitas outras dimensões, além da observação e das medidas, como o diálogo ou a participação em discussões coletivas e a leitura autônoma.

A partir dessa compreensão do processo educativo, o desafio primeiro para o professor é conseguir *ligar* a turma de alunos no tema, num sentido mais amplo, do que simplesmente fazê-los prestar atenção, mas sobretudo significando tomar parte ativa, participar, contribuir para o aprendizado coletivo.

Para isto, uma primeira condição é estabelecer um diálogo real, ou seja, entender e fazer-se entender; uma outra condição é tratar os conteúdos de forma a ter os alunos permanentemente interessados e cientes do sentido do que se estuda. Estas condições permitirão ao professor conduzir o aprendizado de forma solidária com a turma e não em oposição a ela.

As estratégias que serão adotadas em cada turma de alunos, recomendando leituras prévias ou sugerindo atividades pós-aula, alternando trabalhos coletivos com tarefas individuais, investigação bibliográfica com verificações práticas, desafios com reforços, exposições e demonstrações com debates e experimentações, são algo que cada professor pode desenvolver autonomamente, a partir de sua experiência e sensibilidade, levando em conta as características gerais da escola e de seu entorno social assim como as peculiaridades das turmas.

Há algumas etapas que podem ser sugeridas como indutoras de uma metodologia de trabalho participativa.

Uma delas é **definir junto com os alunos, efetivamente com a participação destes, os assuntos a serem tratados no semestre ou no ano**. Isto soa estranho para quem toma os conteúdos como prerrogativa do professor, de quem *sabe a matéria*, mas fica natural quando se pensa em tratar eletricidade, por exemplo, como um campo de conhecimento que trata de aparelhos resistivos, como chuveiros e ferros de passar; sistemas motores, como uma furadeira ou um ventilador; sistemas geradores, como um dínamo; sistemas de comunicação, registro e reprodução de informações, como telefones, rádios e gravadores toca-fitas. Pode-se, assim, abrir a aula tratando *com a turma* algo como "eletricidade é...", sem abrir mão de lidar, durante o curso, com toda a riqueza abstrata do campo eletromagnético, com todo o seu quadro de leis gerais.

Outra etapa, já no fecho, seria, após a obtenção de leis e princípios gerais, convidar os alunos a reverem algumas das questões práticas com que se iniciou o aprendizado, dando-lhes condição de avaliarem, por si próprios, o sentido que adquiriram do mesmo. Isto também contribui para realmente incorporar a avaliação como um momento do aprendizado, superando-se assim sua concepção punitiva.

*** O professor de Educação Infantil a 4ª. série é quem primeiro transmite a idéia de ciência.**

É preciso ter em mente que os futuros professores do Curso de Magistério serão as primeiras pessoas a transmitirem algum conhecimento formal e, muitas vezes, ainda totalmente desconhecido aos alunos. A apresentação dos conteúdos deve romper com a maneira tradicional, que se realiza sem questionamentos e sem mostrar o desenvolvimento científico e tecnológico.

Assim, a discussão sobre **homem-ciência-natureza** deverá perpassar por todo o curso para que, desde o início da vida escolar, o aluno perceba a interferência do homem no mundo em que vive, que caracteriza a própria ciência como construção social.

O Ensino de Ciências, principalmente no Ensino Fundamental, não se pode tornar somente o espaço de atividades lúdicas, ou ainda de classificação de fenômenos, sem que seja mostrado para que servem e como o aluno pode interferir no desenvolvimento destes. A dinâmica de qualquer fenômeno em estudo depende de mudanças ambientais; o aluno precisa compreender que para sobreviver, deve adaptar-se a tais mudanças, ou seja, "incorporá-las" em seu conhecer, reagindo adequadamente a elas. *Conhecendo*, o aluno não só adquire informações de um ambiente que tem seu funcionamento próprio, mas também pode *operar* sobre seus fenômenos num processo mental de elaborações que permitem melhor compreendê-los, transformá-los, mudar a natureza deles e do próprio ambiente como um todo.

*** Pode o Ensino de Ciências modificar a concepção de ciência do futuro professor de Educação Infantil a 4ª série?**

A ciência de que tanto falamos é produzida por homens, tendo seus erros e seus acertos, pois nem tudo que foi verdade num determinado momento, continuará correto pela eternidade, já que acontecem rupturas na própria organização do mundo e dos seres que nele vivem, face à dinâmica das transformações que continuamente acontecem.

O futuro professor verá que o que está no livro texto, através do conteúdo que vai ensinar, teve uma complicada história de criação, nunca linear como é apresentada comumente.

Os professores que estão fazendo o Curso de Magistério não aprenderão métodos eficientes do Ensino da Ciência, somente ouvindo as preleções feitas em aula, no seu período de estudo; precisam também entrar em contato com os numerosos problemas que irão encontrar em sala de aula.

Nas séries iniciais, desde a Educação Infantil a 4ª série, não há maior necessidade de materiais complexos e de custo elevado para a realização de experimentos simples, pois o próprio meio ambiente oferece recursos, bem como os alunos podem contribuir com material trazido de suas casas.

Ao resolver questões problematizadas em qualquer das ciências estudadas, é também essencial que **os alunos usem as habilidades de linguagem**. Toda criança é por natureza curiosa em saber por que as coisas acontecem e gosta de fazer experiências em torno das próprias idéias. Mesmo fora da escola, as crianças estão fazendo experiências e falando delas para seus pais, professores ou colegas de aula.

As crianças, de Educação Infantil a 4ª série, estão sempre procurando que alguém dê respostas às suas perguntas que quase sempre são assim: “O que é isto?” Elas querem saber, por exemplo: O que é que produz o arco-íris? O que faz uma campainha tocar? Como o som é produzido? Como se formam os dias e as noites? De onde vêm as estrelas? E querem saber as respostas.

