

REFERENCIAL CURRICULAR



Lições do

Rio Grande

Ciências Humanas e suas Tecnologias



Sumário

3

Introdução

05	Lições do Rio Grande: Referencial Curricular para as escolas estaduais
11	Referenciais Curriculares da Educação Básica para o Século 21
25	Por que competências e habilidades na educação básica?
29	A gestão da escola comprometida com a aprendizagem
37	Caracterização da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias
40	I - Competências
46	II- Interdisciplinaridade e Contextualização nas Ciências Humanas
47	III- Estratégias para a ação docente
48	Conclusão
48	Referências

História

51	Introdução
51	I – A disciplina de História
53	II – Como ensinar História?
56	III – Conceitos estruturantes
60	IV – Eixos temáticos e seleção de conteúdos
65	V - Estratégias para a ação docente e avaliação
66	Conclusão
67	Referências

Geografia

71	Disciplina de Geografia
71	Competências e habilidades no ensino da Geografia
74	Conceitos estruturadores do ensino da Geografia
76	Conteúdos relacionados aos conceitos estruturantes e às habilidades e competências. Operacionalização metodológica
86	Temas estruturantes relacionados aos blocos de conteúdos
87	Referências

Sociologia

94	Competências e conceitos estruturantes do ensino de Sociologia no ensino médio
102	Estratégias para o ensino da Sociologia
110	Breve panorama das tendências teóricas da Sociologia
113	Referências

Filosofia

117	Disciplina de Filosofia
118	Competências e habilidades em Filosofia
119	Significado das competências específicas da Filosofia
122	Conceitos e temas estruturadores da Filosofia
127	Estratégias para a ação docente
128	Quadro resumo dos Referenciais de Filosofia
129	Referências



4





Lições do Rio Grande

Referencial Curricular para as escolas estaduais

5

Mariza Abreu

Secretária de Estado da Educação

No Brasil e no Rio Grande do Sul, hoje o principal desafio é melhorar a qualidade da educação de nossos alunos. E isso é difícil. Até algum tempo atrás, precisávamos aumentar o número de vagas. O desafio era expandir o acesso à educação escolar. Isso era mais fácil, pois se tratava de construir uma escola, inaugurá-la e aumentar o número de matrículas.

Hoje, o acesso à escola está, em grande parte, resolvido ou relativamente encaminhado em todo o País e aqui no Estado, especialmente no ensino fundamental e médio. Ainda é problema na educação infantil, responsabilidade dos Municípios, e é também problema na educação profissional, responsabilidade dos Estados. Mas no ensino fundamental no RS, é de 98% a taxa de escolarização das crianças nas escolas estaduais, municipais ou particulares. E 77% dos jovens de 15 a 17 anos estão matriculados no sistema de ensino. É um percentual ainda pequeno quando comparado com a meta de escolarizar no mínimo 98% também da população nessa faixa etária. E muitos desses jovens ainda estão atrasados, cursando o ensino fundamental. Entretanto, somadas as vagas nas escolas públicas e particulares do ensino médio, há vaga para todos os jovens de 15 a 17 anos residentes no Rio Grande do Sul.

É verdade que existe problema na distribuição geográfica dessas vagas. Às vezes faltam vagas em alguns lugares e há excesso noutros, principalmente nas cidades grandes e mais populosas, naquelas que recebem população de outras regiões ou de fora do Estado. Às vezes, nas cidades grandes, falta em alguns bairros e sobra em outros. E no

ensino médio, há ainda o problema de inadequação entre os turnos, com falta de vagas no diurno.

Mas o grande desafio em todo o Brasil e no Rio Grande do Sul é a falta de qualidade da educação escolar oferecida às nossas crianças e jovens. Colocamos muitos alunos na escola e os recursos públicos destinados à escola pública não aumentaram na mesma proporção e, em consequência, caiu a qualidade, as condições físicas das escolas pioraram, baixou o valor dos salários dos professores, cresceram as taxas de reprovação e repetência e reduziu-se a aprendizagem.

Melhorar a qualidade é muito mais difícil. Em primeiro lugar, ninguém tem a fórmula pronta, pois, para começar, já não é tão simples conceituar, nos dias de hoje, o que é qualidade da educação. Depois, não é palpável, não se “pega com a mão”, como escola construída e número de alunos matriculados. E depois, não é tão rápido.

Construir escola é possível de se fazer no tempo de um governo e de capitalizar politicamente. Qualidade da educação é mais lenta no tempo, mais devagar. E tem mais um problema. De modo legítimo, os governantes movimentam-se atendendo a demandas da população. E educação de qualidade não é ainda uma demanda de todos. Por isso, apesar dos discursos políticos e eleitorais, na prática a educação não tem sido prioridade dos governos. Nas pesquisas de opinião, em geral, segurança, saúde e às vezes também emprego aparecem antes da educação nas preocupações da população. Isso porque já há vaga para todos, ou quase todos na escola pública, e, por exemplo, tem merenda





para as crianças. As maiores reclamações da população referem-se a problemas com o transporte escolar ou a falta de professores. Dificilmente alguém reclama que seu filho não está aprendendo. Dificilmente os pais ou a sociedade se mobilizam por falta de qualidade da educação.

Por tudo isso é que se diz que, se queremos educação de qualidade para todos, precisamos de todos pela educação de qualidade. E a melhoria da qualidade só pode ser resultado de um conjunto de ações, do governo e da sociedade.

Como exemplos, em nosso governo, encontramos uma solução para o problema do transporte escolar, por meio da aprovação, após longa e proveitosa negociação com os prefeitos através da FAMURS, de uma lei na Assembléia Legislativa criando o Programa de Transporte Escolar no RS. Junto com as direções, a Secretaria de Educação está aperfeiçoando o processo de matrícula, rematricula e organização das turmas das escolas estaduais. A confirmação da rematricula permite realizar um levantamento dos alunos que continuam frequentando a escola, eliminando os que deixam a escola por abandono ou são transferidos e ainda constam na listagem de alunos. Ao mesmo tempo, reaproxima os pais da escola, pois a relação da família com a escola é uma das primeiras condições para que o aluno aprenda. De 2007 para 2008, a organização das turmas das escolas em parceria com as CRE's e a Secretaria foi realizada de forma artesanal, em fichas de papel; de 2008 para 2009, mais um passo – utilizamos o nosso INE, a Informática na Educação. E também está sendo feita uma pesquisa sobre o perfil socioeconômico das comunidades escolares para promover política de equidade em nossas escolas. A partir de agosto de 2008, aperfeiçoamos a autonomia financeira das escolas, com atualização do número de alunos matriculados, pois até então eram ainda utilizados os dados de 2003, e aperfeiçoamos os critérios de repasse dos recursos. Ao mesmo tempo, o valor mensal repassado às

escolas aumentou de 4,2 milhões para 5,4 milhões. Considerando-se a redução da matrícula na rede estadual, pelo decréscimo da população na idade escolar e a expansão da matrícula nas redes municipais, o valor da autonomia financeira aumentou de R\$ 3,99 para R\$ 4,18 por aluno.

Em junho de 2008, foi lançado o Programa Estruturante Boa Escola para Todos, com cinco projetos: SAERS – Sistema de Avaliação Educacional do Rio Grande do Sul; Professor Nota 10; Escola Legal; Sala de Aula Digital e Centros de Referência na Educação Profissional. Precisamos de escolas com boas condições de funcionamento. Se muitas escolas estaduais encontram-se em condições adequadas, isso se deve muito mais aos professores e às equipes de direção que conseguiram se mobilizar e mobilizar suas comunidades para fazer o que o Governo do Estado, nesses quase 40 anos de crise fiscal, não foi capaz de fazer. Mas temos muitas escolas que não conseguiram fazer isso, ou porque suas direções não se mobilizaram o suficiente ou porque suas comunidades não tinham condições de assegurar os recursos necessários para fazer o que o governo não conseguia fazer. É difícil, em pouco tempo, recuperar o que o governo, em 30 ou 40 anos, não fez. Estamos realizando um esforço imenso para isso. Uma das primeiras medidas que o governo adotou foi assegurar que o salário-educação fosse todo aplicado nas despesas que podem ser realizadas com esses recursos. Pela lei federal, o salário-educação não pode ser utilizado na folha de pagamento dos servidores da educação ou outros quaisquer. Entretanto, o salário-educação saía da conta própria onde era depositado pelo governo federal e, transferido para o caixa único do Estado, não retornava às despesas em que pode ser aplicado.

Para uma educação de qualidade é necessário levar às escolas a tecnologia da informação. É um processo complicado no Brasil e em todo o mundo, como tivemos oportunidade de observar quando acompanhamos o Colégio Estadual Padre Colbachini, de Nova





Bassano, no Prêmio Educadores Inovadores da Microsoft, etapa internacional em Hong Kong. Não adianta instalar laboratório de informática nas escolas se, nas salas de aula, o ensino continuar a ser desenvolvido apenas com quadro negro, giz e livro didático. E o laboratório foi um espaço utilizado uma ou duas vezes por semana para aprender informática ou bater papo na internet, em geral com o atendimento de um professor específico, enquanto os professores do currículo continuam a não utilizar *softwares* educacionais. O laboratório de informática precisa vir a funcionar como aquela antiga sala de áudio-visual, onde se tinha o retroprojeto ou a televisão com o vídeo-cassete. Para utilizar esse espaço didático, os professores se agendavam para dar aulas específicas das suas disciplinas. É preciso um servidor de apoio, de multi-meios, que saiba operar o *hardware*, mas os professores precisam ser capacitados para usarem a tecnologia da informação – os laboratórios com os microcomputadores e os *softwares* educacionais – como recursos didáticos em suas aulas. Em parceria com o MEC, nossa meta é instalar mais 500 laboratórios nas escolas estaduais em 2009, com parte dos microcomputadores comprados pela Secretaria e outros recebidos do MEC, através do PROINFO.

O Sistema de Avaliação Educacional do Rio Grande do Sul é constituído por duas ações: o Projeto de Alfabetização de Crianças de Seis e Sete Anos e o Sistema de Avaliação Externa da Aprendizagem. O Projeto de Alfabetização foi iniciado em 2007, pois o Brasil acabara de introduzir a matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade e de ampliar a duração do ensino fundamental para nove anos letivos, por meio de duas leis federais respectivamente de 2005 e 2006. O desafio passou a ser o de alfabetizar as crianças a partir dos 6 anos no primeiro ano do ensino fundamental. Nossa proposta é construir uma matriz de habilidades e competências da alfabetização, começando com o processo de alfabetização aos 6 anos para completá-lo no máximo no segundo ano, aos 7 anos. O

projeto piloto foi estendido em 2008 para as crianças de 7 anos no segundo ano do ensino fundamental e reiniciado com novas turmas de crianças de 6 anos no primeiro ano. Em 2009, o projeto deixou de ser piloto e foi generalizado na rede estadual, pois passou a ser oferecido a todas as turmas com crianças de 6 anos no primeiro ano do ensino fundamental neste ano. O Projeto de Alfabetização da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul adotou três propostas pedagógicas testadas e validadas em experiências anteriores: o GEEMPA que desenvolve uma proposta pós-construtivista de alfabetização; o Alfa e Beto que se constitui num método fônico de alfabetização e o Instituto Ayrton Senna que trabalha uma proposta de gerenciamento da aprendizagem, com base no método de alfabetização já utilizado pela escola. O Projeto Piloto, financiado em 2007 com recursos da iniciativa privada e, em 2008 e 2009, com recursos do MEC, foi desenvolvido em turmas de escolas estaduais e municipais, distribuídas em todo o Estado. Para toda a rede estadual, em 2009 o Projeto é financiado com recursos próprios do governo do Rio Grande do Sul.

O SAERS – Sistema de Avaliação Externa de Aprendizagem, iniciado em 2007 de forma universal nas escolas estaduais, é complementar ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar desenvolvido pelo Ministério da Educação. O governo federal aplica o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica – desde o início dos anos 90, numa amostra de escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio e, desde 2005, a Prova Brasil em todas as escolas públicas de ensino fundamental com mais de 20 alunos nas séries avaliadas.

A avaliação é realizada para melhorar a qualidade da educação, para que os professores possam, por meio da entrega dos boletins pedagógicos às escolas, apropriar-se dos resultados da avaliação e, com isso, melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Mas o Projeto mais importante do Programa Boa Escola para Todos é o Professor Nota





10, pois não existe escola de qualidade sem professor de qualidade, com boa formação, elevada auto-estima e comprometido com a aprendizagem de seus alunos. Para isso, é necessário uma formação continuada oferecida pelo Governo do Estado.

Desde 2008 já foram realizadas várias ações de formação continuada para os professores, como o Progestão, programa de formação continuada à distância para gestores escolares, desenvolvido pelo CONSED – Conselho Nacional de Secretários da Educação.

Embora o governo estadual anterior tenha adquirido o material instrucional do Progestão, não implementou o programa para gestores das escolas estaduais. Desde 2000, o curso somente foi oferecido em alguns Municípios gaúchos para gestores municipais. Desenvolvemos o PDE Escola, junto com o MEC, o Acelera Brasil, e uma série de ações de capacitação para professores de diferentes modalidades de ensino, como educação indígena, especial, prisional, de jovens e adultos, etc. Chegamos a capacitar em 2008 mais de 16 mil dos nossos cerca de 80 mil professores em atividade na rede estadual de ensino.

E agora estamos entregando para vocês as Lições do Rio Grande. No Rio Grande do Sul, como no Brasil, o processo social e educacional desenvolve-se de maneira pendular.

Nos anos 50/60 até os anos 70, tivemos um processo muito centralizado no que se refere a currículos escolares. Os currículos eram elaborados nas Secretarias de Educação e repassados às escolas, para que elas os executassem. Aqui no Rio Grande do Sul, inclusive os exames finais eram feitos na própria Secretaria de Educação e eram enviados a todas as escolas do Estado, para serem aplicados. Eram elaborados não para avaliar o sistema, como o SAEB ou SAERS, mas para avaliar, aprovar ou reprovar os alunos. Os professores deviam desenvolver os currículos elaborados pela Secretaria de forma a preparar seus alunos para fazerem as provas da SEC. Naquela época, a sociedade era muito mais simples, com menos

habitantes, e era menos diversificada. A frequência à escola era muito menor: apenas 36% da população de 7 a 14 anos estavam na escola em 1950, enquanto hoje são 97% no Brasil e 98% no Estado. Quando apenas 36% da população na faixa etária apropriada frequentava a escola, basicamente só a classe média estudava e a escola era mais padronizada, tanto no currículo quanto na forma de avaliação da aprendizagem.

Atualmente, a sociedade brasileira é muito mais complexa e diversificada, com mais habitantes, e o Brasil é uma das sociedades mais desiguais do planeta. A escola é de todos: todas as classes sociais estão na escola, sendo impossível desenvolver um processo educacional padronizado como antigamente. Com a luta pela redemocratização do País nos anos 80, conquistou-se o importante conceito de autonomia da escola. Entretanto, no movimento pendular da história, fomos para o outro extremo. Hoje, no País existem diretrizes curriculares nas normas dos Conselhos de Educação, tanto Nacional como Estadual, mas essas diretrizes são muito gerais não existindo, assim, qualquer padrão curricular. A partir dessas normas, as escolas são totalmente livres para fazerem os seus currículos, inclusive dificultando o próprio processo de ir e vir dos alunos entre as escolas, porque quando um aluno se transfere, é diferente de escola para escola o que se ensina em uma mesma série.

O Brasil inteiro está fazendo um movimento de síntese entre esses dois extremos, entre aquilo que era totalmente centralizado nas Secretarias, até os anos 70, e a extrema autonomia da escola, no que se refere a currículos. Estamos chegando a uma posição intermediária, que é uma proposta de referencial curricular para cada rede de ensino, definida pelas Secretarias: não é aquela centralização absoluta, nem a absoluta descentralização de hoje. Essa síntese é também um imperativo da sociedade a partir, por exemplo, das metas do Movimento Todos pela Educação.

Esse Movimento, lançado em setembro de 2006, têm como objetivo construir uma





educação básica de qualidade para todos os brasileiros até 2022, a partir da premissa de que o País só vai ser efetivamente independente quando atingir esse objetivo, o que, simbolicamente significa, até o ano do bicentenário da independência política do Brasil. Para isso, fixou cinco metas:

- Meta 1 – toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola
- Meta 2 – toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos
- Meta 3 – todo aluno com aprendizado adequado à sua série
- Meta 4 – todo jovem com ensino médio concluído até os 19 anos
- Meta 5 – investimento em educação ampliado e bem gerido

Para cumprir a meta 3, a sociedade brasileira tem que definir o que é apropriado em termos de aprendizagem, para cada série do ensino fundamental e do médio. Para isso, é preciso definir uma proposta de referencial curricular. É o que estamos construindo para a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Mas não se começa do zero e não se reinventa o que já existe, parte-se da experiência da própria rede estadual de ensino e também daquilo que outros já fizeram, dos parâmetros curriculares nacionais e do que outros países já construíram. Estudamos o que dois países elaboraram: Argentina e Portugal, e o que outros Estados do Brasil já construíram, especialmente São Paulo e Minas Gerais. Mas não se copia, se estuda e se faz o que é apropriado para o Rio Grande do Sul. Constituímos uma comissão de 22 especialistas, formada por professores de várias instituições de educação superior do Estado e professores da rede estadual de ensino, aposentados ou em atividade, titulados nas várias áreas do conhecimento.

O ENCCEJA – Exame de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos – aponta o caminho das grandes áreas do conhecimento. O SAEB e a Prova Brasil, assim como o nosso SAERS, avaliam Língua Portuguesa (leitura e interpretação de textos) e Matemática (resolução de pro-

blemas), nas quatro áreas dos parâmetros curriculares nacionais (números e operações, grandezas e medidas, espaço e forma, tratamento da informação). Já o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – é absolutamente interdisciplinar, com 63 questões objetivas e redação.

As áreas do conhecimento do ENCCEJA têm origem nas diretrizes curriculares para o ensino médio aprovadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação em 1998, cuja relatora foi a professora Guiomar Namó de Mello. Naqueles documentos – Parecer 15 e Resolução 3 – constavam três áreas, cada uma delas com determinado número de habilidades e competências cognitivas, a saber: Linguagens, seus códigos e tecnologias, incluindo língua portuguesa e língua estrangeira moderna, com nove habilidades e competências; Ciências Exatas e da Natureza, seus códigos e tecnologias, incluindo matemática, física, química e biologia, com doze habilidades e competências, e a área das Ciências Humanas, seus códigos e tecnologias, com nove habilidades e competências. Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os currículos do ensino médio deveriam também desenvolver, além dessas áreas, conteúdos de educação física e arte, sociologia e filosofia.

Em 2002, ao organizar o ENCCEJA, o MEC primeiro separou matemática das ciências da natureza, criando quatro áreas do conhecimento, que passaram a corresponder às quatro provas do exame de certificação da EJA; segundo, organizou as áreas de Matemática e a de Ciências da Natureza também cada uma delas com nove habilidades e competências cognitivas; terceiro, no caso das provas do ensino médio, incluiu os conteúdos de sociologia e filosofia, ao lado da história e geografia, na área das Ciências Humanas; quarto, incluiu conteúdos de educação física e arte na prova de linguagens; e, por fim, cruzou as cinco competências básicas da inteligência humana – dominar linguagens, compreender fenômenos, enfren-





tar situações-problema, construir argumentações e elaborar propostas – que haviam orientado a organização da prova do ENEM, com as nove habilidades e competências de cada uma das quatro áreas de conhecimento e criou uma matriz de referência para o ENCCEJA com quarenta e cinco habilidades e competências cognitivas a serem avaliadas nas provas desse exame nacional. Uma observação: educação física e arte foram incluídas numa prova escrita de certificação de competências da EJA; nos novos concursos do magistério e na organização do currículo, devem ser trabalhadas como componentes curriculares específicos por pressuporem habilidades específicas, além das exclusivamente cognitivas.