Pois bem, as ciências ajudam a encontrar respostas para todas essas perguntas, que não precisam ser muito técnicas. As explicações podem ser mais simples, do tipo **como, o quando, o onde e o porquê** das coisas que acontecem no dia-a-dia, em torno delas, sem a necessidade de explicações detalhadas, pois estas virão, logicamente, mais tarde.

O estudo das ciências deve, portanto, despertar a curiosidade, ampliar o interesse e incentivar o entusiasmo da criança.

Onde é que estão as ciências ?

A Física, a Biologia e a Química estão em torno das crianças a quem ensinamos. Estão em tudo o que elas vêem quando vão a caminho da escola e que não podem deixar de ver; elas verão, porém, muito mais, se tiverem um pouco de ajuda, e ficarão mais interessadas, se forem estimuladas. Também aprenderão melhor, se tiverem um professor que saiba aproveitar as oportunidades de transmitir noções básicas e que use sua capacidade de educador, para fazer com que elas aprendam a conhecer as coisas que estão em torno delas.

Isso não quer dizer que o professor deva encher a cabeça dos seus alunos de fatos que só usarão para manter uma conversação. O que o professor deve fazer é ajudar a criança a aprender generalidades ou particularidades que ela possa empregar, a fim de estar em condições de interpretar os desafios com que se defronta.

Ninguém quer que as crianças cresçam decorando longos textos e nada entendendo daquilo que mais lhes interessa. Na realidade, na maneira científica de resolver questões que surgem e que se constituem em desafios à inteligência infantil, não é obrigatório a inclusão de etapas formais; contudo, o professor precisa ampliar a capacidade das crianças para apreciarem aquilo que as rodeia.

E como é que se pode fazer com que as crianças apreciem as coisas?

Fazendo com que elas olhem, examinem cuidadosamente e descubram, por elas mesmas, as maravilhas existentes no mundo em que vivem. É importante salientar que o objetivo fundamental do estudo das disciplinas científicas, tratadas neste documento, é conhecer como o mundo físico e os seres vivos se organizam, considerando-se as transformações neles realizadas que podem ser entendidas pela criança de Educação Infantil a 4ª série. Por isso, compreender o processo de aprendizagem é tudo; conhecer como as crianças **conhecem**, é fundamental para o professor; ajudá-las a entender a organização de seu mundo físico e dos seres que neles vivem, com sua rede de relações mais diversas, é o grande trabalho a desenvolver. Deste modo, o professor estará contribuindo para que seus alunos melhor operem em consenso com os acontecimentos à sua volta, próprios da vida, que se dão em todos os seres e cuja existência transcorre num meio físico e social.

Certamente o poder de observação da criança, quanto às interações comportamentais dos seres vivos em seu ambiente e de quanto estas interações são “úteis” à sua sobrevivência, deve ser muito explorado pelo professor. A criança precisa sentir-se parte das coisas que se realizam no seu ambiente, para ter ciência de que o processo de viver é, portanto, conhecer como se se “adapta” a este mundo, adquirindo mais e mais conhecimentos e informação sobre sua natureza. O mesmo é válido para *como trabalhar os conteúdos*; o professor os desenvolve buscando sempre deixar claro que: a) existe um ambiente cuja dinâmica é operacionalmente independente do ser vivo, dinâmica esta à qual ele tem acesso, podendo interferir na mesma; b) a dinâmica de todo ser vivo depende das mudanças ambientais, e esse ser sobreviverá se se adaptar a tais mu-

danças, ou seja, se as “incorporar”, reagindo adequadamente a elas; c) toda explicação sobre o ambiente, os seres vivos e as interações que ocorrem, deve satisfazer o fenômeno do *conhecer*, constituindo-se num sistema conceitual capaz de *gerar* os fenômenos e processos estudados como resultado das ações dos seres vivos, frutos de sua realização como seres vivos que operam efetivamente em seus domínios de existência.

As explicações que os professores derem para seus alunos, deverão conter algumas condições que as legitimem, tais como:

- a) os fenômenos explicados devem ser descritos de forma aceitável pela comunidade científica (o que requer que o professor tenha domínio dos conteúdos que ensina, estude constantemente e esteja a par das leituras mais recentes sobre a matéria ensinada);
- b) todo sistema conceitual trabalhado pelo professor deve ser capaz de gerar hipóteses explicativas, como forma de as crianças intervirem com suas idéias a respeito do que lhes é ensinado;
- c) as crianças devem ser desafiadas a deduzir, a partir de determinada explicação de um fenômeno, outros fenômenos não considerados explicitamente pelo professor;
- d) os fenômenos deduzidos a partir de outros devem ser observados, para terem consistência para a criança e serem aceitos e compreendidos por elas.

São esses, portanto, alguns benefícios que o estudo das ciências pode trazer às crianças das nossas escolas, de Educação Infantil a 4ª série, se os professores compreenderem a dimensão dos grandes objetivos a serem atingidos com este ensino. E, acima de tudo, fazendo com que os seus objetivos se identifiquem, tanto quanto possível, com o dos alunos, deixando que estes os ajudem a alcançar as metas determinadas, apresentando seus planos e suas idéias.

Para constatar, por exemplo, que a Física está presente em toda a vida da criança, vejamos, a partir de situações vividas por ela:

- *Antes de ir à escola, ao levantar:* - O rádio a acorda. Como foi produzido o som? Como ele se propagou? Como consegue ouvir? - Ela se veste e toma café. Como funciona a geladeira para evitar que o leite e outros alimentos estraguem? Por que processos passam os minerais para se transformarem em pratos e utensílios usados à mesa? De onde vem a eletricidade?
- *Ela vai para a escola:* - Por que os dias estão maiores? Por que a previsão do tempo diz que vai chover? Como um automóvel se movimenta?
- *Ela entra na escola.* - Como funciona a sirene, que anuncia o início da aula? E a campainha elétrica? Como é que um termômetro registra a temperatura da sala?

Nesse pequeno espaço de tempo, a criança esteve em contato com muitos objetos e fenômenos comuns. Esse é o ambiente em que ela vive.

As questões apresentadas desafiam a curiosidade infantil e são desses fenômenos que as ciências se ocupam.

Obs.: Os problemas sobre estrelas e planetas, calor, luz, som, magnetismo e eletricidade, representam parte importante das crianças e devem, portanto, fazer parte no estudo das ciências para o Curso de Magistério.

*** Identificando situações conceituais**

Ensinar é tarefa da escola. Esta é talvez uma das concepções espontâneas mais arraigadas de nossa sociedade.

Ao tratarmos da questão da formação do professor pelo Curso de Magistério, vejamos alguns exemplos já cristalizados, contendo explicações que traduzem uma mistura de assuntos que não se desprenderam das persistentes noções intuitivas, que se encontram ainda no meio escolar:

- Um cilindro de latão e um de alumínio de mesmo volume e pesos diferentes são mergulhados em dois recipientes contendo água no mesmo nível. A maioria associando peso a volume, prevê um maior deslocamento de água pelo cilindro de latão.

- As estações do ano são justificadas como causadas por uma maior ou menor aproximação entre a Terra e o Sol, uma vez que a órbita é elíptica. A inclinação do eixo da Terra não entra na explicação, e nem o fato de as estações do ano serem diferentes nos dois hemisférios da Terra.
- Corpos mais pesados levam menos tempo para cair do que corpos mais leves, aos serem largados da mesma altura.
- O raio é interpretado como uma conseqüência da batida de uma nuvem contra outra. O trovão, por sua vez, é visto como o barulho resultante desta batida.
- A visão dos objetos é compreendida como sendo um poder muito ativo dos olhos que emite luz algumas vezes, tornando possível a visão, independente das fontes luminosas.
- O conceito de calor não é visto como uma forma de energia. “O calor do Sol aquece a água e ela evapora”. “O gelo derreteu mais rápido na minha mão, porque ela tem mais calor”.
- Ter energia é ter força.

Nessas considerações, verifica-se que prevalece o senso comum, com os seus significados próprio, pessoal, impedindo que o processo do conhecimento ocorra na escola para que possa produzir-se plenamente.

O aluno, então, deve ser capaz de separar aspectos fundamentais do conteúdo estudado, porém, ao mesmo tempo, saber agrupá-los; se isto não acontecer, continuaremos fragmentando o conhecimento, tornando-o mais distante de nós.

Uma concepção espontânea incorreta de força, por exemplo, pode ser reformulada durante o aprendizado formal do conceito de força, ao mesmo tempo que dá a este conceito aspectos concretos que favorecem a sua compreensão. Um exemplo é o tema “Ciclo da água”; quando incluído num contexto rico de inter-relações, pode aumentar o interesse do aluno pelo fenômeno físico e, conseqüentemente, a sua compreensão, perguntando-se:

- Se a água para evaporar tivesse que estar a uma temperatura de 100° C, existiria o ciclo da água? Onde se encontraria toda a água da Terra?
- Você sabe por que as nuvens se movem? E a água dos rios?
- Você já sabe como é que a água da chuva foi parar lá em cima, formando nuvens, para depois cair?
- Quando tomamos banho, muito vapor d’água é produzido. A fumaça que você vê quando está tomando banho é vapor d’água ou já é água no estado líquido?

Questionamentos que exigem explicação, quando apresentados a crianças, levam-nas a dar respostas que evidenciam sua noção - ou não - de causalidade, em diferentes níveis de idade. A relação de **causa-efeito**, em que há a busca de uma causa para explicar um fenômeno, muito significa para a compreensão de ciências, na criança, permitindo-lhe explicar, predizer e controlar fenômenos ao seu alcance.

Já vimos que a criança não atinge logo de início a coerência do pensamento formal, a estrutura de classes ou conceitos e a estrutura de relações, pois isto não é construído de uma vez. Em questões formuladas sobre a água para crianças entre 3 a 5 anos, as respostas prováveis serão do tipo a determinar seus processos de interação com o mundo, como nos exemplos:

* “*As nuvens movem as nuvens*”. “*A fumaça do vapor é para esquentar a gente*”. Trata-se de um caso de **Animismo**: tudo o que se movimenta é **vivo** e **consciente**, representando uma diferenciação sensível. Ex.: O Sol anda para onde quer; a Lua segue a gente.

* “*As águas que vem atrás empurram as da frente e caem*”. Temos aqui o **Mecanicismo**: explicação da origem das coisas e dos fenômenos a partir de uma ordem linear, do mesmo jeito que as máquinas funcionam, em que uma coisa é conseqüência da outra.

* “*Um homem colocou a água da Terra dentro de um grande lago*”. Caso claro de **Artificialismo**, em que é atribuída uma origem humanas às coisas; “alguém” as fez ou faz.

O professor verifica que nessas explicações causais, o real da criança resiste à educação, e há uma grande dose de aleatório na forma de compreender as coisas. A etapa da explicação causal não é mais espontânea, indicando uma ordem de pensamento, já num grau mais avançado.