As áreas do conhecimento e a matriz de referência do ENCCEJA são, hoje, o que se considera como a melhor alternativa para organização dos currículos escolares da educação básica, de forma a superar a fragmentação e pulverização das disciplinas. Nessa direção, o MEC está reorganizando o ENEM com a intencionalidade de orientar a reorganização dos currículos do ensino médio brasileiro, dando assim consequência às diretrizes curriculares de 1998. Nessa mesma direção, encaminham-se os Referenciais Curriculares para a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Nessas quatro grandes áreas do conhecimento, com seus conteúdos, é que passaremos a trabalhar.

A proposta de Referencial Curricular do Rio Grande do Sul contém as habilidades e competências cognitivas e o conjunto mínimo de conteúdos que devem ser desenvolvidos em cada um dos anos letivos dos quatro anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. A partir desse Referencial, cada escola organiza o seu currículo. A autonomia pedagógica da escola consiste na liberdade de escolher o método de ensino, em sua livre opção didático-metodológica, mas não no

direito de não ensinar, de não levar os alunos ao desenvolvimento daquelas habilidades e competências cognitivas ou de não abordar aqueles conteúdos curriculares.

Com o nosso Projeto de Alfabetização, fica mais fácil entender o que queremos dizer. Com o projeto piloto, nosso objetivo é desenvolver a matriz das habilidades e competências cognitivas do processo de alfabetização, em leitura e escrita e em matemática, que deve ser desenvolvida com as crianças de seis e sete anos de idade no primeiro e segundo anos do ensino fundamental de nove anos de duração. Essa matriz é o nosso combinado: o que fazer com os alunos para que aprendam aquilo que é apropriado para sua idade. Cada escola continua com sua liberdade de escolher o método de alfabetização. Mas seja qual for o adotado, no final do ano letivo os alunos devem ter desenvolvido aquelas habilidades e competências cognitivas. A escola não é livre para escolher não alfabetizar, para escolher não ensinar. A liberdade da escola, sua autonomia, consiste em escolher como ensinar.

Somos uma escola pública. Temos compromisso com a sociedade, com a cidadania. Somos professores dos nossos alunos que são os futuros cidadãos e cidadãs do nosso País. E estamos aqui para cumprir o nosso compromisso com eles. E nós, da Secretaria da Educação, estamos aqui para cumprir o nosso compromisso com vocês, porque é na escola que se dá o ato pedagógico, é na escola que acontece a relação professor/aluno. É para trabalhar para vocês, professoras e professores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul, que nós estamos aqui, na Secretaria de Estado da Educação.

Bom trabalho!

Julho de 2009.





Referenciais Curriculares da Educação Básica para o Século 21

Guiomar Namo de Mello

11

O objetivo principal de um currículo é mapear o vasto território do conhecimento, recobrando-o por meio de disciplinas, e articular as mesmas de tal modo que o mapa assim constituído constitua um permanente convite a viagens, não representando apenas uma delimitação rígida de fronteiras entre os diversos territórios disciplinares.

Nilson José Machado

I - Por que é importante um currículo estadual?

A SEDUC-RS vem adotando medidas para enfrentar o desafio de melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos no ensino público estadual do Rio Grande do Sul. Entre essas medidas, os Referenciais Curriculares para as escolas estaduais gaúchas incidem sobre o que é nuclear na instituição escola: o que se quer que os alunos aprendam e o que e como ensinar para que essas aprendizagens aconteçam plenamente.

A reflexão e a produção curricular brasileira tem se limitado, nas últimas décadas, aos documentos oficiais, legais ou normativos. Os estudos sobre currículo não despertam grande interesse da comunidade acadêmica e também são escassos nos organismos técnico-pedagógicos da gestão dos sistemas de ensino público. O currículo vem perdendo o sentido de instrumento para intervir e aperfeiçoar a gestão pedagógica da escola e a prática docente.¹ Provavelmente por essa razão, quando nos anos 1990 se aprovaram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e se elaboraram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os sistemas de ensino público estaduais e municipais consideraram esse trabalho um material a mais para enviar às escolas. E, por inexperiência de gestão curricular, assumiram que os Parâmetros constituíam um currículo pronto e suficiente para orientar as escolas e seus professores quanto ao que e como ensinar. Mas não eram.

Os Parâmetros não são um material a mais para enviar às escolas sozinhos. Formulados em nível nacional para um país grande e diverso, os Parâmetros também não continham recomendações suficientes sobre como fazê-los acontecer na prática. Eram necessariamente amplos e, por essa razão, insuficientes para estabelecer a ponte entre o currículo proposto e aquele que deve ser posto em ação na escola e na sala de aula.

O currículo alinha

O currículo integra e alinha, sob uma concepção educacional: as aprendizagens com as quais a escola se compromete na forma de competências e habilidades a serem constituídas pelos alunos; as propostas de metodologias, estratégias, projetos de ensino, situações de aprendizagem; os recursos didáticos com os quais a escola conta, incluindo instalações, equipamentos, materiais de apoio para alunos e professores; as propostas de formação continuada dos professores; a concepção e o formato da avaliação. Em outras palavras, o currículo é o núcleo da Proposta Pedagógica, este por sua vez expressão da autonomia da escola. A arte e a dificuldade da gestão educacional é articular e colocar em

¹ Vale a pena lembrar que o Rio Grande do Sul foi um dos Estados que cultivou com grande competência esse trabalho curricular nos anos 1960 e 1970.





sinergia todos esses insumos do processo de aprendizagem e ensino. No desalinhamento deles, residem alguns dos entraves mais sérios da reforma para a melhoria da qualidade desse processo.

A noção de que na escola existe o curricular e o extracurricular foi profundamente revista ao longo do século 20. Era adequada para uma educação em que os conteúdos escolares deveriam ser memorizados e devolvidos tal como foram entregues aos alunos, e o currículo, abstrato e desmotivador, precisava de um “tempero” extracurricular na forma de atividades culturais, lúdicas ou outras, para que a escola fosse menos aborrecida. Na concepção moderna, o currículo supõe o tratamento dos conteúdos curriculares em contextos que façam sentido para os alunos, assim, o que acontece na escola ou é curricular ou não deveria acontecer na escola. Atividades esportivas aos fins de semana sem qualquer vinculação com a Proposta Pedagógica da escola, na verdade, mais do que extracurriculares, são “extraescolares”, e só acontecem na escola por falta de outros espaços e tempos disponíveis. Atividades de esporte, cultura ou lazer, planejadas e integradas aos conteúdos de Educação Física, Artes, Ciências ou Informática, dentro da Proposta Pedagógica, são curriculares quer ocorram em dias letivos ou em fins de semana, na escola ou em qualquer outro espaço de aprendizagem.

O currículo, portanto, não é uma lista de disciplinas confinadas à sala de aula. É todo o conteúdo da experiência escolar, que acontece na aula convencional e nas demais atividades articuladas pelo projeto pedagógico.

O currículo transparece

O currículo, detalhado em termos de “o que e quando se espera que os alunos aprendam”, é também a melhor forma de dar transparência à ação educativa.

Num momento em que se consolidam os sistemas de avaliação externa como a PROVA BRASIL, o SAEB e o ENEM, é fundamental

que a avaliação incida sobre o que está de fato sendo trabalhado na escola, por diferentes razões.

A primeira diz respeito ao compromisso com a aprendizagem das crianças e jovens de um sistema de ensino público. O currículo estabelece o básico que todo aluno tem o direito de aprender e, para esse básico, detalha os contextos que dão sentido aos conteúdos, às atividades de alunos e professores, aos recursos didáticos e às formas de avaliação. Orienta o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem no tempo, garantindo que o percurso seja cumprido pela maioria dos alunos num segmento de tempo dentro do ano letivo e de um ano letivo a outro, ordenando os anos de escolaridade.

A segunda razão diz respeito à gestão escolar, porque explicita quais resultados são esperados e pode ser a base para um compromisso da escola com a melhoria das aprendizagens dos alunos. O contrato de gestão por resultados tem no currículo sua base mais importante e na avaliação o seu indicador mais confiável. Isso requer que o currículo estabeleça expectativas de aprendizagem viáveis de serem alcançadas nas condições de tempo e recurso da escola.

A terceira razão, pela qual é importante que a avaliação incida sobre o que está sendo trabalhado na escola, diz respeito à docência, porque é importante que, em cada série e nível da educação básica, o professor saiba o que será avaliado no desempenho de seus alunos. A avaliação externa não pode ser uma caixa-preta para o professor. A referência da avaliação é o currículo e não vice-versa. Não faz sentido, portanto, afirmar que se ensina tendo em vista a avaliação, quando o sentido é exatamente o oposto: se avalia tendo em vista as aprendizagens esperadas estabelecidas no currículo.

Finalmente, a quarta razão diz respeito aos pais e à sociedade. Para acompanhar o desenvolvimento de seus filhos de modo ativo e não apenas reagir quando ocorre um problema, é indispensável que a família seja informada do que será aprendido num





período ou ano escolar. Essa informação deve também estar acessível para a opinião pública e a imprensa.

O currículo conecta

Por sua abrangência e transparência, o currículo é uma conexão vital que insere a escola no ambiente institucional e no quadro normativo que se estrutura desde o âmbito federal até o estadual ou municipal. Nacionalmente, a Constituição e a LDB estabelecem os valores fundantes da educação nacional que vão direcionar o currículo. As DCNs, emanadas do Conselho Nacional de Educação, arrematam esse ambiente institucional em âmbito nacional. Nos currículos que Estados e Municípios devem elaborar para as escolas de seus respectivos sistemas de ensino, observando as diretrizes nacionais, completa-se a conexão da escola com os entes políticos e institucionais da educação brasileira.

O currículo dos sistemas públicos, estaduais ou municipais, conecta a escola com as outras escolas do mesmo sistema, configurando o que, no jargão educacional, é chamado de “rede”: rede estadual ou rede municipal de ensino.

O termo rede, embora seja usado há tempos pelos educadores, assume atualmente um novo sentido que é ainda mais apropriado para descrever esse conjunto de unidades escolares cujos mantenedores são os governos estaduais ou municipais. De fato, o termo rede hoje é empregado pelas Tecnologias da Comunicação e Informação (TCIs), como um conjunto conectado de entidades que têm uma personalidade e estrutura próprias, mas que também têm muito a compartilhar com outras entidades.

Uma rede pode ser de pessoas, de instituições, de países. No caso de uma rede de escolas públicas, a conexão que permite compartilhar e construir conhecimentos em colaboração é muito facilitada com a existência de um currículo que é comum a todas e que

também assume características próprias da realidade e da experiência de cada escola. Pode-se mesmo afirmar que, embora os sistemas de ensino público venham sendo chamados de “rede” há bastante tempo, apenas com referências curriculares comuns e com o uso de TCIs, essa rede assume a configuração e as características de rede no sentido contemporâneo, um emaranhado que não é caótico, mas inteligente, e que pode abrigar uma aprendizagem colaborada.

Finalmente, o currículo conecta a escola com o contexto, seja o imediato de seu entorno sociocultural, seja o mais vasto do País e do mundo. Se currículo é cultura social, científica, cultural, por mais árido que um conteúdo possa parecer à primeira vista, sempre poderá ser conectado com um fato ou acontecimento significativo, passado ou presente. Sempre poderá ser referido a um aspecto da realidade, próxima ou distante, vivida pelo aluno. Essa conexão tem sido designada como contextualização, como se discutirá mais adiante.

O currículo é um ponto de equilíbrio

O currículo procura equilibrar a prescrição estrita e a prescrição aberta. A primeira define o que é comum para todas as escolas. A segunda procura deixar espaço aberto para a criatividade e a inovação pedagógica, sugerindo material complementar, exemplos de atividades, pesquisas, projetos interdisciplinares, sequências didáticas.

A presença da prescrição fechada e da prescrição aberta garante a autonomia para inovar. Quando tudo é possível, pode ser difícil decidir ações prioritárias e conteúdos indispensáveis. Quando estes últimos estão dados, oferecem uma base segura a partir da qual a escola poderá empreender e adotar outras referências para tratar os conteúdos, realizar experiências e projetos.





Um bom currículo também combina realidade e visão. Suas prescrições estritas precisam ser realistas ao prever quanto e quão bem é possível aprender e ensinar num determinado tempo e em condições determinadas. Mas esses possíveis não podem ser tão fáceis que deixem de desafiar o esforço e o empenho da escola.

O currículo demarca o espaço de consenso

Todo currículo tem como referência primeira as finalidades da educação, consensuadas pela sociedade. No caso do Brasil, essas finalidades estão expressas na LDB e nos instrumentos normativos que a complementaram. Para cumpri-las, recortam-se os conteúdos e estabelecem-se as expectativas de aprendizagem, publicizando o espaço para construir o consenso sobre a educação que vamos oferecer aos alunos. Isso é mais sério do que tem sido considerado na prática da escola básica brasileira.

No Brasil, a legislação nacional, que decorre da Constituição de 1988, tem um princípio pedagógico fundamental e inovador em relação ao quadro legal anterior, que é o direito de aprendizagem. Esse princípio se sobrepõe ao da liberdade de ensino, que foi um divisor de águas no campo educacional brasileiro nos anos 60. Quando o direito de aprender é mais importante do que a liberdade de ensinar, não é o ensino, operado pelo professor, e sim a aprendizagem dos alunos, que se constitui em indicador de desempenho e de qualidade.

A educação básica não forma especialistas, nem prepara para empregos específicos. Como seu próprio nome afirma, está total-

mente voltada para a constituição de pessoas capazes de viver, conviver e trabalhar nesta sociedade de modo produtivo, solidário, integrado e prazeroso. Diante de cada disciplina ou conteúdo, é preciso sempre problematizar: qual o papel desse conteúdo na formação básica para viver no mundo contemporâneo? Para que esse conhecimento é importante? Se a resposta for para ingressar no ensino superior ou para engajar-se num emprego específico, é preciso lembrar que, segundo a LDB, a educação básica não está destinada a nenhum desses objetivos.

Afirmar que a educação básica não se destina a preparar para um posto de trabalho específico, nem para fazer vestibular, não significa que ela seja alheia ao trabalho e à continuidade de estudos, ao contrário. A LDB afirma logo em seu primeiro Artigo, Parágrafo 2º, que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Nos Arts. 35 e 36, dedicados ao ensino médio, a lei menciona explicitamente a preparação básica para o trabalho.

Sendo o trabalho projeto de todos os cidadãos e cidadãs, a educação básica deverá propiciar a todos a constituição das competências necessárias para ingressar no mundo do trabalho. O acesso ao ensino superior é ingresso numa carreira profissional, o que quer dizer que a educação básica deverá propiciar a todos as competências que são pré-requisito para escolher e perseguir uma carreira de nível superior. Portanto, a resposta às questões acima deve ser completada: a educação básica não está destinada ao preparo para um trabalho específico nem para entrar na faculdade, mas sendo básica é indispensável a ambos.





II - DCN, PCN e currículos dos sistemas públicos estaduais ou municipais

15

Na origem dos estados modernos, a definição do que se deve aprender na escola esteve associada à busca da unidade nacional e da igualdade formal entre os cidadãos, daí o caráter público e leigo que o currículo assume na maioria dos países. Desse processo resulta a presença, na quase totalidade das nações democráticas, de leis de educação que estabelecem o currículo nacional, ainda que os níveis de especificação sejam distintos de um país para outro.

As profundas mudanças ocorridas no mundo após a segunda guerra mundial provocaram rupturas e revisões das bases democráticas da educação. A partir da segunda metade do século 20, os currículos nacionais passam por sucessivas reorganizações. Além de incorporar a rápida transformação da ciência e da cultura, essas revisões também deram ênfases crescentes aos valores da diversidade e da equidade, como forma de superar a intolerância e a injustiça social.

Finalmente, desde o limiar do século 21, a revolução tecnológica está impondo a todas as nações revisões curriculares com a finalidade de incorporar também, e para todos, os valores da autonomia, da sustentabilidade e da solidariedade, que serão necessárias para a cidadania nas sociedades pós-industriais.

Essa rápida retrospectiva histórica é importante para destacar que a construção de currículos não é um capricho pedagógico nem um ato arbitrário dos níveis de condução das políticas educacionais. É, sim, um dever dos governos que estão gerenciando o Estado num momento de rupturas e mudanças de paradigmas educacionais.

O Brasil é um país complexo. Por ser federação, a definição do currículo se inicia na regulação nacional – do Congresso e do Conselho Nacional de Educação, passa pela coordenação do Governo Federal, finaliza na gestão estadual ou municipal para entrar em ação na escola. Além disso, é um país de di-

mensões continentais, com grande diversidade regional e marcantes desigualdades sociais na distribuição da renda e do acesso à qualidade de vida. Estabelecer currículos nessa realidade é uma tarefa nada trivial, que a LDB inicia e ordena em duas perspectivas.

A primeira perspectiva, a partir da qual a LDB regula o currículo, é política e se refere à divisão de tarefas entre a União e os entes federados quando estabelece para toda a educação básica, em seu Art. 26, que *“Os currículos do ensino fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”*. Diferentemente das leis de diretrizes e bases que a antecederam, a LDB não definiu, nem delegou a nenhuma outra instância, a definição de “disciplinas” ou “matérias” obrigatórias para integrar a base nacional comum a que se refere o Art. 26.

A segunda perspectiva é pedagógica e se refere ao paradigma curricular adotado pela Lei. Quando trata separadamente do ensino fundamental e do médio, a LDB traça as diretrizes dos currículos de ambos segundo um paradigma comum, expresso em termos de competências básicas a serem constituídas pelos alunos e não de conhecimentos disciplinares (Arts. 32, 35 e 36). As competências ficam assim estabelecidas como referência dos currículos da educação escolar pública e privada, dando destaque, entre outras, à capacidade de aprender e de continuar aprendendo, à compreensão do sentido das ciências, das artes e das letras e ao uso das linguagens como recursos de aprendizagem. Também aqui a LDB não emprega o termo “matéria” ou “disciplina”, nem utiliza os nomes tradicionais das mesmas. Refere-se a “conteúdos curriculares”, “componentes” ou “estudos”.





A lei nacional da educação brasileira cumpre o papel que lhe cabe num país federativo. Dá início a um processo de construção curricular que deverá ser concluído pelos sistemas de ensino estaduais e municipais, para ser colocado em ação pelas suas escolas. Indica, no entanto, as diretrizes segundo as quais os sistemas e escolas deverão pautar a finalização desse processo. Essas indicações fazem toda a diferença.

Se a lei adotasse um paradigma curricular disciplinarista, a cooperação entre as esferas de governo seria concretizada na elaboração, pela União, de uma lista de disciplinas ou matérias obrigatórias que se complementaria com listas de disciplinas adicionais elaboradas pelas diversas instâncias de definição curricular. Esse foi de fato o procedimento adotado no passado.

A verificação do cumprimento das disposições curriculares legais, no caso do paradigma por disciplinas, é feita pelo controle do comparecimento destas últimas nos currículos propostos. Daí a necessidade de listar disciplinas obrigatórias, impondo que toda escola deveria elaborar sua “grade” curricular, isto é, a lista de disciplinas que constituíam seu currículo, em duas partes: a base nacional comum e a parte diversificada, sendo que em cada uma dessas partes havia disciplinas obrigatórias. Esse modelo, que ainda é adotado em muitas escolas públicas e privadas, é realmente uma grade no sentido de barreira que impede a passagem e a comunicação.

Com o paradigma curricular estabelecido pela LDB, o cumprimento das diretrizes impõe que tanto a base nacional comum como a parte diversificada prestem contas das competências que os alunos deverão constituir. E essas competências não são aderentes a uma disciplina ou conteúdo específico, mas deverão estar presentes em todo o currículo. São competências transversais. Além disso, o cumprimento das

disposições legais curriculares, neste caso, não se realiza pela verificação de uma lista de matérias. Para viabilizá-la, é preciso obter evidências do desempenho dos alunos e constatar até que ponto constituíram as competências previstas.