Por exemplo, se uma criança não é capaz de aplicar a operação de transitividade (se $A = B$ e $B = C$ então necessariamente $A = C$), nunca poderá concluir que um corpo A tem o mesmo peso de um corpo C, pelo simples fato de A e C estarem em equilíbrio com um mesmo corpo B. De outro lado, se a criança não lidar com vários casos concretos nos quais é possível verificar propriedades transitivas, dificilmente poderá desenvolver esta operação mental e perceber sua necessidade lógica; sendo assim, não será capaz de aplicá-la a contextos diferentes e a situações análogas. Por exemplo, ela poderá até explicar o que ocorre quando uma bola de bilhar A se choca com um conjunto de bolas iguais enfileiradas B, C, D, em termos da passagem de uma mesma “quantidade de movimento” de A para B, de B para C e de C para D, de “modo transitivo”, sem que as bolas intermediárias B e C tenham que se movimentar necessariamente.

É possível, também, compreender-se porque é rapidamente construída por uma criança a idéia de que o “peso” de um corpo se conserva frente às mudanças de *posição*, de *base de apoio* e até de *forma*, desde que ela consiga relacionar **peso** com a **quantidade de matéria** que constitui o corpo (que por sua vez é invariante para tais mudanças).

Entretanto, toda essa evolução não parece afetar a caracterização do peso como sendo uma propriedade “intrínseca” dos objetos, independentemente das interações gravitacionais destes com a Terra; a interação gravitacional parece constituir uma idéia explicativa muito difícil e abstrata, totalmente fora da perspectiva e do alcance intelectual das crianças. Portanto, é possível introduzir este fenômeno somente mediante uma intervenção externa de tipo cultural e social (por exemplo, na escola).

Recentemente tem sido focalizada uma tendência do conhecimento que vê a criança apenas construindo generalizações empíricas limitadas, sem se preocupar muito com a compatibilidade com outras idéias e modelos que constituem o seu repertório intelectual.

É importante o professor conhecer e utilizar didaticamente a “ciência das crianças” dos seus alunos, formada na vida e trazida para a escola, assumindo que os alunos também têm os seus modelos, as suas teorias, construídos a partir de situações concretas do seu cotidiano, e que esses conceitos ou modelos muitas vezes não coincidem com os científicos. O professor deve, ainda, tentar realizar a aprendizagem e promover mudança conceitual com atividades incluídas como parte das aulas, e não como rotinas semelhantes ao trabalho usual com manuais didáticos.

O avanço da ciência e da tecnologia é, por si só, um argumento que justifica os Fundamentos Teórico- Metodológicos do Ensino de Ciências para o Curso de Magistério.

Passamos a conviver com mudanças nas áreas da ciência e novas tecnologias, que favorecem o ensino através do uso da informática, da multimídia, de software específicos para a educação, rede Internet, correio eletrônico, etc., e as escolas passam a contar com esses produtos tecnológicos, disponíveis no mercado.

O Curso de Magistério pode acessar a essas novas tecnologias, através de equipamentos modernos, fazendo com que esse apoio tecnológico ofereça uma aprendizagem permanente, capacitando o aluno a aprender assuntos de seu interesse.

Hoje, os novos desenvolvimentos computacionais sugerem que a escola seja, antes de tudo, um ambiente inteligente especialmente criado para a aprendizagem, onde os alunos possam construir os seus conhecimentos, segundo os estilos individuais que os caracterizam no campo da ciência, simulando eventos do mundo natural e imaginário. Estas inovações possibilitam uma mudança no papel do professor, liberando-se para ser mais um orientador, um desafiador e equilibrador, à procura da informação e do conhecimento com seus alunos.

Apontamos alguns **recursos metodológicos**, sugeridos pelos professores atuantes nos Cursos de Magistério de Santa Catarina, enfatizando que as ferramentas mais poderosas da educação moderna, para qualquer idade, são a tecnologia pedagógica em geral e os estudos computadorizados em particular, inovações estas que devem constar, prioritariamente, nas reivindicações dos educadores. Lembramos que a criatividade evolui durante os primeiros anos de vida, antes mesmo de a criança começar seu ensino formal no Ensino Fundamental. Há que se ter sempre à mão uma variedade de métodos pedagógicos e equipamentos computadorizados de fácil manejo, já desde a Educação Infantil, pois estes estimulam na criança novos talentos e desenvolvimento cognitivo, antes de ela aprender a ler e escrever.

- Aulas práticas (experimentação com base em desafios constantes, lançados pelo professor, às certezas estabelecidas da criança, sobre o mundo e sobre si própria) combinando elementos práticos e material teórico;
- Pesquisa de campo (com orientação do professor, diálogo constante e avaliação durante o decorrer da mesma);
- Aulas demonstrativas (com questionamentos, confrontos entre colocações feitas pelas crianças, desafios às respostas dadas, etc.);
- Elaboração e análise de textos (exercício da produção escrita, da criação do pensamento, da liberdade de expressão, do argumento científico, etc.);
- Aulas simuladas (onde o aluno possa se colocar como coordenador e participe ativo do processo ensino-aprendizagem, melhor compreendendo o papel de seu professor e o seu próprio neste ato);
- Visitas (conhecimento de locais que possam auxiliar na compreensão de determinados conteúdos ensinados em aula);
- Entrevistas (troca de informações, enriquecimento cultural, etc.);
- Promoção de debates, mesas redondas, painéis, seminários e outros eventos (participação ativa em eventos que envolvem uma série de atividades educativas);
- Montagem e discussão de projetos (exercício da técnica de elaboração de projetos, organização de procedimentos, determinação de metas a alcançar com o trabalho científico, etc);
- Recursos tecnológicos (facilitam o trabalho do professor e permitem o desempenho independente de cada aluno):
 - Análise e discussão de vídeos, programas na TV Escola, Teleconferências, programas de TV e de computadores, etc.;
 - Manipulação de software pedagógicos e simuladores;
 - Filmes ilustrativos.
- Trabalhos em equipe (dinâmica de grupo capaz de envolver a todos e fazê-los participar ativamente, criando um ambiente mais socializado, de respeito mútuo, de colaboração, de troca de idéias, etc);
- Utilização de jogos lúdicos, com caráter formativo (associar estudo e prazer, sendo a tarefa do pensar um ato agradável na escola, e indissociada do fazer).
- Outros.