As disposições curriculares da LDB foram fundamentadas pelo Conselho Nacional de Educação, num trabalho do qual resultaram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os diferentes níveis e modalidades da educação básica. Foram também consubstanciadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais que o MEC elaborou como recomendação aos sistemas de ensino.

Paradigmas, diretrizes e parâmetros, ainda que bem fundamentados pedagogicamente, não promovem a melhoria da qualidade do ensino. Para não relegá-los a peças formais e burocráticas, é preciso criar as condições necessárias a sua implementação. E a condição de implementação mais importante é a tradução da lei, das normas e das recomendações curriculares nacionais em currículos que possam ser colocados em ação nas escolas, adequados às realidades diversas de estados, regiões, municípios ou comunidade; detalhados o suficiente para servirem de guia de ação às equipes escolares; abrangentes o bastante para dar alinhamento e orientação ao conjunto dos insumos do ensino-aprendizagem: as atividades de alunos e professores, os recursos didáticos, a capacitação dos professores para implementar o currículo utilizando os recursos didáticos e os procedimentos de avaliação.

Essa tradução do currículo do plano propositivo para o plano da ação é uma tarefa intransferível dos sistemas de ensino e de suas instituições escolares. É para cumprir a sua parte que a SEDUC-RS entrega às escolas públicas estaduais os presentes Referenciais Curriculares, cujos princípios norteadores são apresentados a seguir, reconhecendo que caberá às escolas, em suas propostas pedagógicas, transformá-los em currículos em ação, orientadas por estes referenciais e ancoradas nos contextos específicos em que cada escola está inserida.





III - Desafios educacionais no Brasil contemporâneo

A sociedade pós-industrial está mudando a organização do trabalho, a produção e disseminação da informação e as formas de exercício da cidadania. Essas mudanças estão impondo revisões dos currículos e da organização das instituições escolares na maioria dos países. Aqueles cujos sistemas educacionais estão consolidados, que promoveram a universalização e democratização da educação básica na primeira metade do século passado, estão empenhados em vencer os obstáculos culturais e políticos ao trânsito da escola para o século 21.

Os emergentes como o Brasil, que ainda estão concluindo o ciclo de expansão quantitativa e universalização da educação básica, deparam-se com um duplo desafio. Herdeiro de uma tradição ibérica que destinava a escolaridade longa apenas a uma seleta minoria, há pouco tempo – cerca de três décadas –, nosso país ainda devia esse direito básico a quase metade das crianças em idade escolar.

Quando todos chegaram à escola e, por mecanismos diversos, aí permaneceram, ficou visível nossa incapacidade de criar, para a maioria das crianças e jovens brasileiros, situações de aprendizagem eficazes para suas características e estilos cognitivos. É, portanto, um país que precisa urgentemente reinventar a escola para trabalhar com um alunado diversificado culturalmente e desigual socialmente. E deve dar conta desse desafio ao mesmo tempo em que transforma a educação básica para fazer frente às demandas da sociedade do conhecimento.

O século 21 chegou, e com ele a globalização econômica, o aquecimento global, a despolarização da política internacional, a urgência de dar sustentabilidade ao desenvolvimento econômico, a valorização da diversidade, as novas fronteiras científicas, a acessibilidade da informação a um número cada vez maior de pessoas, o aparecimento de novas formas de comunicação. É nesse tempo que os estudantes brasileiros estão vi-

vendo, qualquer que seja sua origem social. Mas é na escola pública que estão chegando as maiores pobres e, portanto, é a qualidade do ensino público que se torna estratégica para nosso destino como nação.

O acesso é requisito para democratização do ensino básico. Mas, para que esse processo seja plenamente consolidado, é urgente garantir que a permanência na escola resulte em aprendizagens de conhecimentos pertinentes. Conhecimentos que os cidadãos e cidadãs sejam capazes de aplicar no entendimento de seu mundo, na construção de um projeto de vida pessoal e profissional, na convivência respeitosa e solidária com seus iguais e com seus diferentes, no exercício de sua cidadania política e civil para escolher seus governantes e participar da solução dos problemas do país.

Este é um tempo em que os meios de comunicação constroem sentidos e disputam a atenção e a devoção da juventude, a escola precisa ser o lugar em que se aprende a analisar, criticar, pesar argumentos e fazer escolhas. Isso requer que os conteúdos do currículo sejam tratados de modo a fazer sentido para o aluno. Esse sentido nem sempre depende da realidade imediata e cotidiana, pode e deve, também, ser referido à realidade mais ampla, remota, virtual ou imaginária do mundo contemporâneo. Mas terá de ser acessível à experiência do aluno de alguma forma, imediata e direta ou mediata e alusiva. Esse é o ponto de partida para aceder aos significados deliberados e sistemáticos, constituídos pela cultura científica, artística e linguística da humanidade.

Em nosso país, a escolaridade básica de 12 anos está sendo conquistada agora pelas camadas mais pobres, inseridas em processos de ascensão social. Milhões de jovens serão mais escolarizados que seus pais e, diferentemente destes, querem se incorporar ao mercado de trabalho não para sobreviver e seguir reproduzindo os padrões de gerações anteriores. Trabalhar para estes jovens





é, antes de mais nada, uma estratégia para continuar estudando e melhorar de vida. São jovens que vivem num tempo em que a adolescência é tardia e o preparo para trabalhar mais longo e que, contraditoriamente, por sua origem social, precisam trabalhar precocemente para melhorar de vida no longo prazo. O currículo precisa identificar e propor às escolas conhecimentos e competências que podem ser relevantes para o sucesso desse projeto complexo, envolvendo o trabalho precoce e a constituição da capacidade de continuar aprendendo para, no futuro, inserir-se nesse mesmo mercado com mais flexibilidade.

Nesse projeto, o fortalecimento do domínio da própria língua é indispensável para organizar cognitivamente a realidade, exercer a cidadania e comunicar-se com os outros. Além disso, a competência de leitura e escrita é condição para o domínio de outras linguagens que precisam da língua materna como suporte – literatura, teatro, entre outras.

O mundo contemporâneo disputa o universo simbólico de crianças e adolescentes, lançando mão de suportes os mais variados – imagens, infográficos, fotografia, sons, música, corpo –, veiculados de forma também variada – a internet, a TV, a comunicação visual de ambientes públicos, a publicidade, o celular. A escola precisa focalizar a competência para ler e produzir na própria língua e abrir oportunidades para que os alunos acessem outros tipos de suportes e veículos, com o objetivo de selecionar, organizar e analisar criticamente a informação aí presente.

O currículo é um recorte da cultura científica, linguística e artística da sociedade, ou seja, o currículo é cultura. Os frequentes esforços de sair da escola, buscando a “verdadeira cultura”, têm efeitos devastadores: estiola e resseca o currículo, tira-lhe a vitalidade, torna-o aborrecido e desmotivador, um verdadeiro “zumbi” pedagógico. Em vez de perseguir a cultura é premente

dar vida à cultura presente no currículo, situando os conteúdos escolares no contexto cultural significativo para seus alunos. Em nosso País, de diversidade cultural marcante, revitalizar a cultura recortada no currículo é condição para a construção de uma escola para a maioria. Onde se aprende a cultura universal sistematizada nas linguagens, nas ciências e nas artes sem perder a aderência à cultura local que dá sentido à universal.

Finalmente, o grande desafio, diante da mudança curricular que o Brasil está promovendo, é a capacidade do professor para operar o currículo. Também aqui é importante desfazer-se de concepções passadas que orientaram a definição de cursos de capacitação sem uma proposta curricular, qualquer que fosse ela, para identificar as necessidades de aprendizagem do professor. Cursos de capacitação, geralmente contratados de agências externas à educação básica, seguiram os padrões e objetivos considerados valiosos para os gestores e formadores dessas agências. Independentemente da qualidade pedagógica desses cursos ou programas de capacitação, a verdade é que, sem que o sistema tivesse um currículo, cada professor teve acesso a conteúdos e atividades diferentes, muitas vezes descoladas da realidade da escola na qual esse professor trabalhava.

Vencida quase uma década no novo século, a Secretaria de Educação do RS tem clareza de que a melhor capacitação em serviço para os professores é aquela que faz parte integrante do próprio currículo, organicamente articulada com o domínio, pelo professor, dos conteúdos curriculares a serem aprendidos por seus alunos e da organização de situações de aprendizagem compatíveis.

Este documento, ao explicar os fundamentos dos Referenciais Curriculares, inaugura essa nova perspectiva da capacitação em serviço.





IV - Princípios e fundamentos dos Referenciais Curriculares

Importância da aprendizagem de quem ensina

Quem ensina é quem mais precisa aprender. Esse é o primeiro princípio destes Referenciais. Os resultados das avaliações externas realizadas na última década, entre as quais o SAEB, a PROVA BRASIL, o ENEM e agora o SAERS, indicam que os esforços e recursos aplicados na capacitação em serviço dos professores não têm impactado positivamente o desempenho dos alunos. Essa falta de relação entre educação continuada do professor e desempenho dos alunos explica-se pelo fato de que os conteúdos e formatos da capacitação nem sempre têm referência naquilo que os alunos desses professores precisam aprender e na transposição didática desses conteúdos.

Dessa forma, estes Referenciais têm como princípio demarcar não só o que o professor vai ensinar, mas também o que ele precisa saber para desincumbir-se a contento da implementação do currículo e, se não sabe, como vai aprender.

É por esta razão que, diferentemente de muitos materiais didáticos que começam pelos livros, cadernos ou apostilas destinadas aos alunos, estes Referenciais começam com materiais destinados aos professores. Trata-se não de repetir os acertos ou desacertos da formação inicial em nível superior, mas de promover a aderência da capacitação dos professores aos conteúdos e metodologias indicados nos Referenciais.

E como devem aprender os que ensinam? A resposta está dada nos próprios Referenciais: em contexto, por áreas e com vinculação à prática. Se a importância da aprendizagem de quem ensina for observada no trabalho escolar, os Referenciais devem ser base para decidir ações de capacitação em serviço para a equipe como um todo e para os professores

de distintas etapas e disciplinas da educação básica. E os princípios dos Referenciais devem orientar as estratégias de capacitação em nível escolar, regional ou central.

Aprendizagem como processo coletivo

Na escola, a aprendizagem de quem ensina não é um processo individual. Mesmo no mercado de trabalho corporativo, as instituições estão valorizando cada vez mais a capacidade de trabalhar em equipe. A vantagem da educação é que poucas atividades humanas submetem-se menos à lógica da competitividade quanto a educação escolar, particularmente a docência. O produto da escola é obrigatoriamente coletivo, mesmo quando o trabalho coletivo não é uma estratégia valorizada.

Diante do fracasso do aluno, a responsabilidade recai em algum coletivo – o governo, a educação em geral ou a escola, dificilmente sobre um professor em particular. Na docência, o sucesso profissional depende menos do exercício individual do que em outras atividades, como, por exemplo, as artísticas, a medicina, sem falar em outras mais óbvias, como a publicidade, vendas ou gestão do setor produtivo privado. Os professores atuam em equipe mesmo que não reconheçam.

Esse caráter coletivista (no bom sentido) da prática escolar quase nunca é aproveitado satisfatoriamente. Ao contrário, muitas vezes, serve de escudo para uma responsabilização anônima e diluída, porque, embora todos sejam responsabilizados pelo fracasso, poucos se empenham coletivamente para o sucesso. Espera-se que estes Referenciais ajudem a reverter essa situação, servindo como base comum sobre a qual estabelecer, coletivamente, metas a serem alcançadas e indicadores para julgar se o foram ou não e o porquê. Sua organização por áreas já é um primeiro passo nesse sentido.





As competências como referência²

O currículo por competências constitui hoje um paradigma dominante na educação escolar, no Brasil e em quase todos os demais países da América, da Europa e até países asiáticos. Na África, também vem sendo adotado como organizador de várias propostas de reforma educacional e curricular. Nestes Referenciais, as competências são entendidas como organizadores dos conteúdos curriculares a serem trabalhados nas escolas públicas estaduais. Essa onipresença das competências no discurso e nas propostas educacionais, nem sempre se faz acompanhar de explicações para tornar o conceito mais claro no nível das escolas, o que motiva estes Referenciais a estenderem-se no exame da questão.

Como a maior parte dos conceitos usados em pedagogia, o de competências responde a uma necessidade e uma característica de nossos tempos. Na verdade, surge como resposta à crise da escola na segunda metade do século 20 provocada, entre outros fenômenos, pela então incipiente revolução tecnológica e pela crescente heterogeneidade dos alunos. Essa crise levou a uma forte crítica dos currículos voltados para objetivos operacionalizados e observáveis, que fragmentava o processo pedagógico.

As competências são introduzidas como um conjunto de operações mentais, que são resultados a serem alcançados nos aspectos mais gerais do desenvolvimento do aluno. Em outras palavras, caracterizaram-se, no início, pela sua generalidade e transversalidade, não relacionadas com nenhum conteúdo curricular específico, mas entendidas como indispensáveis à aquisição de qualquer conhecimento.

O exame das muitas definições de competência permite destacar o que está presente em todas elas. A competência, nas várias definições, se refere a:

- um conjunto de **elementos**....
- que o sujeito pode **mobilizar**....
- para resolver uma **situação**....
- com **êxito**.

Existem diferenças não substantivas quanto ao que se entende de cada uma dessas palavras, o que não é incomum quando se trata de descrever aspectos psicológicos cognitivos ou emotivos. Em uma definição os elementos são designados como recursos, em outras, como conhecimentos, em outras, como saber. Mobilizar para uns significa colocar em ação, para outros colocar esquemas em operação e ainda selecionar e coordenar. Situação é caracterizada como uma atividade complexa, como um problema e sua solução, como uma representação da situação, pelo sujeito. O êxito é entendido como exercício conveniente de um papel, função ou atividade, ou como realizar uma ação eficaz, ou responder de modo pertinente às demandas da situação ou ainda como ação responsável, realizada com conhecimento de causa.

Analisando o conteúdo dos diversos termos utilizados para caracterizar o conceito de competência, pode-se afirmar que não há polissemia, isto é, diferentes significados de competência, e apesar das diferenças terminológicas todos têm em comum uma abordagem que entende a competência como algo que acontece, existe e é acionado desde processos internos ao sujeito. Este aspecto essencial, ou seja, de que a competência não está na situação, nem em conhecimentos ou saberes do currículo, e sim naquilo que a situação de aprendizagem e esses saberes constituíram no aluno, é o que importa para fins pedagógicos por duas razões.

A primeira é a de que, se esses processos internos do aluno são constituídos, eles podem e devem ser aprendidos. A segunda é a de que um currículo por competências se expressa, manifesta e valida pelas aprendizagens

² Deste ponto em diante este documento incorpora algumas ideias das discussões e dos textos de trabalho do grupo responsável pela concepção do currículo na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.





que constituiu no aluno e que este coloca em ação de determinada maneira em determinada situação. Os objetivos de ensino podem ser expressos naquilo que o professor faz, nos materiais que manipula, nos conteúdos que seleciona e nas operações que realiza para explicar.

Mas o que valida o currículo não são os objetivos de ensino e sim os processos que se constituíram no aluno e se expressam pela competência de saber, de saber fazer e de saber porque sabe.

Um currículo que tem as competências como referência, organiza-se por operadores curriculares transversais, que se referem às competências gerais que devem ser perseguidas em todas as áreas ou disciplinas, porque são competências indispensáveis para aprender qualquer conteúdo curricular. Estes Referenciais adotam como competências para aprender as cinco grandes competências do ENEM, que podem ser consideradas seus operadores transversais:

- *Dominar a norma culta e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica;*
- *Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;*
- *Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados em diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;*
- *Relacionar informações, representadas de diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente;*
- *Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.*

Mas um currículo é constituído por conteúdos e é preciso que as competências transversais para aprender, como as do ENEM, sejam articuladas com as competências a serem constituídas em cada uma das áreas ou disciplinas. Na ausência dessa articulação instaura-se uma aparente ruptura entre competências e conteúdos curriculares, que tem levado ao entendimento equivocado de que a abordagem por competências não valoriza os conteúdos curriculares, quando na verdade eles são nucleares e imprescindíveis para a constituição de competências.

A inseparabilidade entre competência e conhecimento

Um currículo por competências não elimina nem secundariza os conteúdos. Sem conteúdos, recursos intelectuais, saberes ou conhecimentos, não há o que possa ser mobilizado pelo sujeito para agir pertinentemente numa situação dada, portanto não se constituem competências. Os conteúdos são a substância do currículo e para tanto se organizam em áreas do conhecimento ou disciplinas. É preciso, portanto, construir um currículo que não se limite apenas às disciplinas, mas inclua necessariamente as situações em que esses conteúdos devem ser aprendidos para que sejam constituintes de competências transversais.

Isso significa que um currículo referido a competências só tem coerência interna se conteúdos disciplinares e procedimentos de promover, orientar e avaliar a aprendizagem sejam inseparáveis.

Para isso é preciso identificar, em cada conteúdo ou disciplina, os conceitos mais importantes e as situações nas quais eles devem ser aprendidos de forma a constituírem competências transversais como as do ENEM. A ausência desse trabalho resultou, no Brasil, na anomia curricular instalada nos anos recentes, de currículos em ação nas escolas que são divorciados das normas curriculares mais gerais e dos pressupostos teóricos que as orientam.



V - Competências e conteúdos nos currículos brasileiros

O espaço de articulação das competências com os conteúdos

No processo de definição curricular já analisado nestes Referenciais, o paradigma curricular que poderia ser chamado de “mes-tre” está na Lei 9394/1996 – LDB, que foi seguida das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e dos Parâmetros Curriculares Nacio-nais (PCNs). As DCNs, obrigatórias, apresen-tam disciplinas ou áreas de conhecimento e as competências que devem ser constituídas. Quanto aos conteúdos, são bastante gerais, porque supõem uma etapa intermediária de desenvolvimento curricular para adequar as diretrizes nacionais às distintas realidades re-gionais, locais e escolares, tarefa que cabe aos mantenedores e gestores das redes pú-blicas e privadas. Os PCNs e qualquer orien-tação emanada do MEC não têm caráter obrigatório. São recomendações e assistên-cia técnica aos sistemas de ensino.

Tanto os PCNs como as DCNs não consti-tuem um currículo pronto para ser colocado em ação. Não são pontos de chegada e sim de partida para um caminho que se inicia nas normas nacionais e só consegue alcan-çar o chão da escola de modo eficaz, se os sistemas de ensino completarem o percurso, desenvolvendo seus próprios currículos.

Estes currículos, partindo das competências transversais e de indicações genéricas de con-teúdos estabelecidas no âmbito nacional, de-vem incluir: um recorte do conteúdo; sugestão de metodologia de ensino e de materiais de apoio didático e situações de aprendizagem; procedimentos de avaliação; e as necessidades de formação continuada dos professores.

No Brasil, em função do regime federati-vo e do regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, a mediação entre o

âmbito nacional e o estadual, municipal ou escolar demarca o espaço de articulação en-tre as competências transversais ou compe-tências para aprender e os conteúdos curri-culares. Nesse marco institucional, portanto, esse trabalho articulador é de responsabili-dade dos Estados, Municípios ou escolas.

A aprendizagem em contexto

A passagem das competências transversais para aprender para as competências a cons-tituir em cada área ou conteúdo curricular e a passagem da representação, investigação e abstração para a comunicação, compreensão e contextualização, são facilitadas por meio de duas estratégias: a aprendizagem em con-texto e a interdisciplinaridade.

A contextualização é a abordagem para rea-lizar a já mencionada, indispensável e difícil ta-refa de cruzar a lógica das competências com a lógica dos objetos de aprendizagem. Para que o conhecimento constitua competência e seja mobilizado na compreensão de uma situação ou na solução de um problema, é preciso que sua aprendizagem esteja referida a fatos da vida do aluno, a seu mundo imediato, ao mundo re-moto que a comunicação tornou próximo ou ao mundo virtual cujos avatares têm existência real para quem participa de sua lógica.

Quando a lei indica, entre as finalidades do ensino médio, etapa final da educação básica, “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produ-tivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (Art. 35 inciso IV); ou quando, no Art. 36, afirma que o currí-culo do ensino médio “destacará [...] a com-preensão do significado da ciência, das letras e das artes” (grifo nosso), está estabelecendo a aprendizagem em contexto como impera-tivo pedagógico da educação básica. Mais ainda, ao vincular os conteúdos curriculares





com os processos produtivos caracteriza um contexto não apenas relevante, mas mandatório para tratar os conteúdos curriculares: o mundo do trabalho e da produção.

O destaque da relação entre teoria e prática em cada disciplina, lembra que a dimensão da prática deve estar presente em todos os conteúdos. A prática não se reduz a ações observáveis, experiências de laboratório ou elaboração de objetos materiais. A prática comparece sempre que um conhecimento pode ser mobilizado para entender fatos da realidade social ou física, sempre que um conhecimento passa do plano das abstrações conceituais para o da relação com a realidade. A aprendizagem em contexto é a abordagem por excelência para estabelecer a relação da teoria com a prática.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio assim explicam a aprendizagem em contexto: *“O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado, permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade. A contextualização evoca por isso áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas”* (Parecer 15/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação).

Organizar situações de aprendizagem nas quais os conteúdos sejam tratados em contexto requer relacionar o conhecimento científico, por exemplo, a questões reais da vida do aluno, ou a fatos que o cercam e lhe fazem sentido.

A Biologia ou a Química precisam fazer sentido como recursos para entender o próprio corpo e gerenciar sua saúde, para identificar os problemas envolvidos no uso de drogas, na adoção de dietas radicais, ou na agressão ao meio ambiente.

Mas a contextualização não pode ser um fim em si mesma. Se a transposição didática se limitar ao contexto, o conhecimento constituído pode ficar refém do imediato, do sentido particular daquele contexto, e essa não é a finalidade última do currículo. Como recorte da cultura humanista, científica e artística, que se sistematiza e organiza em nível mais universal e abstrato, o currículo quer, em última instância, tornar o aluno participante dessa cultura sistematizada.

Partir do que é próximo significativo e presente no mundo do aluno é uma estratégia. Seu propósito final é propiciar apropriação daquilo que, mesmo sendo longínquo, sistemático e planetário, também é intelectual e emocionalmente significativo. A contextualização, portanto, não elimina, ao contrário, requer um fechamento pela sistematização e pela abstração. Não queremos cidadãos aprisionados em seu mundo cultural e afetivo próximo, queremos cidadãos do mundo no sentido mais generoso dessa expressão.

Interdisciplinaridade como prática permanente

A interdisciplinaridade acontece como um caso particular de contextualização. Como os contextos são quase sempre multidisciplinares, quando o conteúdo de uma determinada área ou disciplina é em contexto, é quase inevitável a presença de outras áreas de conhecimento. Um conteúdo de história, por exemplo, no contexto de um lugar, instituição ou tempo específico, depara-se com questões de geografia, de meio ambiente, de política ou de cultura. Nessa aprendizagem em contexto trata-se não apenas de aprender fatos históricos, mas de entender relações do tipo: como os recursos naturais determinaram a história dos povos e o que aconteceu quando esses recursos se esgotaram; ou como a história de um lugar foi determinada por seu relevo ou bacia hidrográfica. Esse entendimento inevitavelmente requer conhecimentos de biologia e geografia para aprender o que são os recursos naturais e entender o território como determinante desses recursos.



A interdisciplinaridade acontece naturalmente se houver sensibilidade para o contexto, mas sua prática e sistematização demandam trabalho didático de um ou mais professores. Por falta de tempo, interesse ou preparo, o exercício docente na maioria das vezes ignora a intervenção de outras disciplinas na realidade ou fato que está trabalhando com os alunos.

Há inúmeras formas de realizar atividades ou trabalhos interdisciplinares. Muitos professores dos anos iniciais do ensino fundamental trabalham de modo interdisciplinar. Mesmo o professor disciplinarista pode realizar a “interdisciplinaridade de um professor só”, identificando e fazendo relações entre o conteúdo de sua disciplina e o de outras, existentes no currículo ou não. Numa mesma área de conhecimento as possibilidades de abordagem interdisciplinar são ainda mais amplas, seja pelo fato de um professor assumir mais de uma disciplina da área, seja pela proximidade entre elas que permite estabelecer conexões entre os conteúdos.

A interdisciplinaridade, portanto, não precisa, necessariamente, de um projeto específico. Pode ser incorporada no plano de trabalho do professor de modo contínuo; pode ser realizada por um professor que atua em uma só disciplina ou por aquele que dá mais de uma, dentro da mesma área ou não; e pode, finalmente, ser objeto de um projeto, com um planejamento específico, envolvendo dois ou mais professores, com tempos e espaços próprios.

Ao tratarmos da interdisciplinaridade é fundamental levar em conta que, como o próprio nome indica, ela implica a existência de disci-

plinas. Sem domínios disciplinares não há relações a estabelecer. Por esta razão, é conveniente lembrar que a melhor interdisciplinaridade é a que se dá por transbordamento, ou seja, é o domínio profundo e consolidado de uma disciplina que torna claras suas fronteiras e suas “incursões” nas fronteiras de outras disciplinas ou saberes. Dessa forma, o trabalho interdisciplinar não impede e, ao contrário, pode requerer que uma vez tratado o objeto de perspectivas disciplinares distintas, se promova o movimento ao contrário, sistematizando em nível disciplinar os conhecimentos constituídos interdisciplinarmente. Duas observações para concluir.

A interdisciplinaridade pode ser simples, parte da prática cotidiana da gestão do currículo na escola e da gestão do ensino na sala de aula. Para isso, mais do que um projeto específico, é preciso que o currículo seja conhecido e entendido por todos, que os planos dos professores sejam articulados, que as reuniões levantem continuamente os conteúdos que estão sendo desenvolvidos e as possibilidades de conexão entre eles, que exista abertura para aprender um com o outro.

Segundo, a interdisciplinaridade requer generosidade, humildade e segurança. Humildade para reconhecer nossas limitações diante da ousada tarefa de conhecer e levar os alunos a conhecerem o mundo que nos cerca. Generosidade para admitir que a “minha” disciplina não é a única e, talvez, nem a mais importante num determinado contexto e momento da vida de uma escola. E segurança, porque só quem conhece profundamente sua disciplina pode dar-se ao luxo didático de abrir para os alunos outras formas de entender o mesmo fenômeno ou de buscar em outros o auxílio para isso.

Referências:

ETTAYEBI, Moussadak; OPERTTI, Renato; JONNAERT, Philippe. *Logique de compétences et développement curriculaire: débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*. Paris: Harmattan, 2008.

DENYER, Monique; FURNÉMONT, Jacques; POULAIN, Roger; VANLOUBBEECK, Georges. *Las competencias em educación: un balance*. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 2007.



Por que competências e habilidades na educação básica?

25

Lino de Macedo

Instituto de Psicologia, USP 2009

O objetivo de nossa reflexão é analisar o problema da aprendizagem relacionada ao desenvolvimento de competências e habilidades na educação básica. Em outras palavras, trata-se de pensar a questão – quais são os argumentos para a defesa de um currículo comprometido com o desenvolvimento de competências e habilidades na educação básica? Sabemos que elas sempre foram uma condição para a continuidade do exercício de profissões qualificadas e socialmente valorizadas. Mas, hoje, temos duas alterações fundamentais, que expressam conquistas de direitos humanos e superação de desigualdades sociais. Primeira, competências e habilidades são julgadas necessárias para todas as profissões e ocupações. Segunda, mais que isto, são essenciais para uma boa gestão e cuidado da própria vida, na forma complexa que assume, hoje.

O melhor momento e lugar para formar competências profissionais é na escola superior ou em cursos de habilitação. O melhor momento e lugar para formar competências e habilidades válidas para qualquer profissão e que têm valor para a vida como um todo é na educação básica, ou seja, no sistema de ensino que a compõe (Escola de Educação Infantil, Escola Fundamental e Escola de Ensino Médio). E se os conteúdos e os procedimentos relativos às competências e habilidades profissionais são necessariamente especializados, as competências e habilidades básicas só podem ser gerais e consideradas nas diferentes disciplinas que compõem o currículo da educação básica. Daí nossa opção pelas competências valorizadas no Exame Nacional do ensino médio (ENEM) como referência.

Consideremos, agora, o problema da aprendizagem em si mesma. Aprender sem-

pre foi e será uma necessidade do ser humano. É que os recursos biológicos (esquemas inatos ou reflexos) de que dispomos ao nascer não são suficientes, ocorrendo o mesmo com os valores e condições socioculturais que lhes são complementares, expressos como cuidados dos adultos. Por exemplo, a criança nasce sabendo mamar, isto é, nasce com esquema reflexo de sucção. Mas neste reflexo não estão previstos, nem poderiam estar, as características (físicas, psicológicas, sociais, culturais, etc.) da mama e da mãe, que a amamentará. Da parte da mãe é a mesma coisa. Mesmo que ter um filho seja um projeto querido, sua mama cheia de leite e seu coração cheio de disponibilidade não substituem os esforços de sucção de seu filho, deste filho em particular, com suas características e condições singulares, não previsíveis para a pessoa que cuidará dele. Para que esta interação entre dois particulares seja bem sucedida, mesmo que apoiada em dois gerais (uma criança e uma mãe), ambos terão de aprender continuamente, terão de reformular, corrigir, estender, aprofundar os aspectos adquiridos.

Aprender é uma necessidade constante do ser humano, necessidade que encerra muitos conflitos e problemas, apesar de sua importância. Nem sempre reunimos ou dominamos os diferentes elementos que envolvem uma aprendizagem. Cometemos erros. Calculamos mal, não sabemos observar os aspectos positivos e negativos que compreendem uma mesma coisa, nem sempre sabemos ponderar os diferentes lados de um mesmo problema. Daí a necessidade de fazer regulações, de prestar atenção, aperfeiçoar, orientar as ações em favor do resultado buscado. Este processo é sustentado pelo interesse de





aprender. As crianças desde cedo descobrem o prazer funcional de realizar uma mesma atividade, de repeti-la pelo gosto de repetir, pelo gosto de explorar ou investigar modos de compreender e realizar, de enfrentar e resolver problemas que elas mesmas se colocam. Gosto de aprender, não só pelas consequências, não só como um meio para outro fim, mas como um fim em si mesmo. Como conservar na escola este modo de se relacionar com os processos de aprendizagem? Um modo que a reconhece como solução para um problema interessante? Que valoriza a aprendizagem não apenas por suas consequências futuras (algo difícil de ser entendido por uma criança), mas pelo prazer funcional de realizá-la em um contexto de problemas, tarefas ou desafios que comportam significações presentes, atuais, para os alunos?

Uma característica de certas formas de aprendizagem é que, em sendo adquiridas, se estabelecem como hábitos ou padrões condicionados. Funcionam como modos de respostas que, uma vez adquiridas, nos possibilitam responder de modo pronto, imediato aos problemas do cotidiano. Mesmo que seus processos de formação tenham sido ativos, presentes, pouco a pouco vão se tornando habituais. Se estas respostas são suficientes, tudo bem. Se não, muitas vezes temos desistências, desinteresses, ocorrências de padrões emocionais negativos. Além disso, nelas o interesse é sustentado por consequências (ameaças, reforços) externas que substituem, agora, o prazer funcional da própria ação. Fazemos porque é necessário fazer, porque deve ser feito.

Há outras formas de aprendizagem que sempre deverão conservar o sabor e o desafio de seus modos de construção. Sempre terão algo original, novo como forma ou conteúdo, que nunca será suficiente repetir ou aplicar o já conhecido. Não é assim, por exemplo, em uma situação de jogo? Por mais que seus objetivos e regras sejam conhecidos, por mais que a estrutura (sistema de normas e valores) se mantenha, cada partida tem sua especificidade, tem problemas e desafios cuja resolu-

ção não se reduz a um conhecido ou controlável. Ou seja, não basta repetir ou seguir um hábito ou resposta aprendida. É necessário estar presente, sensível, atento aos diferentes aspectos que caracterizam o desenrolar de uma partida. É necessário manter o foco (concentração), saber planejar, antecipar, fazer boas inferências, tornar-se um observador de si mesmo, do oponente e do próprio jogo. Além disso, nesta situação o sujeito deve se manter ativo, não passivo nem distraído, consciente de que suas ações têm consequências e que supõem boa capacidade de leitura e de tomada de decisão. Esta forma de aprendizagem – como se pôde observar – tem todas as características que qualificam uma pessoa competente e habilidosa.

Aprender é muito importante, dentro e fora da escola. Qual a diferença entre estes dois ambientes? Na escola, a aprendizagem se refere a domínios que só ela pode melhor prover. São aprendizagens que supõem professores e gestores, intencionalidade pedagógica, projeto curricular, materiais e recursos didáticos, todo um complexo e caro sistema de ensino e avaliação que sustenta e legitima os conhecimentos pelos quais a escola é socialmente responsável por sua transmissão e valorização. Fora da escola, todos estes aspectos não estão presentes, só o ter de aprender é que se mantém. Seja por exigências externas (dos pais, por exemplo) ou por exigências internas (a criança quer brincar ou usar um objeto e o que já sabe não é suficiente para isso). Necessidade constante de aprender combina com características de nossa sociedade atual: tecnológica, consumista, globalizada e influenciada pelo conhecimento científico. São muitos interesses, problemas, informações, novidades a serem adquiridos, consumidos. E não basta poder comprar ou possuir uma tecnologia, é preciso aprender a usá-la e, de preferência, a usá-la bem.

Como oferecer na escola as bases para as aprendizagens fora dela? Como reconhecer e assumir que em uma cultura tecnológica derivada do conhecimento científico, em uma sociedade de consumo, globalizada, os





conhecimentos e seus modos de produção, os valores e suas orientações positivas e negativas, são cada vez mais uma decisão pessoal e coletiva ao mesmo tempo? No âmbito da escola, a aprendizagem é gerida pelos profissionais da educação. Fora dela, trata-se de uma gestão de pessoas sobre algo, cuja complexidade e importância requerem habilidades e competências aplicáveis ao contexto profissional, mas igualmente para as formas de conduzir a própria vida e suas implicações ambientais e coletivas.

O que significa competência? Consideremos os principais significados propostos no dicionário (Aurélio Eletrônico, por exemplo):

1. Faculdade concedida por lei a um funcionário, juiz ou tribunal para apreciar e julgar pleitos ou questões.
2. Qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade.
3. Oposição, conflito, luta.

O significado 1 indica que se trata de um poder atribuído a alguém para fazer julgamentos, tomar decisões. Destaquemos aqui dois aspectos: competência requer uma instituição ou órgão com legitimidade para esta atribuição e que confere ou transfere aos seus possuidores um poder para. O significado 2 qualifica estes poderes em termos de capacidade, habilidade, idoneidade de uma pessoa. O significado 3 caracteriza o contexto (situações de oposição, conflito ou luta) em que a competência se aplica. Depreende-se da proposição do dicionário que o melhor exemplo de competência é aquela que se verifica, ou que deveria se verificar, no sistema jurídico. Depreende-se, também, pelo significado 3, que competência se refere a situações nas quais as pessoas envolvidas em uma situação de conflito ou oposição não podem ou não sabem elas mesmas darem conta do problema, recorrendo à justiça para que se decida pela melhor solução para o conflito.

Como transpor estas significações para o campo educacional, sobretudo para a esco-

la fundamental? Por que fazer isto? O que se conserva, o que se modifica em relação ao que está proposto no dicionário? O que se conserva é que uma instituição – a escola – mantém o direito e a obrigação de legitimar o ensino que transmite aos alunos. Este ensino corresponde a competências e habilidades, não profissionais no sentido estrito, mas fundamentais seja para a aprendizagem de uma profissão ou, principalmente, para o cuidado da própria vida. Vida cuja natureza complexa, interdependente, exige tomadas de decisão e enfrentamentos em contexto de muitas oposições, conflitos, oportunidades diversas ou impedimentos e dificuldades que se expressam de muitas formas.

Na educação básica, como mencionado, as competências a serem desenvolvidas não são relativas a profissões em sua especificidade. Como se viu no dicionário, a significação tradicional de competência refere-se à capacidade ou habilidade de um profissional, legitimado por uma instituição, para apreciar, julgar ou decidir situações que envolvem conflito, luta, oposição. Por exemplo, uma pessoa que está doente recorre a um médico para ser tratada. Do ponto de vista dos gestores e dos professores, ou seja, dos profissionais da educação (ou da aprendizagem), o mesmo acontece; espera-se que eles sejam competentes para cuidar das necessidades fundamentais das crianças (aprender a ler e a escrever, etc.), pois nenhuma delas pode fazer isto por si mesma. Seus recursos são insuficientes e em caso de conflito relacional, brigas, disputas, nem sempre podem chegar por si mesmas a uma boa solução destes impasses. Nestes dois exemplos, limites para a aprendizagem escolar e dificuldades ou problemas relacionais, gestores e professores são profissionais qualificados, ou devem ser, para transformarem estas limitações em oportunidades de construção de conhecimento.

Defender no currículo da educação básica o desenvolvimento de competências e habilidades significa ampliar sua função tradicional – relacionada especificamente ao âmbito profissional, considerando-as também na





perspectiva dos alunos, incluindo por isto mesmo conhecimentos e valores que envolvem a vida pessoal e social como um todo. E isto se faz através das disciplinas escolares, dos conteúdos, métodos e recursos necessários ao ensino das matérias que compõem a grade curricular. Trata-se, então, de criar situações de aprendizagem organizadas para desenvolver competências e habilidades no contexto das disciplinas. Nestas situações, como propusemos, as competências de referência são as do ENEM e as habilidades são as que possibilitam aprender os conteúdos disciplinares, ou seja, observar, identificar, comparar, reconhecer, calcular, discutir,

definir a ideia principal, desenhar, respeitar, consentir, etc. Assim, o aluno, pouco a pouco, vai se tornando uma pessoa habilidosa, que faz bem feito, que tem destreza mental ou física, que valoriza, porque aprendeu a fazer bem, a compreender bem, a viver e conviver bem.

Estamos sonhando? Quem sabe, mas são estes tipos de sonhos que justificam o nosso presente como profissionais da educação, que nos dão esperança para um futuro melhor e mais digno para nossos alunos. Que os professores do Rio Grande do Sul se sintam bem qualificados hoje, para esta imensa tarefa de construir em seus alunos as bases para um melhor amanhã!





A gestão da escola comprometida com a aprendizagem

29

Sonia Balzano e
Sônia Bier

Nos últimos anos, a sociedade brasileira vem tomando consciência da necessidade de melhorar a qualidade do ensino oferecido à maioria da população, por meio do fortalecimento e da qualificação da gestão da escola. A gestão escolar deve mobilizar e articular as condições materiais e humanas necessárias à promoção da efetiva aprendizagem dos alunos, tornando-os capazes de enfrentar os desafios da sociedade do século XXI.

A partir da LDB (art.15), a escola passou a ter maior autonomia nas áreas administrativa, pedagógica e financeira, e a sua gestão tornou-se mais complexa, o que passou a exigir da equipe gestora, além de uma visão global, a capacidade de reconhecer que na sociedade do conhecimento, a dimensão pedagógica da gestão é a mais importante. Assim, o foco da gestão passa a ser pedagógico e as dimensões administrativa e financeira são meios para alcançar as finalidades da educação.

Para responder às exigências da sociedade do conhecimento, o Movimento Todos pela Educação estabeleceu 5 metas para a educação brasileira, que devem ser cumpridas até 2022. Entre elas, a de número três prevê que “*todo aluno aprenda o que é adequado à sua série*”. Mas, o que é adequado a cada série?