5. AVALIAÇÃO

A avaliação, em Ciências, deve levar em conta que assim como a formação científica é contínua, este processo também o é, e deve ser permanentemente realizado não apenas em momentos terminais, como após temas trabalhados, meses e anos finalizados, ou mediante a necessidade de atender exigências administrativas da escola, etc.

O desenvolvimento de capacidades e de preferências individuais em cada estudante deve ser considerado primordial na avaliação. Ao ser permitido às crianças participarem sua forma de construir e de adiantarem seu ritmo próprio de aprendizagem, alcançando o nível que lhes seja mais favorável e dentro de suas condições, será facilitado a elas realizar o máximo de seu potencial.

Certamente, com ensino individual o aluno melhor progride em ritmo próprio, mas isto não tem sido fácil de se conseguir pela impossibilidade dos professores de atender particularmente cada aluno. A solução ideal em casos assim é o sistema computadorizado, que em muitos países ganha força, facilitando o trabalho dos professores e permitindo a cada aluno manter um diálogo independente com o computador, enquanto recurso tecnológico ágil e enriquecedor. Sem esta condição básica, porém, os professores devem procurar trabalhar os conteúdos, utilizando-se de metodologias capazes de dar aos mesmos maior flexibilidade, para que possam ser compreendidos pelos alunos e adaptar-se facilmente a qualquer plano de estudo, em qualquer escola.

Avaliar não é utilizar-se de fita métrica e medir, deste modo, quanto o aluno aprendeu. Avaliar é um processo mais amplo e dinâmico que envolve intimamente *professor, aluno e conhecimento*.

O aluno não é um ser passivo, como uma máquina de **xerox**, ou fotográfica, que copia e registra tudo, tal qual seu professor lhe passa. Na relação pedagógica entre os dois, algo deve ser ensinado para ser aprendido, e é neste sentido que a avaliação precisa ser feita, sem nunca esquecer que há sempre o conhecimento para ser conquistado e também elaborado.

Avaliar é acompanhar e enriquecer o desenvolvimento do trabalho intelectual do aluno, movendo seu pensamento a patamares de compreensão cada vez mais elevados sobre o mundo e sobre si mesmo. Avaliar, então, não é medir um amontoado de informações memorizadas, mas acompanhar um processo de desenvolvimento da inteligência em ação e produção.

A avaliação é, pois, indispensável no processo educativo, não podendo assim funcionar como fator de exclusão. Trata-se de um recurso que deve permitir ao professor melhor conhecer seus alunos - e a si próprio, como pedagogo -, refletindo sobre o que deve fazer para superar as dificuldades apresentadas por eles e fazê-los avançar na conquista e na produção do conhecimento.

Portanto:

- Na construção do conhecimento, o “erro” deve ser considerado, na medida em que favoreça uma interação, desencadeando um crescimento tanto no professor quanto no aluno, bem como a recuperação contínua e paralela deste, no processo ensino-aprendizagem;
- Os testes, provas, verificações orais, escritas e práticas, bem como a atribuição de notas e conceitos devem servir basicamente como elementos para auxiliar a resolver as dificuldades de aprendizagem dos alunos e nunca como “meros” instrumentos de classificação, seleção ou exclusão dos mesmos.

Avaliar a produção dos alunos não significa jamais obrigá-los a pensar do mesmo modo que os professores, mas levá-los a pensar por conta própria, coerentemente, construindo a sua *concepção de mundo* e de *homem que interfere nesse mundo*.

BIBLIOGRAFIA

- ACOT, Pascoal. **História da ecologia**. Rio de Janeiro. Editora Campus, 1990.
- AGUIAR, Roberto Armando Ramos. Brasil - Ministério do Meio Ambiente e da Amazônia Legal. **Direito do Meio Ambiente e Participação Popular / IBAMA**. Brasília, 1994.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ASTOLFI, Jean; DEVELAY, Michel. **A didática das ciências**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1995.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.
- BIZZO, Nélio M.V.; Graves erros de conceitos em livros didáticos de ciência. **Ciência Hoje** 21(121): 26-25, (jun, 1996) (Cols).
- DI CASTRI, Francesco. Ecologia: gênese de uma ciência do homem e da natureza. In: **Correio da UNESCO** n° 6, ano 9. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas, 1981.
- FELTRE, Ricardo. **Fundamentos da química**. São Paulo: Moderna, 1990.
- GIL-PEREZ, Daniel; CARVALHO, Anna M.P. **Formação de professores de ciências**. São Paulo: Cortez, 1993.
- HARLEN, W; ELSTEEST, J. UNESCO sourcebook for science in the primary school. A wokshop approach to teacher education. **UNESCO Publishing**, Paris, 1992.
- JOHN, B. Russell. **Química geral**. São Paulo: McGRAW-HILL, 1981.
- KNELLER, G.G. **A ciência como atividade humana**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- KRASILCHICK, Mirian. O ensino de biologia. **Coletâneas do III Encontro Nacional de Ensino de Biologia**. São Paulo: USP, 1991.
- MENEZES, Luiz Carlos de. (org.) **Formação continuada de professores de Ciências no contexto ibero-americano**. Campinas: Coleção formação de professores, 1996
- _____. **Vale a pena ser físico?** São Paulo: Moderna, 1988.
- ODUM, Eugene. **Ecologia**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

- PINTO, Álvaro V. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- POLITZER, Georges. **Princípios fundamentais de filosofia**. São Paulo: Hemus, 1954.
- PRETTO, Nelson de Lima. **A ciência nos livros didáticos**. Salvador: UFB, 1985.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.
- ROMECÍN, Humberto Maturana; VARELA G., Francisco. **A árvore do conhecimento**. São Paulo. Editorial Psy. 1995.
- _____. **Emociones y lenguaje en educación y política**. Santiago - Hachette / CED, 1992.
- SACHS, Ignacy. **Ecodesenvolvimento, crescer sem destruir**. São Paulo: Vértice, 1986.
- _____. **"The aftermath of the earth summit, unfolding the process" em science, development and environment in Brazil: experiences and options for the future**. Instituto de Estudos Latino-Americanos, Estocolmo, 1993.
- SANTA CATARINA - **Programa de Educação Ambiental "Viva a Floresta Viva"**- Governo do Estado, 1996.
- SERRES, Michel. **O contrato natural**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1991.
- GIL-PEREZ, Daniel; CARVALHO, Anna M.P. **Formação de professores de ciências**. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. **"The aftermath of the Earth Summit, Unfolding the Process" em Science, Development and Environment in Brazil: Experiences and Options for the Future**. Instituto de Estudos Latino Americanos, Estocolmo, 1993.
- SANTA CATARINA. SEPLAN. **Atlas Escolar** [s.d].
- _____. **Programa de Educação Ambiental "Viva a Floresta Viva"**- Governo do Estado, 1996.
- SERRES, Michel. **O contrato natural**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1991.
- SILVA, Daniel J. Hacia un paradigma de la question ambiental en America Latina. **Revista Interamericana de Planificacion**, V. XXV, nº 98, abril - junio, 1992.
- SILVA, Marise Borba da. **As posições legitimadoras de determinadas formas de abordagem do conteúdo das ciências biológicas**. (Dissertação) Mestrado em Educação e Trabalho. Florianópolis, UFSC, 1994.

Revistas a serem consultadas:

CADERNOS CEDES. São Paulo: Cortez.
 CIÊNCIA HOJE. Rio de Janeiro. FUNBEC.
 REVISTA DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. ANDE. São Paulo: Cortez.
 CIÊNCIA HOJE. Rio de Janeiro. FUNDEC.
 REVISTA DE ENSINO DE CIÊNCIA. São Paulo: FUNBEC
 REVISTA DE ENSINO DE FÍSICA. Florianópolis: UFSC

OBS.: EM OPORTUNIDADE PRÓXIMA, SERÃO INDICADOS LIVROS DIDÁTICOS QUE PODEM SER USADOS NO TRABALHO DO PROFESSOR, ESPECÍFICOS DE 1ª A 4ª SÉRIE, PARA A REALIZAÇÃO DE SUAS ATIVIDADES EM SALA DE AULA.

GRUPO DE TRABALHO

PROFESSORES (*Colégios que oferecem o Curso de Magistério - Educação Infantil a 4ª série do Ensino Fundamental*) E INTEGRADORES DE ENSINO DAS COORDENADORIAS REGIONAIS DE ENSINO DO ESTADO DE SANTA CATARINA
 GRUPO MAGISTÉRIO DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO.

CONSULTORIA

MARISE BORBA DA SILVA (SED-FPOLIS/SC)
 SÉRGIO AUGUSTO TORRES (SED-FPOLIS/SC)

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA

INTRODUÇÃO

O presente estudo é o resultado dos debates e atividades realizados no curso que aconteceu no transcorrer de 1996, nas cidades de Brusque e Laguna, para professores que lecionam a disciplina Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de História e Geografia, nas 3ª e 4ª séries dos Cursos de Magistério, da rede estadual de ensino. Esta proposta expressa os anseios dos professores, pois é o resultado da aproximação feita a partir das sugestões por eles enviadas.

Os conteúdos, a metodologia, as atividades, a avaliação e a indicação bibliográfica aqui explicitadas, devem subsidiar e nortear as ações dos professores para que melhorem a qualidade de seu trabalho.

Os elementos teoria, método e técnica devem ser pensados e articulados entre si, visando a trabalhar a disciplina na relação conteúdo científico e cotidiano da sala de aula.

É importante considerar que o que fundamenta as disciplinas História e Geografia, da Educação Infantil ao Ensino Médio, é o explicitado na produção do Grupo Multidisciplinar - Proposta Curricular, Edição 97.

Ressaltamos que esta proposta não tem a pretensão de se transformar em um receituário, mas, sim, em um objeto de constante reflexão e reelaboração. A maior preocupação é com a efetiva participação dos professores no trabalho de sala de aula, através da produção de conhecimento que só a análise da prática pode produzir.

1. EMENTA

- Fundamentos teóricos de História e Geografia
- O homem e o estabelecimento das relações sociais de produção
- Organização sócio-espacial
- Fundamentos metodológicos
- Proposta de ensino de História e Geografia

2. CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS E ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA

3ª Série

• Fundamentos teóricos da História e da Geografia

- Teorias da História
- Correntes da Geografia
- Ensino da História e da Geografia

Esta unidade visa abordar questões teóricas fundamentais para o entendimento das ciências História e Geografia, através de estudos bibliográficos que subsidiem e contextualizem estas disciplinas.

Com o processo de discussão que se intensificou a partir da década de 70, houve uma grande preocupação com as questões pedagógicas ligadas à ciência, proporcionando o entendimento de sua importância no contexto escolar. Torna-se necessário estudar e entender as diferentes tendências pedagógicas, tradicionais e progressistas nos vários momentos históricos, e a forma como estas se refletem hoje na escola. Neste senti-

do, sugerimos a abordagem das correntes geográficas (sistematização, escola francesa, quantitativa e crítica), teorias da história (escola positivista, marxista e anales).