Hoje, na rede estadual, cada escola fixa o que entende ser o adequado. Pois não há referências que definam as aprendizagens necessárias em cada momento da educação básica, o que abre espaço para os livros didáticos fazerem esse papel. Os parâmetros e as diretrizes curriculares nacionais têm caráter geral, não suprem essa necessidade. Apenas as matrizes de competência das avaliações externas, como o SAEB e a PROVA BRASIL, estabelecem um patamar de aprendizagens a serem atingidas ao final da 4ª série/5º ano e da 8ª série/9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do en-

sino médio. O SAERS avalia aprendizagens de séries intermediárias, utilizando a mesma matriz do SAEB. Embora tenham finalidade diversa, essas avaliações tornam-se, em muitos casos, referência para as aprendizagens na escola, desempenhando outro papel além daquele para o qual foram criados.

Com a intenção de suprir essa lacuna, apresentamos às escolas da rede estadual do RS estes Referenciais Curriculares que fixam, por área de conhecimentos e disciplinas, aprendizagens que devem ocorrer em cada momento da educação básica, a partir da 5ª série do ensino fundamental, indicando a unidade mínima que deve ser comum a uma rede de ensino.

Em consonância com as mais atualizadas concepções de currículo, este Referencial desloca o foco do ensino para a aprendizagem, o que significa organizar o processo educativo para o desenvolvimento de competências básicas que a sociedade demanda.

Por isso, o planejamento das situações de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, respeitadas suas especificidades, tem a finalidade de levar o aluno a: **expressar idéias com clareza, oralmente e por escrito; analisar informações e proposições de forma contextualizada; ser capaz de tomar decisões e argumentar; e resolver problemas/conflitos**. Essas competências estão previstas na LDB em objetivos do ensino fundamental (artigo 32), como “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”, e do ensino médio, (artigo 35), em especial, “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com



flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”.

30

Orientados por este Referencial Curricular, a proposta pedagógica da escola, os planos de estudo e os planos de trabalho de cada professor, terão que responder à demanda de construção de uma escola capaz de superar uma concepção tradicional de educação apoiada na memorização de fatos, fórmulas e informações.

A escola interativa que se idealiza deverá promover o desenvolvimento da capacidade de aprender e a autonomia intelectual dos alunos, por meio de estratégias pedagógicas adequadas, ações efetivas de interdisciplinaridade e de contextualização do conhecimento que se tornam aqui princípios organizadores.

Para isso, em cada área do conhecimento, nível e série, são propostas ações de intervenção pedagógica com foco no desenvolvimento de competências gerais e habilidades específicas que, no seu conjunto, estabelecem as aprendizagens básicas para os alunos do ensino fundamental e médio.

A proposta pedagógica e o Referencial Curricular

Para compreender o significado e a responsabilidade da implantação do Referencial Curricular nas escolas da rede estadual, é preciso conhecer o tamanho da mudança que deverá ocorrer. Com essa finalidade, é apresentado um quadro comparativo de alguns aspectos da escola que se tem com a escola que se deve construir, sem ignorar que cada escola é uma realidade e os esforços para a mudança serão de diferentes dimensões.

	Escola de século XIX e XX	Escola do Século XXI
Princípios	Direito ao ensino	Direito de aprender
Conteúdo	Um fim em si mesmo	Um meio para desenvolver competências e habilidades
Currículo	Fragmentado por disciplinas Privilegia a memória e a padronização Linear e estático	Interdisciplinar e contextualizado Construção e sistematização de conceitos em rede, articulado com processos de aprendizagem Organizado por áreas do conhecimento, unidades temáticas e conjunto de competências
Metodologia	Centrada no ensino Transmissão e recepção de conhecimento Atividades rotineiras e padronizadas Livro didático como norteador do currículo Apoio ao ensino	Centrada na aprendizagem Construção do conhecimento orientado pelo professor Atividades diversificadas com foco no desenvolvimento de habilidades e competências Livro como recurso didático e a tecnologia educacional Apoio à aprendizagem
Professor	Transmissor de informação Resistência à mudança	Orientador e mediador Aberto às mudanças legais e pedagógicas
Aluno	Passivo	Protagonista e ativo
Gestão	Centralizada com foco no administrativo e burocrático	Democrática e participativa com predominância da dimensão pedagógica que tem o aluno e a aprendizagem como foco
Espaço e Tempo	Sala de Aula/Aula	Diversificado e flexível

Fonte: Educação Escolar Brasileira: O que trouxemos do século XX ?, Guiomar Namó de Mello, 2004, com adaptações.



A concretização dessa mudança é desafio às escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul, que deve ser enfrentado a partir da publicação deste Referencial Curricular.

Uma das primeiras tarefas da escola, após conhecer os Referenciais, é a revisão da sua proposta pedagógica. Essa tarefa se impõe como um processo de reconstrução coletiva, liderado pela equipe gestora, da qual devem participar todos os professores e também representantes dos segmentos da comunidade escolar. Para isso, é necessário considerar alguns pressupostos basilares da proposta:

- O aluno como sujeito de sua aprendizagem.
- A construção do conhecimento decorre de processo progressivo de aprendizagem.
- A superação da fragmentação do conhecimento é estimulada por meio da interdisciplinaridade.
- A contextualização do conhecimento se dá a partir das vivências e experiências do cotidiano do aluno.
- A organização das atividades escolares tem como objetivo a motivação e mobilização dos alunos para o desejo de conhecer, descobrir e realizar, estimulando o aprender a aprender.
- O respeito às diferenças dos alunos se faz por meio de trabalho diversificado que tem a equidade como princípio educativo.
- O estímulo à autonomia e o incentivo ao trabalho em equipe e à aprendizagem cooperativa estão presentes na metodologia sugerida.

Duas questões se impõem como fundamentais para efetivar essa mudança: a capacidade da escola de concretizar na prática os princípios de interdisciplinaridade e de contextualização do currículo e a organização e aproveitamento do tempo escolar.

Interdisciplinaridade e contextualização do currículo

Como se observa no quadro comparativo, ao contrário da escola tradicional, organizada por disciplinas, que privilegiava a memória em detrimento da compreensão de conceitos, a escola contemporânea visa a construção de aprendizagens significativas, mais permanentes. Esta escola, organizada por áreas do conhecimento e que tem por finalidade o desenvolvimento de competências e habilidades, rompe o isolamento das disciplinas, e propõe um trabalho interdisciplinar, *“numa outra concepção de divisão do saber, marcada pela interdependência, interação e comunicação entre as disciplinas voltadas para a integração do conhecimento em áreas significativas”* (PORTELA e ATTA, 2001, p. 101).

A interdisciplinaridade começa pelo planejamento conjunto, por área do conhecimento, e se concretiza pela cooperação entre as disciplinas.

Essa cooperação ocorre a partir de unidades temáticas e conceitos estruturantes comuns, que mobilizam diferentes conhecimentos escolares e/ou saberes oriundos de experiências pessoais dos alunos, para reconstituição ou construção do objeto ou tema em estudo. A partir dessa premissa, o plano de trabalho do professor não deve ser elaborado individualmente. Deve ser o resultado da construção coletiva pela equipe de professores de determinada área do conhecimento.

Por sua vez, a contextualização dos conhecimentos precisa levar em conta a realidade e as experiências de vida do aluno e o que é relevante em relação aos conteúdos escolares. A primeira é um elemento natural de mobilização cognitiva, afetiva e de inclusão do aluno. A segunda deve ser um elemento motivador para que o aluno se constitua protagonista do seu processo de aprendizagem. Isso ocorre quando as es-



tratégias didáticas utilizadas pelo professor são capazes de despertar a curiosidade, o prazer da descoberta e a satisfação do aluno na solução de problemas.

Embora a metodologia de projetos seja a forma mais indicada para desenvolver os princípios de interdisciplinaridade e de contextualização do currículo, é preciso garantir que estes dois princípios estejam sempre presentes no cotidiano da sala de aula. No referencial curricular de cada área do conhecimento, o professor encontrará subsídios para planejar a intervenção didática adequada a esses princípios.

Outro aspecto fundamental à gestão da aprendizagem refere-se à utilização do tempo na escola. Por isso, esse tema precisa ser efetivamente discutido pela comunidade escolar, para garantir as condições necessárias a implementação e apropriação do novo Referencial Curricular na proposta pedagógica da escola.

Organização do tempo escolar

A forma como o tempo escolar é organizado reflete a concepção curricular e metodológica adotada pela escola. O uso efetivo do tempo, a escolha das unidades temáticas significativas para os alunos e a oportunidade de trocas e interações são características de escolas eficazes. Ninguém duvida que é preciso tempo para aprender, bem como para o aluno desenvolver competências relativas à organização e ao controle de seu próprio tempo.

Pesquisas realizadas na última década no Brasil¹, indicam que as escolas de ensino fundamental funcionam em um tempo menor que o mínimo previsto na LDB, isto é, menos de 4 horas letivas diárias e consequentemente em menos de 800 horas anuais em 200 dias. No RS, escolas da rede estadual trabalham quatro horas letivas diárias nos anos finais do ensino fundamental, incluído o recreio, o que, embora aceito pelas normas do Conselho Estadual de Educação – CEED (Pa-

recer 705/97), se comparado com o período diário, de em média seis horas de aula, da maioria dos países da América Latina, é um tempo muito reduzido.

Embora a permanência na escola, por si só não garanta a aprendizagem, a organização e o bom aproveitamento do tempo são elementos fundamentais para o sucesso do aluno.

Já existem estudos que indicam estreita relação entre o desempenho e o tempo de trabalho pedagógico efetivo necessário ao desenvolvimento das competências básicas.

O aumento do tempo de permanência de professores e alunos na escola é uma meta de qualificação da aprendizagem, que os gestores educacionais e as equipes escolares precisam alcançar. A ampliação desse tempo escolar é um compromisso que o Rio Grande do Sul e o Brasil devem assumir.

Por isso, entre as condições necessárias para a implementação do presente Referencial Curricular está, sem dúvida, o horário escolar e seu aproveitamento. Assim, sugerem-se alternativas de distribuição da carga horária semanal, no currículo dos ensinos fundamental e médio, por áreas do conhecimento, uma com uma carga horária de 25 horas-aula semanais e outra com 30 horas-aula por semana.

A proposta de distribuição de maior número de aulas para Língua Portuguesa e Matemática justifica-se por serem componentes fundamentais para a compreensão e sistematização dos conhecimentos do conjunto das áreas do currículo. Além disso, concorrem originalmente para o desenvolvimento das competências transversais básicas de leitura, elaboração de texto e resolução de problemas, que orientam este Referencial Curricular.

Nessas alternativas, com distribuição da carga horária por área do conhecimento, excetuam-se alguns componentes, como é o

¹ Portela 'et alii', 1997 e 1998; Fuller 'et alii', 1999; Santiago, 1990 p. 47-60.

caso da Matemática, que é ao mesmo tempo área e disciplina, das Ciências, que no ensino fundamental é uma síntese da área, e da Arte e Educação Física, que, por suas especificida-

des, devem ser tratadas de forma disciplinar.

Além da distribuição da carga horária entre as áreas do conhecimento, a organização do horário escolar deve orientar-se a partir

Sugestão 1 - Ensino Fundamental - anos finais		
Áreas do Conhecimento	Distribuição da carga horária – 25 h/sem	
Linguagens e Códigos	LPL/LEM - 7 h/a	Arte e EF - 4 h/a
Matemática	5	
Ciências da Natureza	4	
Ciências Humanas	4	
E.Religioso	1	

Sugestão 2 - Ensino Médio		
Áreas do Conhecimento	Distribuição da carga horária – 25 h/sem	
Linguagens e Códigos	LPL/LEM - 6 h/a	Arte e EF - 3 h/a
Matemática	4	
Ciências da Natureza	6	
Ciências Humanas	5	
E.Religioso	1	

Sugestão 3 - Ensino Fundamental - anos finais		
Áreas do Conhecimento	Distribuição da carga horária – 30 h/sem	
Linguagens e Códigos	LPL/LEM - 9 h/a	Arte e EF - 4 h/a
Matemática	6	
Ciências da Natureza	5	
Ciências Humanas	5	
E.Religioso	1	

Sugestão 4 - Ensino Médio		
Áreas do Conhecimento	Distribuição da carga horária – 30 h/sem	
Linguagens e Códigos	LPL/LEM - 8 h/a	Arte e EF - 4 h/a
Matemática	6	
Ciências da Natureza	6	
Ciências Humanas	5	
E.Religioso	1	

de uma visão pedagógica, o que significa atender também pressupostos de qualidade, como, por exemplo, aspectos que favoreçam o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos. Para isso, a distribuição dos componentes do currículo deve atender condições que concorram para a participação ativa dos alunos.

A experiência docente nos mostra que a aprendizagem de conceitos complexos ocorre de modo mais efetivo nos primeiros períodos de aula, em que o nível de atenção dos alunos é maior. Assim, componentes que exigem maior concentração devem preferencialmente constar dos primeiros períodos do turno escolar, como é o caso da matemática. Ao contrário, componentes que originalmente desenvolvem atividades mais lúdicas, motoras, artísticas, podem ser oferecidos em horários de final de turno. Obviamente, a carga horária semanal deve ser distribuída com base no princípio de equidade entre as turmas.

Outra questão a considerar refere-se à utilização e ao aproveitamento do tempo curricular, pois é comprovado que o melhor aproveitamento do tempo reduz as taxas de evasão, a indisciplina e os conflitos no recreio e em outros espaços. Uma escola com planejamento do uso do espaço e do tempo gera atitudes de responsabilidade e compromisso de alunos e professores que, por exemplo, ao sinal de término do recreio ou de um período, organizam-se imediatamente para o início da próxima atividade. Com esta organização, em geral, o clima escolar melhora, professores e alunos desenvolvem maior proximidade, o ambiente torna-se mais tranquilo e agradável, o que concorre para a melhoria no rendimento dos alunos, em especial daqueles com baixo aproveitamento e dificuldade de aprendizagem.

Para possibilitar a realização de trabalho interdisciplinar, as aulas das disciplinas de determinada área do conhecimento devem ocorrer nos mesmos dias da semana. Essa medida favorece também o uso dos recursos e dos ambientes de apoio pedagógico em conjunto e o desenvolvimento de atividades

curriculares fora do ambiente escolar, com a participação dos professores da área.

É necessário que a organização e a distribuição do tempo escolar possibilitem o encontro periódico dos docentes na escola nas suas horas de atividades “*para estudos, planejamento e avaliação*” (LDB, artigo 67, V).

Como sugestão, apresenta-se (p. 33) uma proposta de horário semanal, que viabiliza o encontro sistemático dos professores de uma mesma área do currículo, no mínimo, uma vez por semana. Nela, as horas-atividades dos professores são previstas em um mesmo dia da semana, quando serão realizadas as reuniões semanais de trabalho por área do conhecimento.

É indiscutível a importância das horas-atividades na jornada de trabalho dos docentes. Por exemplo, para tornar efetiva a sua participação na elaboração, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola. Além disso, para a integração dos professores entre si e deles com a comunidade escolar, faz-se necessário esse tempo extraclasse, no qual poderão ser realizadas reuniões com pais, sessões de estudo e principalmente reuniões de planejamento coletivo.

Para um ensino de qualidade, toda aula ministrada pressupõe planejamento e avaliação, o que exige do professor um tempo individual ou coletivo remunerado, incluído na jornada de trabalho. De acordo com essa concepção, é que a Secretaria de Estado da Educação implantou, em 2008, 20% de horas-atividades para todos os professores contratados e, para os efetivos convocados, a complementação das horas de atividades em relação ao total de horas de trabalho, reconhecendo que, além das aulas, a preparação/planejamento e avaliação são tarefas inerentes à função docente.

Além disso, a hora-atividade na jornada do professor é condição para o desenvolvimento de programas de formação continuada em serviço. Esses programas corres-

pondem desde as ações internas da escola, desenvolvidas por suas próprias equipes, até aquelas promovidas pela SE/CRE, envolvendo toda ou parte da rede de ensino. Nas horas-atividades dos professores devem

ser realizadas reuniões, oficinas pedagógicas, planejamento e troca de experiências entre professores da mesma escola, de mais de uma unidade escolar, e entre os mais novos e os mais experientes.

35

Horário escolar semanal				
Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Matemática	Linguagens e Códigos	Linguagens e Códigos	Ciências da Natureza	Matemática
				Ciências Humanas
Linguagens e Códigos	Matemática	Ciências Humanas	Linguagens e Códigos	
				Ciências da Natureza
	Linguagens e Códigos	Ensino Religioso		

Horário de reuniões semanais por área				
Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
	Reunião Ciências Humanas e Ensino Religioso		Reunião Linguagens e Códigos	
Reunião Ciências da Natureza				
		Reunião Matemática		

Considerações finais

A implementação do Referencial Curricular na rede estadual de ensino é uma tarefa desafiadora que não pode ser de responsabilidade exclusiva da escola. Exige a constituição de uma rede de cooperação entre escolas e CREs, Secretaria da Educação (SE)

e outras instituições, pois a apropriação do Referencial Curricular pela equipe gestora, docentes e demais membros da comunidade escolar, deve ser processual e sistemática.

Nesta perspectiva, a SE disponibilizará espaço virtual no seu site para apoio

pedagógico e divulgação de práticas docentes exitosas. A CRE deverá assessorar o processo de estudo do Referencial, a revisão da proposta pedagógica, dos planos de estudos e dos planos de trabalho dos professores, viabilizando e otimizando as orientações dos Referenciais.

Para complementar a formação dos professores, as Instituições de Ensino Superior (IES) da região poderão ser chamadas a integrar essa rede, dando continuidade, em sintonia com o Referencial Curricular, à formação iniciada no curso Lições do Rio Grande que visa a capacitação dos professores, de todas as áreas e disciplinas das séries finais do ensino fundamental e ensino médio, para implementar o currículo escolar com foco no desenvolvimento de competências e habilidades.

À equipe diretiva da escola, cabe garantir as condições para que essas ações se efetivem, a partir:

- da divulgação do Referencial Curricular à comunidade escolar;
- do planejamento das reuniões pedagógicas, envolvendo todos os professores;
- da implementação de medidas administrativo-pedagógicas, que visam a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, tais como as sugeridas neste texto.

Assim, será possível fazer, de modo mais seguro, a transição entre a escola voltada para a memorização de conteúdos para a escola interativa, que atende aos princípios da interdisciplinaridade e contextualização do currículo no desenvolvimento de competências e habilidades.

Cumpramos reafirmar que a essência do trabalho da escola é o ensino e a aprendizagem.

A autonomia da escola será tão ou mais efetiva, na medida em que reconhecer o seu papel social, tiver clareza de seus fins e que seus professores dominem os conhecimentos e a metodologia da sua área de atuação, e, principalmente, que assumam o compromisso de que cada aluno aprenda o que é adequado para a sua série, conforme a meta do Movimento Todos pela Educação.

Para concluir, cabe referir Guiomar Namó de Mello (2004), quando diz: ***“As normas, vale lembrar, não mudam a realidade da educação. Elas apenas criam as condições para que as mudanças sejam feitas pelos únicos protagonistas em condições de fazê-las: as escolas e seus professores.”***

Referências

MELLO, Guiomar Namó. *Educação Escolar Brasileira: o que trouxemos do século XX?*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
PIMENTA, Selma Garrido. *Questões sobre a organização do trabalho na escola*. Disponível em www.srmariocovas.sp.gov.br acesso em 19 julho 2009.

PORTELLA, Adélia e ATTA, Dilza. *Dimensão Pedagógica da Gestão da Educação*. Guia de Consulta para o programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação – PRASEM II. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 1999, p. 77-114.



Caracterização da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias

37

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹ estabelece como finalidades da educação básica: o *pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; o aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos*. Portanto, a educação básica objetiva não apenas a qualificação para o trabalho, mas também o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico. Tais finalidades são explicitadas também nas Diretrizes Curriculares Nacionais do ensino médio (Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio PARECER CEB 15/98, aprovado em 1/6/98, Processo 23001.000309/97-46), através de três princípios: *a estética da sensibilidade*, que visa superar a padronização e estimula a criatividade; *a política da igualdade*, que busca desenvolver sujeitos que pratiquem a igualdade, a justiça e o respeito ao bem comum; e *a ética da identidade*, que visa a constituição de sujeitos responsáveis e solidários, compromissados com a inserção, pautada em valores, em seu tempo e em seu espaço.