• **O homem e o estabelecimento das relações de poder nos modos de produção:**

- Modo de produção primitivo
- Modo de produção escravista.
- Modo de produção feudal
- Modo de produção capitalista - pensamento conservador, liberal e moderno
- Modo de produção socialista

O estudo das relações sociais de produção permite o entendimento do vínculo que o homem manteve e mantém com o meio e a sociedade, ao longo da história, através da articulação entre o espaço, tempo, natureza e cultura, mediante as relações sociais e de trabalho. Esta abordagem busca compreender as especificações da Geografia, como uma ciência que estuda a sociedade materializada no espaço, e a História, como uma ciência que estuda as relações da sociedade no tempo. É imprescindível o estudo e a problematização dos diferentes momentos históricos, de forma não linear. Deve-se focar o presente, problematizando-o, percebendo o que permanece, o que muda, o que é simultâneo, o que é diferente e, ao mesmo tempo, as descontinuidades e rupturas do tema estudado.

O estudo da sociedade capitalista deve dar conta, também, das contradições do Estado contemporâneo, frente ao processo de globalização.

• **Organização sócio-espacial**

- O Brasil como uma unidade nacional
- O Estado como unidade da Federação
- O município como uma instância político-administrativa
- A comunidade e grupos sociais
- História regional

Devemos considerar, através deste estudo, a análise de espaço e tempo, articulando-a com sociedade, trabalho, natureza e cultura, tendo em vista o referencial metodológico na perspectiva global-local, da noção de espaço público e privado e de espaço individual e coletivo.

4ª Série

• **Fundamentos metodológicos**

- Planejamento de História e de Geografia
 - . Objetivos
 - . Conteúdos
 - . Atividades
 - . Recursos
 - Livro didático
 - Materiais cartográficos
 - Materiais audiovisuais
 - Recursos tecnológicos
 - Fontes históricas ...
- Noções básicas de História e de Geografia
 - . Aspectos cartográficos
 - . Observação

- . Representação do espaço
- . Representação do tempo
- . Orientação e localização
- . Espaço absoluto e espaço relativo
- . Lugar e posição
- . Descrição e análise geográfica

Ao elaborar o planejamento para as disciplinas de História e Geografia, deve ser levada em conta uma compreensão teórica anterior, a respeito dos conteúdos fundamentais destas áreas; portanto, os recursos utilizados, tanto o mais simples como aquele que utiliza as técnicas mais sofisticadas são ferramentas eficazes para a construção e execução de projetos de ensino-pesquisa, desde que se estabeleça a relação correta entre conteúdo e forma. Dentro deste planejamento, trabalhar-se-á com conceitos adequados à Educação Infantil e séries iniciais, não numa perspectiva do específico pelo específico, mas na construção e produção de noções de espaço-tempo que deverão ser ampliadas na medida em que estes conceitos adquiram uma complexidade maior, importantes para o entendimento da realidade.

No intuito de tratar adequadamente os temas da Geografia e da História, faz-se necessário considerar noções básicas de cartografia, formas de fazer análise geográfica e determinados conceitos que são específicos a estas ciências, como as diferentes temporalidades, a representação do tempo, a representação do espaço, lugar e posição, o fato histórico, o cotidiano...

• Propostas de ensino de História e de Geografia

- Aspectos filosóficos
- Aspectos teóricos
- Aspectos metodológicos

O futuro professor deve estar ciente da importância política de um currículo e da forma como este se reflete na educação, através de um estudo comparativo das diversas propostas curriculares adotadas no País, para que possa interferir no processo de aprofundamento e aplicação da Proposta Curricular de Santa Catarina, nos seus aspectos filosóficos, teóricos e metodológicos.

3. AVALIAÇÃO

Sendo a avaliação uma atividade inerente ao ser humano, é necessário termos clareza do julgamento de valores que devem levar a uma tomada de decisão. Para tanto, torna-se necessário refletir sobre: as transformações teóricas e práticas da História e da Geografia ao longo dos anos; a maneira como os homens se organizam sócio-espacialmente; a forma como são organizados pedagogicamente os conteúdos de História e Geografia; a apropriação dos diferentes conceitos; a transformação individual e coletiva do grupo a partir de sua produção.

Diante disso, devemos avaliar tudo e todos que fazem parte do processo: aluno, professor, cronologia, instrumentos, etc. Portanto, nossa avaliação terá função diagnóstica e coletiva. É importante termos consciência dos referenciais que orientam a nossa prática. Não há receitas prontas. Uma avaliação de qualidade caminha com o aluno no processo da descoberta e discute a necessidade do conhecimento para a melhoria da qualidade de vida, através da ação individual e coletiva para que a transformação se concretize.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS - HISTÓRIA

- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho: as metamorfoses no mundo do trabalho e dimensões da crise do sindicalismo**. São Paulo: UNICAMP-IFCH, 1993 (Mimeo).
- AUED, Idaleto Malvezzi. **Do capitalismo ao socialismo: rompendo os grilhões do mundo do trabalho**. Florianópolis: UFSC, 1993 (Mimeo).