A contribuição que as disciplinas de **História, Geografia, Filosofia e Sociologia, que constituem** a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias têm na efetivação desses princípios, decorre dos conceitos e competências cujo desenvolvimento elas propiciam. Com efeito, o objetivo dessas disciplinas é oportunizar conhecimentos, competências e habilidades que serão mo-

bilizados na resolução de problemas complexos, que ocorrem em sociedade e no mundo em transformação, a partir da perspectiva do desenvolvimento da autonomia, dos valores, da criatividade e do pensamento crítico.

Um ensino que busca esses objetivos requer mais do que reproduzir dados e denominar classificações, já que formar para o exercício da cidadania “*significa saber se informar, se comunicar, argumentar, compreender e agir, enfrentar problemas de qualquer natureza, participar socialmente, de forma prática e solidária, ser capaz de elaborar críticas ou propostas e, especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado*” (PCN+, 2002, p. 9). Por essas razões, o processo de ensino-aprendizagem deve ter como foco o desenvolvimento de competências e não o acúmulo de informações. Além disso, deve estar inserido nos contextos culturais, éticos e sociais nos quais o aluno se desenvolve, e não ficar restrito a um repertório de textos abstratos e formulações fechadas.

O presente documento refere-se à educação básica de modo geral, não faz distinção às especificidades de ensino fundamental e médio, pois entende que as competências aqui propostas são as mesmas, distinguindo-se em uma e outra modalidade pelo grau de aprofundamento e complexidade que podem adquirir, conforme as observações do professor relativas a seus alunos, levando em consideração como aprendem nas diferentes fases do processo de construção de conhecimento.

Se a educação básica é para a vida e para a cidadania, a qualidade do conhecimento tem de ser determinada por sua relevância

¹ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.





para a vida presente e futura, além dos limites da escola. A competência é um guia melhor para educar para a vida do que os conteúdos isoladamente, pois a velocidade das mudanças pode tornar rapidamente desatualizadas muitas informações. Já a competência, uma vez adquirida, possibilita o enfrentamento de situações inéditas com autonomia e proficiência, e viabiliza a aprendizagem de forma continuada ao longo de toda a vida (informação não é conhecimento).

A partir dessa visão, as disciplinas da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias² compartilham um objeto central, competências, conceitos e situações de aprendizagem, que estabelecem uma articulação didático-pedagógica interna. É disso que trata esta seção dedicada aos referenciais de área: as diretrizes discutidas aqui terão um papel norteador para os referenciais de cada uma das disciplinas.

a) O objeto central da área de Ciências Humanas

Como sintetizam os PCN+, o *objeto central da área de Ciências Humanas é o estudo das ações e das elaborações intelectuais que os seres humanos constroem no âmbito das relações que travam entre si*³.

A expressão “Ciências Humanas”⁴ refere-se àqueles saberes que têm o próprio ser humano, suas ações e práxis social como objeto, tomando suas valorações, visões de mundo e instituições como fenômenos dotados de sentido e significação. Portanto, nada mais relevante, num mundo caracterizado pela complexidade e fluidez⁵, do que opor-

tunizar conhecimentos e competências que despertem a autoconsciência, a compreensão e a responsabilidade individual, a fim de promover a emancipação e a autonomia dos jovens em formação.

Em outras palavras, o estudo do objeto central das Ciências Humanas mobiliza conceitos, competências e habilidades que buscam entender como o mundo funciona, para que nele seja possível operar com competência e responsabilidade.

b) Conceitos estruturantes

Os conceitos estruturantes permeiam transversalmente a Geografia, a História, a Sociologia e a Filosofia. Por meio deles, define-se a perspectiva unitária adotada pela área sobre o seu objeto de estudo para toda a educação básica (séries finais dos ensinos fundamental e médio).

São compartilhados, de modo explícito ou implícito, pelas disciplinas da área, no sentido de promover uma ação interdisciplinar a serviço do desenvolvimento de competências gerais. Estruturar uma área por meio de conceitos é afirmar que os mesmos são importantes para compreender a razão da existência da área e, assim, sinalizar aos professores que devem voltar-se constantemente a eles para realizar seus planejamentos.

Para o estudo do objeto central das Ciências Humanas – as ações e elaborações intelectuais dos seres humanos – fazem-se necessários os seguintes conceitos estruturantes⁶:

- **Relações Sociais:** As ações e elaborações intelectuais dos seres humanos se dão

² A presença das tecnologias na área de Ciências Humanas aparece, nos PCN (1997), a partir de diversos vieses: a) tomada como fenômeno social, remetendo ao seu uso e às reflexões que sobre ela fazem as outras três áreas do conhecimento (Linguagens, Ciências Naturais e Matemática); b) tomadas como construções intelectuais específicas da área, referidas mais diretamente ao plano das teorias; c) com respeito ao uso que as Ciências Humanas fazem de tecnologias originárias de outros campos do conhecimento (como os satélites na cartografia ou o vídeo na antropologia); e, d) por último, como reflexão sobre as relações entre a tecnologia e a totalidade cultural, debatendo e questionando seu papel nos processos econômicos, nas ciências e seu impacto no mundo da vida.

³ PCN+, 2002: 24.

⁴ As Ciências Humanas compreendidas em sentido lato, incluindo a Filosofia.

⁵ Conferir, por exemplo, BAUMAN, Zygmunt. *A Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001. Nessa obra, o sociólogo apresenta o conceito de fluidez como uma metáfora para o atual estágio da era moderna ou pós-moderna, no qual os padrões, regras e códigos não são pontos estáveis de orientação, mas estão em constante transformação.

⁶ Esta definição dos conceitos estruturadores das Ciências Humanas toma como orientação para toda a educação básica (séries finais do ensino fundamental e ensino médio) os estudos realizados pelos PCN+ da área. No entanto, fez-se necessário o acréscimo dos conceitos de “espaço” e de “tempo”, por serem duas representações do real essenciais para a definição do objeto geral da área.





sempre num espaço social. Uma sociedade é um sistema de inter-relações que vinculam os indivíduos entre si. Consequentemente, o conceito de relações sociais é estruturante, já que é necessário para que se possa refletir sobre os seres humanos e suas ações, na perspectiva da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

- **Dominação:** A existência de variadas formas de dominação – políticas, econômicas, culturais, simbólicas, bem como de gênero, de geração e de etnia – é uma constatação básica a respeito das relações sociais. Portanto, não se pode estudar o ser humano, nas diversas perspectivas disciplinares, sem operar com este conceito estruturante.
- **Poder:** O exercício do poder é um elemento estruturante das ações e elaborações intelectuais dos seres humanos, em contextos onde os conhecimentos não se dão de maneira desinteressada. A construção desse conceito está compreendida em todas as disciplinas da área. Ler os acontecimentos sociais de forma ampla e interpretativa é reconhecer os tipos de poderes e dominações que aí estão implicados.
- **Ética:** As questões éticas estão por trás de muitas decisões do cotidiano, seja no mercado de trabalho, na política ou nas relações pessoais. A ética tem uma dimensão cognitiva, já que a moral é um objeto de conhecimento social que pode ser dividido em três grandes classes: as regras, os princípios e os valores. Mas também tem uma dimensão afetiva, pois a ação moral requer fatores motivacionais que correspondem ao querer fazer. Ambas as dimensões precisam ser contempladas no ensino da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.
- **Cultura:** Todas as formas de manifestação simbólica e de comunicação constituem a cultura, bem como os hábitos e ritos de determinada comunidade. Nessa concepção, cultura inclui normas de vida dos membros de uma sociedade e de seus grupos, modo de vestir, costumes matrimoniais e vida familiar, formas de trabalho, cerimônias religiosas, assim como lazer e

entretenimento. Sem a cultura não seríamos humanos em sentido pleno.

- **Identidade:** As identidades que os sujeitos assumem nas práticas sociais não são estabelecidas *a priori*, mas construídas/reconstruídas e negociadas a cada momento na interação. Intimamente relacionadas ao conceito de identidade estão as noções de pertencimento e de diferença: referir-se à identidade social de alguém é referir-se às suas categorias de pertencimento. Se os participantes negociam traços de uma determinada identidade social, diz-se que eles negociam características que os tornam membros de um determinado grupo. A identidade é um conceito que fundamenta as diversidades do mundo dito globalizado.
- **Trabalho:** O trabalho é um fator definidor do ser do homem, já que gera as condições reais de sua possibilidade de existência material. Além disso, trabalho é um conceito histórico. As formas como os seres humanos se organizam para produzir diferem em cada época. Assim, no mundo moderno, dizer que o trabalho é assalariado, acrescentando-lhe assim um qualitativo, é dizer o essencial do trabalho num certo tempo e lugar.
- **Espaço:** O espaço corresponde a um sistema de acontecimentos constituídos pelas ações dos homens sobre os elementos naturais, sociais e econômicos. O espaço é constantemente reconstruído, portanto, é um conjunto de relações dinâmicas. Ler e interpretar os signos que compõem os mapas e espaços geográficos é uma forma de espacializar o conhecimento, o que implica compreender e aplicar o conceito de espaço em diferentes escalas, desde o lugar próximo até o mundo globalizado, reconhecendo a interpretação das paisagens, dos lugares, dos territórios e territorialidades. É importante que os educandos possam observar e interpretar eventos que compõem as ações acontecidas em determinados espaços. Isso possibilita compreender o mundo globalizado em diferentes aspectos: ambientais, as relações de tra-



balho, a paisagem como materialização de diferentes tempos históricos, incluindo o tempo cotidiano, entre outros. A área de Ciências Humanas e suas Tecnologias busca relacionar eventos mundializados com eventos do lugar, construindo o conhecimento geográfico em diferentes escalas. O espaço, portanto, constitui um elemento ativo na organização social, pois atua como produtor e produto. A interpretação dessa lógica do arranjo espacial e de seus sentidos compõe o campo fundamental das questões espaciais nas Ciências Humanas e Sociais: por que as coisas estão dispostas no espaço dessa maneira? Qual é o significado e quais as consequências de tal ordem espacial? O espaço, nas Ciências Humanas, não se restringe a uma “visão fisicalista”; ele não é pensado apenas como uma parte do meio ambiente, o cenário ou continente da sociedade, mas como uma estrutura formadora criada pela sociedade, produto da transformação e experiências sociais⁷.

- **Tempo:** A noção de tempo é fundamental para compreender a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Implica inserir ações e pensamentos no tempo, como processo, entendendo suas mudanças/transformações, permanências, rupturas e continuidades. É necessário coordenar as relações de sucessão, simultaneidade, duração, espaço e velocidade, que compõem o conceito de tempo, para construir o *conceito de tempo histórico*, que se constitui de múltiplas temporalidades coexistindo no tempo cronológico. O tempo sobre o qual esta área se debruça é o tempo histórico, que não é nem homogêneo e nem linear, mas comporta durações e ritmos diferenciados. Isso significa que, para que o aluno construa o conceito de tempo histórico, precisa entender que organizações sociais de diferentes grupos humanos podem conviver com características próprias em um mesmo tempo cronológico,

com processos, ritmos e durações diferenciados. Para Braudel, os múltiplos tempos da história não são tempos individuais, mas sociais e coletivos, plurais e diversos. Diz que as durações se medem dentro de um registro unitário e global, o marco temporal, utilizado como simples registro de diferentes temporalidades sociais e históricas, e não mais como uma folha em branco, em que se inscreviam, de forma linear e homogênea, os fatos históricos. Nessa proposta, os fatos históricos de um tempo imediato – curta duração – precisam ser repensados e entendidos a partir de processos e estruturas mais permanentes, de média e longa duração⁸. Esse entendimento da história e do tempo histórico constituído de múltiplas temporalidades e durações diferenciadas requer uma ação didático-pedagógica especial, inovadora, voltada para a tematização das relações espaciotemporais em aula. Ou seja, que essas relações possam se tornar objeto de reflexão através da interdisciplinaridade e da contextualização espaciotemporal dos acontecimentos e saberes, trabalhados sob a ótica de cada disciplina que compõe a área.

I - Competências

O desenvolvimento de competências é um objetivo dos processos de ensino-aprendizagem e deve estar presente na intencionalidade da ação pedagógica, visando o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos educandos. A competência se caracteriza como a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores, decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação-problema. Ou seja, competência requer o saber fazer e não apenas o acúmulo de informações. Aprende-se fazendo na situação que requer esse fazer determinado. Para desenvolver competências, é preciso ir além da memorização de conceitos abstratos e fora de contexto. É preciso fa-

⁷ SANTOS, M. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. São Paulo: Hucitec, 1999.

⁸ ROJAS, Carlos Antonio A. *Tempo, Duração e Civilização. Percursos braudelianos*. SP: Cortez, 2001.



vorecer que aprendam *como, quando e para* que serve o conhecimento. Nesse sentido, o professor deve propor situações pedagógicas que visem à aprendizagem e à aplicação do que os alunos aprenderam, através de situações-problema, análise de casos, debates, projetos de pesquisa, entre outras.

A - Competências transversais

Nos Referenciais Curriculares da educação básica do Rio Grande do Sul, três competências transversais são adotadas: **ler, escrever e resolver problemas**. Na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, as três competências são definidas do modo que segue:

• Ler

Ensinar a ler e formar leitores é função essencial da educação básica. Não apenas pelos ganhos cognitivos que decorrem da leitura, mas porque a compreensão de textos é uma habilidade pressuposta no processo de aprendizagem em geral. Na era do conhecimento, onde a necessidade de aprendizagem é contínua por toda a vida, esta competência transversal é preocupação de todas as áreas.

A capacidade leitora envolve a construção, por parte do sujeito, de uma representação mental dos objetos que o texto ou os fatos evocam, isto é, um modelo mental, ou imagens mentais, da situação que o texto descreve. Para que ocorra a compreensão dos significados dos textos, o leitor precisa decodificá-los, analisá-los, num processo interativo entre autor, leitor e contexto. Ao compreender um texto, o educando mobiliza os conhecimentos que já tem sobre o mundo e sua capacidade para interpretar as intenções comunicativas do escritor, assim como uma série de capacidades cognitivas e afetivas. A competência leitora propicia também a leitura do mundo, uma vez que a interpretação dos acontecimentos é reveladora de diferen-

tes olhares sobre o mundo.

A contribuição dessa área no desenvolvimento da competência leitora decorre da sua própria definição. Os fatos sociais e históricos, as ações e criações intelectuais dos povos, suas teorias e culturas, caracterizam-se por serem fenômenos abertos à compreensão, provocando sua leitura e releitura, e é de responsabilidade das disciplinas da área criar oportunidades para a prática da leitura com atividades de compreensão de textos escritos, imagéticos ou musicais, de variadas extensões.

• Escrever

Uma escola que não se restrinja à reprodução de conhecimentos precisa exercitar uma prática sistemática da leitura associada ao diálogo, à oralidade e à escrita. Assim, as atividades de ler e escrever não podem ser transformadas em ritual no qual o educando apenas reproduza o que leu, sem possibilidade de discutir ou criticar, mas precisa desenvolver a competência de produzir sua visão de mundo e de comunicá-la ao mundo também através da escrita. Nesse sentido, o papel do professor de Filosofia, Geografia, História ou Sociologia é ser provocador e mediador da leitura, da oralidade e da escrita, através de discussões e registros especialmente sobre o conhecimento que se constrói na escola.

• Resolver problemas

A resolução de problemas nas Ciências Humanas busca vincular o trabalho escolar a aspectos da realidade vivencial do aluno; constitui-se, ao mesmo tempo, em uma ação didático-pedagógica e uma competência a ser desenvolvida⁹.

Macedo (2008) considera que é um desafio aos professores ensinar o conteúdo específico da disciplina e ao mesmo tempo desenvolver as competências, pois não é fácil coordenar as duas demandas. Salienta

⁹ Como ação didático-pedagógica, propõe tarefas complexas e desafios como forma de incitar os alunos a mobilizarem seus conhecimentos, habilidades e valores. Trabalhar por projetos é um exemplo de como desenvolver nos alunos um raciocínio voltado para o levantamento de problemas sociais, específicos da área, em determinado tema, bem como provocá-los a pesquisar e buscar soluções pertinentes. O problema selecionado deve ser surpreendente e desafiador; instigar a invenção e a criatividade. Como desenvolvimento de competência, exige do aluno que desenvolva as habilidades de ler, interpretar e organizar dados, levantar possibilidades de ação e solução, escolher um caminho tendo clareza das razões dessa escolha e avaliar as consequências possíveis de sua ação. Implica o uso de competências e habilidades adquiridas também em outras áreas como meio para solucionar os problemas propostos, como cálculos, leitura de gráficos e mapas, interpretações para contextualizar e compreender situações e processos histórico-geográficos problematizados (Castillo, 1998).



que são demandas complementares e que é necessário mudar a perspectiva, passando a considerar os conteúdos como *meios necessários* para desenvolver as competências (como fim). O autor propõe a resolução de situações-problema como estratégia possível para superar essa dificuldade e esse desafio: ao mesmo tempo em que o professor trabalha os conteúdos através da resolução de problemas, também possibilita o desenvolvimento da competência de resolver problemas. Trata-se de superar uma situação comum ao ensino tradicional que privilegia o conteúdo, cujas aprendizagens são fugazes e logo esquecidas, enquanto que as *competências adquiridas através dos conteúdos* ficam para sempre e poderão ser usadas ao longo de diferentes situações e etapas da vida.

Castillo (1998) considera a área das Ciências Humanas como uma área incomum, cujos *problemas são de difícil definição*, dadas as especificidades dos problemas sociais e seus processos de solução. Justifica sua posição argumentando que os problemas são de explicação *multicausal*, carregam necessariamente *opções de valor* e são *intermediados pelos meios de comunicação*.

As dificuldades estão no número de variáveis e de circunstâncias que intervêm na definição de um problema, tornando difícil dizer quais as mais determinantes. A causalidade múltipla ou complexa dos eventos nessa área requer exame mais detalhado dos fatores causais e suas conexões, pois há uma tendência do ensino tradicional de trabalhar com causalidade linear e cadeia de conexões simples.

Quanto às soluções dos problemas propostos: são interpretações e não são neutras do ponto de vista moral ou ideológico; implicam necessariamente opções de valor, que começam pelo ponto de vista do próprio pesquisador, o que traz importantes consequências; não há soluções “corretas” para os problemas sociais; a solução precisa levar em conta, muitas vezes, outros pontos de vista diferentes dos que foram adotados. Isso não deve levar

à conclusão de que nesta área, por ser uma discussão de caráter aberto, tudo seja possível e aceitável, que todas as respostas ou soluções para os problemas pesquisados e discutidos sejam igualmente válidas. Sempre há soluções melhores e piores para um problema ou questão, e isso tanto a partir de critérios técnicos (coerência, rigor) como de critérios que contenham posições ideológicas e morais (justiça, respeito ao meio ambiente, liberdade, eficácia, rentabilidade, etc.).

A resolução de problemas na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias visa, portanto, preparar o aluno para tomar decisões e enfrentar situações problemáticas tanto dentro quanto fora da escola. Isso inclui desenvolver a autonomia como princípio pedagógico – argumentar, pensar, formular hipóteses, fazer escolhas, justificar –, ser crítico e responsável pelo que faz ou pensa (MACEDO, 1999). Inclui ainda a capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos, com propostas de intervenção na realidade, trocando o conteúdo estudado em aula por outros, pertinentes e adaptados aos problemas reais da vida em sociedade, tais como desenvolver estratégias para resolver conflitos, saber cooperar, saber viver com normas, conviver e interagir na diversidade cultural.

B - Competências gerais da área

Além dessas três competências transversais, a área de Ciências Humanas articula competências gerais relativas a três diferentes eixos: Representação e Comunicação, Investigação e Compreensão e Contextualização Sociocultural¹⁰.

1) Eixo representação e comunicação

Este eixo relaciona-se com as linguagens, entendidas como instrumentos de produção de sentido para as formulações do intelecto humano, e faz referências às formas de acesso, organização e sistematização de conhecimentos.

¹⁰ Registre-se que os Referenciais Curriculares da Área de Ciências Humanas do Rio Grande do Sul assumem, para toda a educação básica, os três conjuntos de competências também propostos pelos PCN+, à luz das suas inter-relações com as competências de Ler, Escrever e Resolver Problemas.



Os PCN+ propõem, para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, que este eixo se manifeste, nas disciplinas que a compõem, através da competência de “entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe”¹¹. Esta competência oportuniza aos educandos:

- (a) processar e comunicar diferentes informações e conhecimentos;
- (b) desenvolver a habilidade de comunicação (oral, escrita, gráfica, pictórica, etc.);
- (c) desenvolver atitudes e valores que reconheçam a importância da ação coletiva para a construção do conhecimento; e
- (d) situar-se socialmente, valorizando suas produções e a de outros, enquanto construção das identidades sociais.

2) Eixo investigação e compreensão

Este eixo relaciona-se com os diferentes procedimentos, métodos, conceitos e conhecimentos que são mobilizados nos processos de intervenção no real¹².

Nele, estão implicadas três competências gerais da área de Ciências Humanas:

(1) *compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros;*

(2) *compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos; e*

(3) *entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre os quais os de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe, e associá-los aos problemas que se propõe resolver.*

3) Eixo contextualização sociocultural

Contextualizar social ou historicamente os conhecimentos refere-se à diversidade, portanto, à constituição dos diferentes significados que ações e saberes de ordem variada podem assumir em diversos contextos sociais¹³.

A transposição do eixo “contextualização sociocultural” para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, segundo os PCN+, ocorre no ensino básico através de:

(1) *compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e das relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos políticos, culturais, econômicos e humanos;*

(2) *compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos;*

(3) *traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural;*

(4) *entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social; e*

(5) *aplicar as tecnologias das Ciências Humanas e Sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida*¹⁴.

O quadro a seguir apresenta a correlação entre essas competências gerais, os conceitos estruturantes e as habilidades específicas da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

¹¹ PCN+, *Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias*, 2002: 28.

¹² Conferir a este respeito as definições contidas nos PCNEM, 1999, p. 296.

¹³ PCNEM, 1999, p. 296.

¹⁴ Cf. PCN+, 2002: 30-31.



ÁREA CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS

EIXOS DE COMPETÊNCIAS	CONCEITOS ESTRUTURANTES	HABILIDADES ¹⁵
Representação e comunicação 1. Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe.	• Relações Sociais • Identidade • Ética • Cultura • Trabalho • Poder • Dominação • Espaço	- Interpretar historicamente fontes documentais de natureza diversa. - Analisar a produção da memória e do espaço geográfico pelas sociedades humanas. - Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos. - Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre um determinado aspecto da cultura. - Valorizar a diversidade do patrimônio cultural e artístico, identificando suas manifestações e representações em diferentes sociedades. - Interpretar diferentes representações do espaço geográfico e dos diferentes aspectos da sociedade. - Identificar os significados históricos das relações de poder entre as nações. - Analisar os processos de transformação histórica e seus determinantes principais. - Comparar o significado histórico da constituição dos diferentes espaços. - Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica. - Identificar diferentes representações cartográficas de um mesmo espaço geográfico. - Analisar o papel dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando transformações naturais e intervenção humana. - Correlacionar a dinâmica dos fluxos populacionais e a organização do espaço geográfico. - Correlacionar textos analíticos e interpretativos sobre diferentes processos histórico-geográficos. - Confrontar formas de interações culturais, sociais, econômicas, ambientais, em diferentes circunstâncias históricas. - Identificar registros em diferentes práticas dos diferentes grupos sociais no tempo e no espaço. - Analisar o papel do direito (civil e internacional) na estruturação e organização das sociedades. - Analisar a ação das instituições no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social. - Comparar diferentes pontos de vista sobre situações ou fatos de natureza histórico-geográfica, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados. - Reconhecer alternativas de intervenção em conflitos sociais e crises institucionais que respeitem os
Investigação e compreensão 1. Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros. 2. Compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos. 3. Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe,		

¹⁵ A base utilizada para a seleção de habilidades é a matriz de competências e habilidades de Ciências Humanas e suas Tecnologias, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, Diretoria de Avaliação para Certificação de Competências, Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA – 2002.



EIXOS DE COMPETÊNCIAS	CONCEITOS ESTRUTURANTES	HABILIDADES
e associá-las aos problemas que se propõe resolver. Contextualização sociocultural 1. Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e das relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos políticos, econômicos e sociais. (Redação sugerida) 2. Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos. 3. Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural. 4. Entender o impacto das tecnologias		valores humanos e a diversidade sociocultural. - Identificar o papel dos diferentes meios de comunicação na construção da cidadania e da democracia. - Analisar as conquistas sociais e as transformações ocorridas nas legislações em diferentes períodos históricos. - Analisar o papel dos valores éticos e morais na estruturação política das sociedades. - Relacionar criticamente formas de preservação da memória social. - Identificar referenciais que possibilitem erradicar formas de exclusão social. - Identificar em diferentes fontes os elementos que compõem o espaço geográfico. - Relacionar sociedade e natureza, reconhecendo suas interações na organização do espaço, em diferentes contextos histórico-geográficos. - Relacionar as implicações socioambientais do uso das tecnologias em diferentes contextos histórico-geográficos. - Discutir ações sobre as relações da sociedade com o ambiente. - Propor formas de atuação para conservação do meio ambiente e desenvolvimento sustentável. - Reconhecer a importância do trabalho humano, a partir da identificação e análise de registros sobre as formas de sua organização em diferentes contextos histórico-geográficos. - Analisar as formas de circulação da informação, da riqueza e dos produtos em diferentes momentos da história. - Comparar diferentes processos de produção e suas implicações sociais e espaciais. - Identificar vantagens e desvantagens do conhecimento técnico e tecnológico produzido pelas diversas sociedades em diferentes circunstâncias históricas. - Reconhecer as diferenças e as transformações que determinaram as várias formas de uso e apropriação dos espaços agrário e urbano. - Identificar e interpretar formas de registro das novas tecnologias na organização do trabalho e da vida social e pessoal. - Interpretar fatores que permitam explicar o impacto das novas tecnologias no processo de desterritorialização da produção industrial e agrícola. - Analisar a mundialização da economia e os processos de interdependência acentuados pelo desenvolvimento de novas tecnologias. - Comparar as novas tecnologias e as modificações





EIXOS DE COMPETÊNCIAS	CONCEITOS ESTRUTURANTES	HABILIDADES
associadas às Ciências Humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social. 5. Aplicar as tecnologias das Ciências Humanas e Sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.		nas relações da vida social e no mundo do trabalho. - Relacionar alternativas para enfrentar situações decorrentes da introdução de novas tecnologias no setor produtivo e na vida cotidiana, respeitando os valores humanos e a diversidade sociocultural. - Identificar os instrumentos para ordenar os eventos históricos, relacionando-os a fatores geográficos, sociais, econômicos, políticos e culturais. - Analisar as interferências ocorridas em diferentes grupos sociais, considerando as permanências ou transformações ocorridas. - Interpretar realidades histórico-geográficas, a partir de conhecimentos sobre economia, as práticas sociais e culturais. - Confrontar as diferentes escalas espaço/temporais a partir de realidades históricas e geográficas. - Posicionar-se criticamente sobre os processos de transformações políticas, econômicas, culturais e sociais.

II- Interdisciplinaridade e contextualização nas Ciências Humanas

A relevância do desenvolvimento de competências na educação básica exige que a aprendizagem seja interdisciplinar e contextualizada. A compreensão dos sentidos e a capacidade de relacionar a teoria com a prática em todas as disciplinas do currículo (artigos 32, 35 e 36 da LDB) são dois marcadores importantes que apontam para o fato de que o objetivo da educação básica não é formar “pequenos cientistas ou filósofos”, dedicados ao conhecimento puro, tal como é produzido pela academia, mas um conhecimento em ação, que ganha sentido por sua relação com a cultura próxima do aluno.

Assim, a interdisciplinaridade e a contextualização são recursos fundamentais para realizar a transposição didática, pois convertem o conhecimento acadêmico em objeto de ensino, selecionam e recortam os conteúdos de acordo com a proposta pedagógica. Portanto, para propiciar a aprendizagem de competências, é preciso identificar os recursos didáticos mais relevantes a serem utilizados, contextualizando seus conteúdos.

a) Interdisciplinaridade

A respeito de interdisciplinaridade, documentos oficiais (PCN) apresentam:

“Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade (...) é utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos” (PCNEM, 1999: 22).

“Um trabalho interdisciplinar, antes de garantir associação temática entre diferentes disciplinas – ação possível, mas não imprescindível –, deve buscar unidade em termos de prática docente, ou seja, independentemente dos temas/assuntos tratados em cada disciplina isoladamente. (...) Em nossa proposta, essa prática docente comum está centrada no trabalho permanentemente voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, apoiado na associação ensino-pesquisa e no trabalho com diferentes fontes expressas em diferentes linguagens, que comportam diferentes interpretações sobre temas/assuntos tratados em aula. Portanto, esses são fatores que dão unidade ao trabalho das diferentes disciplinas, e não a associação das mesmas em torno de temas supostamente comuns a todas elas” (PCN+, 2002).





Logo, na educação básica, é recurso a ser utilizado para favorecer interconexões entre os conhecimentos através de relações de *complementaridade*, *convergência* e *divergência*. O mundo e seus problemas são complexos, mas o conhecimento que se constrói a partir dele não pode ser fragmentado.

As atividades interdisciplinares, desde que as condições institucionais o permitam, podem ser também um fator motivador das aprendizagens. Para isso, é preciso selecionar temas ou problemas próximos à vida da comunidade, relacionados com os acontecimentos do mundo contemporâneo ou presentes nos noticiários, e a eles agregar conhecimentos e desafios como ponto de partida para a abertura investigativa, que ultrapasse o senso comum e os contextos mais imediatos. O objetivo em vista é tornar a aprendizagem significativa para os educandos através da integração das disciplinas, uma vez que o mundo e seus problemas raramente são apenas disciplinares.

b) Contextualização

Quando se fala em contextualização, fala-se em estratégias necessárias para a construção de significados. Literalmente, contextualizar é remeter uma referência a um texto, entendendo que, sem essa remissão, o texto perde parte substancial de seu significado. Em sala de aula, isso pressupõe que, para tornar os conteúdos disciplinares significativos para os educandos, é preciso que sejam remetidos aos seus contextos.

Os contextos podem ser compreendidos pelo menos em dois sentidos. No primeiro sentido, chamado de hermenêutico¹⁶, contextualizar é remeter um texto ou um conceito à obra ou teoria do qual ele faz parte, ao seu contexto histórico e social e até mesmo ao contexto biográfico do seu autor. Neste sentido, contextualizar é dar significado aos textos a partir de uma remissão às condições que lhe deram origem. Por exemplo, para

tornar significativo um conceito da filosofia política de Maquiavel, é importante remeter esse conceito ao contexto social e político das repúblicas italianas do Renascimento ou, então, ao debate filosófico da época.

Num segundo sentido, chamado de socio-cultural, contextualizar é tornar o tema próximo da realidade do aluno, tanto de sua prática social quanto de sua cultura e história. O trabalho com situações-problema reais da comunidade ou localidade dos educandos é um bom exemplo dessa acepção, que exige o entendimento dessa situação também em um contexto mais amplo. Em ambos os casos, o objetivo da contextualização é possibilitar que o aluno vivencie o conhecimento como algo relevante e, portanto, significativo.

III- Estratégias para a ação docente

Para que o aluno desenvolva as competências esperadas ao final de cada etapa do ensino básico na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, o espaço do trabalho escolar precisa ser ocupado por procedimentos didáticos orientados para a construção do encontro entre conceitos e competências. Para tanto, faz-se necessário que a ação do professor se dê em função da provocação e mediação dos processos de construção de conhecimentos e capacidades pelo educando. O professor instiga o questionamento, a discussão, a pesquisa, isto é, provoca; ele também intervém constantemente nesse processo, encaminhando-o na direção dos objetivos propostos, isto é, faz mediação. Este documento entende que tais objetivos podem ser alcançados no âmbito de atividades centradas na resolução de problemas.

Desenvolver competências no aluno implica também um perfil de professor. Para Meirieu (1998, 2005), uma das competências básicas do professor é saber propor boas estratégias de aprendizagem. Isso, conforme o autor, é

¹⁶ O termo "hermenêutica" significa que alguma coisa é "tornada compreensível" ou "levada à compreensão"; a hermenêutica é a ciência da interpretação dos textos.





saber trabalhar com situações-problema.

Por isso, propõe-se que as atividades a serem formuladas aos alunos sejam contextualizadas, interdisciplinares e partam de situações-problema, tais como dilemas, paradoxos, projetos, estudos de caso, pesquisas, saídas de campo, tribunais, assembleias e outras dinâmicas pedagógicas que mobilizem competências de uma maneira significativa. Há, ainda, o uso de seminários, pesquisas bibliográficas, o uso de música, poesia, literatura, jornais e filmes para contextualizar o tema a ser desenvolvido. Atividades com esse perfil possibilitam o desenvolvimento da autonomia dos alunos, mobilizando instrumentos de análise, conceitos e diferentes esquemas de pensamento e competências.

Outro aspecto a ressaltar é a questão da avaliação. Um procedimento avaliativo consiste no processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos. A avaliação visa à aferição de conhecimentos, competências e habilidades. Portanto, precisa ser constituída de atividades mediante as quais sejam avaliadas não ape-

nas as aquisições cognitivas, mas também as competências alcançadas.

Conclusão

O objetivo da área é desenvolver a tradução do conhecimento das Ciências Humanas em consciências críticas e criativas, capazes de gerar respostas adequadas a problemas atuais e a situações novas. Nesse sentido, é tarefa das Ciências Humanas o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para o exercício da cidadania, ou seja, que possibilitem compreender a sociedade na qual se vive, construir a si próprio como agente social, avaliar criticamente o sentido dos processos sociais, usar as tecnologias associadas à área de Ciências Humanas e sustentar suas opiniões com base em argumentos consistentes, que superem o senso comum.

Os aspectos orientadores da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias são complementados pelos Referenciais específicos de cada disciplina, nos quais são apresentados os conceitos estruturadores e as competências específicas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *A Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. *PCN: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História. 5ª a 8ª Séries*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio*. PCNEM. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnologia (Semtec/MEC), 1999.

_____. *PCN+ ensino médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

_____. *Orientações Curriculares para o ensino médio, Volume 3 Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

CASTILLO, Jesus D. A Solução de Problemas nos Estudos Sociais. IN: J. I. POZO, (Org). *A Solução de Problemas. Aprender a resolver, resolver para aprender*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Diretoria de Avaliação para Certificação de Competências, Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA – Matriz de Competências e Habilidades de Ciências Humanas e suas Tecnologias, 2002.

MACEDO, L. *Competências e Habilidades: Elementos para uma reflexão pedagógica*. Seminário. ENEM, 1999.

_____. Situações-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. IN: P. Perrenoud; M. G. Thurler; L. Macedo; N. J. Machado; C. D. Allessandrini (Orgs). *As competências para ensinar no século XXI: A formação de professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.113-135.

MEIRIEU, P. *Aprender... Sim, mas como?* Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. *O cotidiano da Escola e da sala de aula: O fazer e o compreender*. Porto Alegre, Artmed, 2005.

POZO, J. I. (Org). *A Solução de Problemas. Aprender a resolver, resolver para aprender*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ROJAS, Carlos Antonio A. *Tempo, Duração e Civilização. Percursos braudelianos*. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1999.





História

REFERENCIAL
CURRICULAR

José Rivair Macedo







Introdução

O conhecimento histórico é imprescindível para que os indivíduos tomem consciência do lugar que ocupam na sociedade, e a reflexão crítica sobre as múltiplas relações entre passado e presente deve orientar a prática didático-pedagógica da disciplina de História. Seu principal objetivo no ensino fundamental e no ensino médio é a ampliação da consciência a respeito da realidade de cada indivíduo, a partir do confronto com outras realidades históricas.

O presente documento apresenta diretrizes e orientações sobre o saber histórico escolar. Seus pressupostos encontram-se nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, do ensino fundamental e do ensino médio, e nos *Referenciais Curriculares da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias*, da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Aqui, a História é tratada em sua especificidade, como disciplina escolar, e não como disciplina acadêmica, e suas preocupações dizem respeito aos objetivos, perspectivas e métodos relacionados àquilo que se pode denominar de “cultura escolar”¹.

Parte-se do princípio de que a História, enquanto “passado vivido”, não se altera nas diferentes séries e ciclos do ensino básico. O passado enquanto passado é o mesmo, mas o que se modifica é a maneira de compreender, organizar e interpretar os fatos, contextos e processos históricos. A proposta é que o conhecimento histórico seja organizado a partir de conceitos estruturantes. Os conteúdos serão selecionados em diferentes graus de complexidade e profundidade, permitindo que os alunos possam, ao longo do ensino básico, desenvolver competências e habilidades a partir deles. O que se propõe é um gradativo aprofundamento no tratamento dos conteúdos, assim como nas competências e habilidades a serem desenvolvidas.

Trata-se a seguir de expor as vinculações do saber histórico escolar com as competên-

cias transversais dos *Referenciais Curriculares da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul* para a Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, relacionadas com o **Ler, Escrever e Resolver problemas**, vinculando-as aos três eixos fundamentais ou conjuntos de competências que lhe são próprios: o da **Representação e comunicação**; da **Investigação e compreensão**; da **Contextualização sociocultural**.

I – A disciplina de História

A palavra história pode ser entendida de três maneiras diferentes e complementares: 1) como a totalidade do passado vivido, de todos os acontecimentos (políticos, sociais, econômicos e culturais) ocorridos ao longo do tempo; 2) como o conhecimento possível a respeito destas vivências e experiências dos seres humanos, obtido por meio de pesquisa; 3) como a reflexão crítica sobre o conhecimento do passado e as tendências de estudo dos historiadores.

A totalidade do passado é tão ampla que muito dificilmente poderia ser apreendida. Por isso, tanto o saber histórico acadêmico quanto o saber histórico escolar tendem a ser seletivos. Resultam de opções teóricas, metodológicas, ou de escolhas pessoais daqueles que se dedicam ao estudo, à pesquisa e ao ensino. Por isto é que o conhecimento histórico está sempre sujeito a revisões e aberto aos avanços proporcionados por novas interpretações e descobertas. Nas palavras do historiador Leandro Karnal:

“Existe o passado. Porém, quem recorta, escolhe, dimensiona e narra este passado é um homem do presente. Assim, uma vez produzido, todo texto histórico torna-se ele mesmo objeto de história, pois passa a representar a visão de um indivíduo sobre o passado...”

A representação do passado e do que consideramos importante representar é um processo de

¹ Para a caracterização do lugar da história ensinada no âmbito da cultura escolar, ver o artigo de Oldimar CARDOSO: “Para uma definição de Didática da História”. *Revista Brasileira de História*, vol. 28, nº 55, 2008, p. 153-170.





constante mudança. Se a memória muda sobre fatos concretos e protagonizados por nós, também muda para fatos mais amplos. A história está envolvida em um fazer orgânico. É viva e mutável”².

Presente nos currículos escolares desde a formação dos Estados Nacionais contemporâneos, no século XIX, o saber histórico escolar desempenha papel importante na formação de uma memória coletiva vinculada ao Estado e aos grupos de poder que o controlam. Veículo de identidade e de memória, esse saber nunca é neutro, nem desinteressado. Em torno de sua enunciação e de sua definição, gravitam diferentes sujeitos e se produzem diferentes sentidos para o político e para o social. Assim, estruturado a partir da narração de grandes eventos, fundadores e paradigmáticos do sentimento patriótico, o ensino da História brasileira confundia-se com a evolução político-institucional do Estado, e a própria divisão convencional de suas três partes constitutivas (Colônia, Império e República) sugere essa vinculação com a esfera política.