- BLOCH, Marc. **Introdução à história**. Rio de Janeiro: Nacional, 1956.
- BOSI, Alferdo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- _____. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 4. ed., 1982.
- BOSI, Eclea. **Memória de velhos**. São Paulo: EDUSP, 1996.
- CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- CARDOSO, Fernando Henrique. **Escravidão no Brasil Meridional**. São Paulo: Difel, 1976.
- _____.; FALETTTO, Engo. **Dependência e desenvolvimento na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- CORIAT, Benfjamim. **Pensar al revés (trabajo y organización em la empresa japonesa)**. Mexico/Espanha: Sigla XXI, 1992.
- DIAS, Selva; LEITE, Maria Odila. **Cotidiano e poder**. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- FAORO, Raimundo. **Os donos do poder**. Porto Alegre/São Paulo: EDUSP/Globo, 1979.
- FEBVRE, Lucien. **Rabelais e o problema da descrença no século XVI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- FERNANDES, F. **Revolução Burguesa no Brasil**. São Paulo: Difel, 1979.
- _____. **A revolução cubana**. Rio de Janeiro: Nacional, 1981.
- FERRETTI, Celso J. **Modernização tecnológica, qualificação profissional e sistema público de ensino**. São Paulo: Perspectiva, V.7, n.1. jan./mar./ 1993.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Projeto histórico, ciência pedagógica e “didática”**. *Educação e Sociedade* (27): 122-140, 1987.
- FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. São Paulo: Nacional, 1983.
- GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Cia das Letras, 1982.
- GORENDER, Jacob. **A globalização**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: IEA/USP, 1996.
- HELLER, Agnes. **Cotidiano e história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- HOBSBAWM, Eric. **A era das revoluções**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. **A era dos extremos**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.
- _____. **A era do capital**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. **As origens da revolução industrial**. São Paulo: Global, 1979.
- _____. **Os trabalhadores**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. **Revolucionários**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- HOLANDA, Sérgio Buarque (org.). **História da civilização brasileira**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1987.
- IANNI, Otávio. **A nova ordem mundial**. Campinas: UNICAMP, 1995.
- LE GOFF, Jacques. **História-memória**. Enciclopédia EINAUDI: Lisboa: Casa da Moeda, 1989.
- _____. **Para um novo conceito de idade média**. Lisboa: Estampa, 1980.
- _____.; NORA, Pierre. **Fazer história: Novos tempos, novos problemas e novas abordagens**. São Paulo: Francisco Alves, 1976.
- LEFEBVRE, Henri. **De la presenca e la ausencia: contribución a la teoria de las representaciones**. México: Siglo XXI, 1982.
- _____. **Hegel, Marx e Nietzsche**. México: Siglo XXI, 1976.
- LENIN, U.I. **O estado e a revolução**. São Paulo: HUCITEC, 1987.
- MARIZ, Vasco. **História da música brasileira**. São Paulo: EDUSP, 1995.
- MARX, Karl. **Elementos fundamentales para la crítica de la economía (GRUNDRISSE) 1857-58, V. II.**, México: Siglo XXI, 1972.
- _____. **O Capital**. Livro I, V. 1 e 2. São Paulo: Diefel, 1982.
- MATOSO, Kátia. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- MENEZES, U.B. **História cativa da memória**. São Paulo: IEB, nº 22, 1995.
- NOVAES, Fernando. **O comércio atlântico na crise do sistema colonial**. São paulo: Cia das Letras, 1989.
- OROZ, Silvia. **Cinema e lágrima na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- PRZEWORSKI, Adam. **Capitalismo e social democracia**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

- _____. **Democracia e mercado no leste europeu e na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- SHAFF, Adam. **História e verdade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- SOUBOUL, Albert. **A revolução francesa**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- Thompson, E. **Formação da classe operária na Inglaterra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. **Senhores e caçadores**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- TINHORÃO, J.C. **Pequena história da música popular brasileira**. São Paulo: Círculo do Livro, 1972.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS - GEOGRAFIA

- ANDRADE, Manoel Correia de. **Uma geografia para o séc. XXI**. São Paulo: Ática, 1994.
- ANTUNES, Aracy do Rego et al. **Estudos sociais: teoria e prática**. Rio de Janeiro: ACCESS, 1993
- BENKO, Georges. **Economia, espaço e globalização: na aurora do século XXI**. São Paulo: HUCITEC, 1996.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: HUCITEC, 1996.
- ESCOLAR, Marcelo. **Crítica ao discurso geográfico**. São Paulo: HUCITEC, 1996.
- FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- GOMES, P. C. da C. . **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- GOTTDIENER, Mark. **A produção social do espaço geográfico**. São Paulo: EDUSP, 1993.
- GREGORY, Derek, MARTIN, Ron & SMITH, Graham.(Org.). **Geografia humana: sociedade, espaço e ciência social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- MIGUEL, Antonio & ZAMBONI, Ernesta. (Org.). **Representações do espaço**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- ROSS, Jurandir L. Sanches.(Org.). **Geografia do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1995
- SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação e do Desporto. **Plano de Ação. 1995-1998**. Florianópolis, 1995.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular**. Florianópolis: IOESC, 1991.
- SANTOS, Milton. **Técnica espaço tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo: HUCITEC, 1994.
- _____. **A Natureza do Espaço**. São Paulo: HUCITEC, 1996.

GRUPO DE TRABALHO

PROFESSORES (*Colégios que oferecem o Curso de Magistério - Educação Infantil a 4ª série do Ensino Fundamental*) E INTEGRADORES DE ENSINO DAS COORDENADORIAS REGIONAIS DE ENSINO DO ESTADO DE SANTA CATARINA
GRUPO MAGISTÉRIO DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO.

CONSULTORIA

ARLINDO DE SOUZA (SED-FURB-BLUMENAU-SC)
MARIA DE LOURDES AVELAR (SED-FPOLIS/SC)
BEATRIZ MENEZES DOS SANTOS (SED-FPOLIS/SC)
FRANCISCO ANTÔNIO DOS ANJOS (SED-UNIVALI-ITAJAÍ/SC)

COMPOSTO E IMPRESSO
NAS OFICINAS GRÁFICAS DA



IOESC
IMPrensa OFICIAL DO ESTADO
DE SANTA CATARINA

Florianópolis

74394