No Brasil, a História já aparecia como conteúdo sugerido para desenvolver as práticas de leitura dos estudantes logo após a criação do Estado monárquico, em 1827, por determinação do *Decreto das Escolas de Primeiras Letras*. Tornou-se disciplina autônoma em 1838, por ocasião da criação do Colégio Pedro II, instituição oficial de ensino público associado ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e ao Arquivo Público do Império. Desde então, sobre seu ensino incidiram diretamente as influências do contexto político nacional – monárquico ou republicano –, já que a atribuição à História da capacidade de formar consciências nunca passou despercebida das instituições de poder³.

Ao longo do século XX, a essa História imbuída de caráter cívico foi associado o estudo

da evolução da humanidade, compreendido a partir de uma percepção eminentemente etnocêntrica, calcada numa rígida seleção de conteúdos que apontava a evolução dos povos e nações, tendo por centro a Europa, desde a Antiguidade, a Idade Média, a Idade Moderna e a Idade Contemporânea.

Entretanto, desde meados dos anos 1980, passou a haver certo consenso entre historiadores, pedagogos, professores e políticas educacionais a respeito dos limites inerentes ao modelo do saber histórico factual e de sua vinculação a uma postura meramente reprodutora, passiva. Não há dúvida que os caminhos da História ensinada devam ser balizados por um conhecimento crítico, criativo, dinâmico, e para tal não basta a revisão dos conteúdos. É necessária uma mudança de atitude na prática pedagógica e uma revisão dos procedimentos da aprendizagem⁴. Referência para os Estados Nacionais, a História pode tornar-se também uma referência para as sociedades e um instrumento para a cidadania. Sobre esse papel formador da disciplina, diz a pesquisadora Selva Guimarães Fonseca:

“A proposta de metodologia do ensino de História que valoriza a problematização, a análise crítica da realidade, concebe alunos e professores como sujeitos que produzem História e conhecimento em sala de aula. Logo, são pessoas, sujeitos históricos, que cotidianamente atuam, transformam, lutam e resistem nos diversos espaços de vivência: em casa, no trabalho, na escola, etc... Esta concepção de ensino e aprendizagem facilita a revisão do conceito de cidadania abstrata, pois ela nem é algo apenas herdado via nacionalidade, nem liga-se a um único caminho de transformação política. Ao contrário de restringir a condição de cidadão a de mero trabalhador e consumidor, a cidadania possui um caráter humano e construtivo, em condições concretas de existência”⁵.

Não obstante, haverá de se levar em conta as especificidades do saber histórico escolar

² Leandro KARNAL. “Introdução”. In: Leandro KARNAL (org). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Ed. Contexto, 2003, p. 7-8.

³ A esse respeito, ver Manoel Luís Salgado GUIMARÃES. “Nação e civilização nos trópicos. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional”. *Estudos Históricos* (RJ), n. 1, 1988, p. 5-27; Circe Maria Fernandes BITTENCOURT. *Pátria, civilização e trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas, 1917-1930*. São Paulo: Loyola, 1990.

⁴ Para as primeiras discussões nesse sentido, ver Jaime PINSKY. *O ensino de história e a criação do fato* – Edição revista e atualizada. São Paulo: Ed. Contexto, 2009; Marcos Antonio da SILVA (org). *Repensando a história*. São Paulo: Marco Zero/ANPUH, 1984.

⁵ Selva Guimarães FONSECA. “O ensino de história e a construção da cidadania”. In: Fernando SEFFNER; José Alberto BALDISSERA (orgs). *Qual ensino, qual história, qual cidadania?*. Porto Alegre: ANPUH/Ed. Unisinos, 1997, p. 18.





enquanto campo do conhecimento e sua fundamentação didático-pedagógica. Nesta tarefa, compete aos professores oferecer condições para que os alunos possam interferir diretamente na elaboração do conhecimento possível a respeito do passado: 1) oferecendo-lhe os meios necessários para que a História seja compreendida como representação do passado, e não como o passado em si; 2) extraindo as informações relativas ao passado de testemunhos históricos (sonoros; escritos; iconográficos), bem como de estudos e interpretações históricas; 3) apontando as tensões, divergências e contradições que se apresentam ao longo do processo de elaboração do conhecimento, de acordo com as leituras e interpretações sobre o passado e sua vinculação com o contexto atual.

II – Como ensinar História?

Nas atividades práticas em salas de aula dos ensinos fundamental e médio, na escolha dos materiais a serem empregados e na seleção dos conteúdos, é preciso não perder de vista a relação estreita do ensino de História com o desenvolvimento de competências e habilidades específicas da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Para o saber histórico escolar, os três eixos fundamentais formados a partir dos conjuntos de competências de **ler, escrever e resolver problemas** deverão ser tomados como propostas norteadoras da elaboração do conhecimento. Essas são competências fundamentais, transversais a todo o processo de desenvolvimento de habilidades. Segundo os *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul – Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias*:

“A competência é um guia melhor para educar para a vida do que os conteúdos isoladamente, pois a velocidade das mudanças pode tornar rapidamente desatualizadas muitas informações. Já a competência, uma vez adquirida, possibilita o enfrentamento de situações inéditas com autonomia e proficiência, e viabiliza a aprendizagem de forma continuada ao longo de toda a vida”.

A competência se caracteriza como a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores, decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação-problema. Na medida em que o saber histórico escolar supõe escolhas, saber efetuar recortes, formular ou reformular problemas, eleger temas de discussão e pesquisa e saber articular informações e conceitos são habilidades imprescindíveis na atividade didático-pedagógica.

Ensinar a **ler** e a formar leitores é uma das funções essenciais do ensino básico. Para o saber histórico escolar, ensinar a ler significa preparar os alunos para as diferentes dimensões de leitura que se apresentam na reapropriação de dados do passado. A compreensão das realidades passadas depende da leitura em primeiro lugar dos documentos históricos. E também da leitura de interpretações formuladas sobre o passado por escritores, historiadores e cientistas sociais. Por meio da leitura, espera-se que o aluno seja instigado a se posicionar criticamente, a argumentar, duvidar, indagar, enfim, problematizar a reflexão sobre o conteúdo e interagir com o tema.

Para a leitura, é preciso estabelecer uma distinção de valor entre fontes primárias e referências bibliográficas. As primeiras resultam da experiência dos sujeitos históricos e, nessa condição, informam diretamente sobre os acontecimentos do passado, fornecendo dados brutos que precisam ser selecionados, analisados, avaliados. As outras constituem interpretações sobre o passado. São obras de caráter historiográfico, o resultado de pesquisas que estão sujeitas a confirmação, questionamento, revisão, e crítica. Além disso, a leitura poderá dizer respeito não apenas a textos escritos, mas a outras formas de linguagem – como a visual e a sonora.

O ato de **escrever** ou reescrever textos exige que sejam desenvolvidas diversas habilidades de compreensão, interpretação e expressão. Ao realizar atividades que desenvolvam essa competência, os alunos estarão também ampliando a competência leitora e de resolução de problemas, encontrando



condições de organizar seus conhecimentos e, no caso específico da História, de se posicionar criticamente em relação às diferentes realidades temporais trabalhadas na disciplina.

Enfim, no âmbito do saber histórico escolar, a ação pedagógica de **resolver problemas** implica pôr em prática diversas operações de análise relacional, comparativa. Essas análises serão qualitativas, quando o objetivo for compreender, avaliar e interpretar textos narrativos. Mas também poderão ser quantitativas, quando as informações estiverem expressas em dados numéricos de quadros e tabelas das tendências sociais e econômicas, por exemplo. Aqui, espera-se que eles possam detectar proporções, aumentos e recuos das tendências estudadas.

Além dessas competências transversais, será preciso considerar as competências específicas da área de Ciências Humanas, que se desenvolvem em torno de três eixos principais: Representação e Comunicação; Investigação e Compreensão; Contextualização Sociocultural, conforme estabelecem os *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

Representação e comunicação estão diretamente ligadas ao modo de compreender e interpretar a realidade que se apresenta aos nossos olhos. Trata-se de saber processar e comunicar diferentes informações e conhecimentos, entendendo a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação. Nesse aspecto, seria inclusive o caso de insistir na importância a ser dada aos recursos disponíveis na internet e nos cuidados necessários para o uso adequado dessa ferramenta de pesquisa. A grande capacidade de armazenamento de informações obriga os educadores a repensarem seu papel como formadores e orientadores, porque, na era da tecnologia digital, a disponibilização virtual de dados exige cada vez mais que se saiba avaliar, selecionar e organizar criticamente as evidências documentais e referências bibliográficas sobre os mais variados temas de estudo.

Quanto ao eixo **Investigação e compreensão**, é fundamental que sejam oferecidos

recursos que capacitem o aluno a pensar historicamente. É preciso superar o tipo de ensino eminentemente reprodutor, pronto e acabado, e investir em ações didático-pedagógicas criativas, dinâmicas, questionadoras, desafiadoras. Para a compreensão dos fenômenos sociais e culturais em sua historicidade, é necessário que os alunos exercitem práticas que desenvolvam habilidades (identificar, descrever, caracterizar, ordenar as informações) e que culminem em competências como a atitude crítica e metódica. Outras habilidades e/ou competências pretendidas e desejáveis, como comparação e análise, dependem diretamente dos conceitos postos a sua disposição para estudo.

Nas aulas de História, conceitos tão frequentemente utilizados, como o de “guerra”, por exemplo, não deverão ser empregados descolados de realidades históricas específicas. Será preciso considerar as formas próprias de combate (infantaria na Grécia e em Roma; cavalaria na Idade Média, artilharia), as táticas e estratégias utilizadas em diferentes contextos bélicos, a dimensão política, econômica e cultural e as implicações sociais dos conflitos em diferentes épocas e sociedades. Os mesmos cuidados com a busca da especificidade, da historicidade, deverão acompanhar o uso de tantos outros conceitos habitualmente presentes na análise de historiadores e cientistas sociais. O melhor é evitar generalizações como Estado, Nação, Revolução, Classe ou Democracia, e adotar conceitos mais precisos e historicamente datados como Estado Absolutista no século XVII ou Estado-Nação no século XIX, Revolução francesa ou Revolução Russa, classe operária ou classe média, democracia ateniense ou democracia americana.

Das competências gerais da área de Ciências Humanas, aquela que está mais diretamente vinculada às preocupações do saber histórico escolar diz respeito à **Contextualização sociocultural**. É próprio da história buscar compreender o desenvolvimento da sociedade a partir das relações sociais, políticas, culturais e econômicas. A historicidade



dos fenômenos humanos depende do quanto se possa compreender as noções de duração e os diferentes ritmos da dinâmica histórica.

Para que o conhecimento seja desenvolvido a partir de um ponto de vista relacional, conceitual, as operações de análise (identificação, interpretação, associação, comparação) deverão promover o entrecruzamento de dados, temas e conteúdos históricos selecionados, como, por exemplo, a questão da religiosidade popular e sincretismo na Europa medieval, na América Latina e no Brasil; o problema da industrialização na Europa, na África e na América; o impacto das migrações na História; as diferentes formas e representações das nações e repúblicas nos séculos XIX e XX. Considera-se que o conhecimento nasce da comparação e da confrontação de textos e registros históricos, de modo que se possam perceber as uniformidades, regularidades e variações na duração temporal do passado e sua relação com o presente.

Deste modo, na passagem do tempo, recortada por inumeráveis ações cuja importância será maior ou menor de acordo com o significado que lhe atribuímos, é possível identificar:

* **Fatos, eventos ou acontecimentos**, que podem ser políticos (quando estiverem ligados às ações que digam respeito às instituições do governo de uma coletividade), sociais (quando estiverem ligados às ações de indivíduos ou grupos que constituem uma coletividade) ou econômicos (quando estiverem ligados à produção ou distribuição da riqueza produzida numa dada sociedade). Os fatos resultam de ações individuais ou coletivas que transcorrem no cotidiano, e seu significado será maior ou menor de acordo com o peso que vierem a ter nos destinos de toda a coletividade, inclusive no significado que venham a ter no momento em que estiverem sendo lembrados pelo saber histórico escolar.

* **Conjunturas ou contextos**, que podem também ser políticos, sociais ou econômicos.

São conceitos empregados para designar o conjunto de fatos ocorridos num certo lugar (cidade, país, continente) e numa certa duração (ano, década, no máximo, século). Na análise da conjuntura o que se deve observar é a maneira como as várias partes ou fatos se combinam, ligando-se ou opondo-se, resultando em situações gerais relativamente estáveis quando comparados aos fatos individuais.

* **Estruturas ou sistemas**, que podem ser políticos, sociais, econômicos e culturais. São conceitos empregados para designar a forma pela qual as diferentes partes ou elementos da sociedade estão organizados, ligados, interagindo entre si. O conceito designa, ao mesmo tempo: a) todo o conjunto de fatos e conjunturas; b) cada uma das partes deste conjunto; c) as relações destas partes entre si⁶.

* **Processos históricos** são sequências de fatos inter-relacionados por uma relação de causalidade (interferências mútuas, causais) ou finalidade. Este relacionamento é assinalado pelas lutas políticas e sociais, pelos conflitos de interesses, pela vitória ou derrota dos diferentes agentes históricos. Ao considerar os processos históricos, verificaremos que a história é dinâmica, marcada por avanços ou recuos, dependendo da ação dos grupos humanos que nela atuam. Ao buscar compreender esses processos, os alunos serão estimulados a interagir com os fatos e conjunturas, estabelecendo um permanente diálogo entre passado e presente.

Na aplicação desses conceitos, a análise deverá ser realizada a partir de pelo menos dois pares de oposição:

Semelhanças/diferenças: Neste caso, o confronto entre dados relativos ao passado (testemunhos históricos; historiografia) com dados da realidade social dos alunos será observado a partir daquilo que os assemelha e daquilo que os distingue. Através dessa comparação, desenvolve-se a capacidade de identificar, selecionar e organizar aquilo que, no passado ou no presente, apresenta ou não traços comuns.

⁶ Para a definição desses conceitos: Nadir Domingues MENDONÇA. *Uma questão de interdisciplinaridade: o uso dos conceitos*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1985.





Transformação/permanência: Nesse caso, a partir da observação das ligações, interações, trocas, semelhanças ou diferenças, o que se pretende é detectar as descontinuidades ou continuidades dos fenômenos em perspectiva temporal diacrônica.

Pensados desta maneira, os fatos, contextos ou estruturas deixam de ser vistos por si mesmos, mas passam a se subordinar às indagações e aos questionamentos formulados por professores e alunos, tornando-se parte integrante do processo de aprendizagem.

III – Conceitos estruturantes

Nos dois níveis de ensino da educação básica, o objetivo fundamental é preparar os alunos para a vida, qualificando-os para a cidadania e capacitando-os para o aprendizado permanente e autônomo. Com esse fim, o que se espera é que o próprio processo de aprendizagem lhes possibilite experiências em que possam atuar e participar diretamente, como produtores de conhecimento. Para isso, as experiências de sala de aula precisam ser suficientemente criativas e dinâmicas, de modo a retirá-los de uma posição eminentemente passiva no processo de elaboração do conhecimento.

Também é preciso insistir no aspecto interdisciplinar das áreas de conhecimento que integram o currículo, e no desejável diálogo entre campos do conhecimento como a Literatura, a Sociologia, a Geografia e a Filosofia. O que está aqui em pauta não é a mera aproximação, justaposição ou colagem de conteúdos, mas a aproximação entre pontos e elementos comuns e o distanciamento de aspectos que são próprios de cada um dos campos envolvidos na análise, por um viés eminentemente analítico, conceitual.

Para superar o alinhamento artificial dos docentes dessas disciplinas, é preciso promover uma transformação da própria cultura escolar, sem deixar de considerar as condições intelectuais e materiais do trabalho dos

professores, e não se passará do plano das intenções, se não houver o compromisso com a formação continuada e o entendimento dos fundamentos básicos das áreas do saber que se pretende integrar. Sem isso, as ações multidisciplinares poderão resultar na diluição da História nos espaços de outras disciplinas, resultando em um somatório de conceitos e conteúdos emaranhados aleatoriamente, incapazes de formar sentido para os estudantes.

Os conceitos são ferramentas imprescindíveis para o fazer histórico em sala de aula. Por seu intermédio, professores e alunos encontram meios para sintetizar ideias, articular e reagrupar os dados inerentes à realidade social. Sua definição prévia e sua problematização é que deverão determinar a eleição de temas a serem estudados e a seleção dos seus respectivos conteúdos.

Convém ressaltar, entretanto, que os conceitos somente podem ser entendidos em sua historicidade. Quer dizer que eles devem ser empregados para explicar certas realidades do passado, mas não podem ser aplicados indistintamente, como modelos a toda e qualquer situação semelhante, sob pena de incorrer em anacronismos. É preciso sempre circunscrevê-los a realidades espaciais e temporais bem precisas. No momento em que os conceitos são contextualizados, ganham maior concretude histórica. Assim, em vez de uma categoria mais geral, como “trabalho”, é preferível refletir sobre as particularidades do “trabalho escravo”, do “trabalho servil” ou do “trabalho assalariado”⁷.

Tempo: O tempo situa-se como uma noção-chave para o saber histórico escolar. Embora o tempo cronológico continue a ser uma referência para a organização dos dados sobre o passado, é a percepção das múltiplas dimensões do tempo histórico que precisa ser ressaltada na análise dos fenômenos sociais, econômicos, políticos, culturais.

Que esse tempo histórico não seja linear, nem homogêneo, é algo que foi claramente

⁷ Holien Gonçalves BEZERRA. “Ensino de história: conteúdos e conceitos básicos”. In: Leandro KARNAL (org). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Ed. Contexto, 2003, p. 46-47.





proposto por Fernand Braudel, em seu célebre estudo sobre a noção de “longa duração”. Ao tempo breve e acelerado dos eventos na esfera do político, deve-se acrescentar o tempo médio das conjunturas (aquele em que as mudanças não se sucedem em ritmo rápido, e que deixa entrever visões de conjunto mais amplas) e também o tempo lento, quase imóvel mesmo, das estruturas e da paisagem geográfica – marcado pela extrema lentidão, pelas resistências, pelas continuidades⁸.

Compreender as dinâmicas do tempo histórico exige que se leve em conta as diferentes instâncias e ritmos em que se dão essas variadas ingerências das forças sociais e das relações econômicas e culturais. Implica compreender os fatos históricos e seus sujeitos dentro do tempo imediato de suas ações, do tempo médio dos contextos sociais e políticos e do tempo longo das estruturas econômicas, culturais e mesmo das atitudes mentais. Implica pensar a História como cenário de múltiplas possibilidades que se apresentam nos fenômenos humanos.

Poder: As múltiplas formas pelas quais os sujeitos se constituem, se organizam e se relacionam nas formações sociais ao longo da História estão ligadas ao exercício do poder. As relações de poder permeiam as ações dos sujeitos históricos e seu exercício manifesta-se em diversas instâncias da vida privada ou da vida pública (família, escola, fábrica), sobretudo nas relações político-institucionais. Através dessas instâncias é que se estabelecem relações de dominação, hegemonia, dependência, submissão e resistência. O estudo da História poderá contribuir para a compreensão da natureza mutável das organizações políticas, a constituição dos Estados Nacionais e de órgãos de representação internacional, as formas de organização política, as guerras, revoltas e revoluções.

Cidadania: A atuação dos indivíduos junto aos órgãos de representação de sua comunidade, a consciência social que orienta a ação desses indivíduos como su-

jeitos históricos e a percepção da dimensão coletiva dos fenômenos humanos conferem papel de primeiro plano ao conceito de cidadania. Neste particular, mostra-se sempre necessária a reflexão sobre as lutas sociais e movimentos organizados para a aquisição de direitos civis por parte das camadas populares, das minorias religiosas, étnicas, sexuais e etárias, considerando as especificidades históricas dos contextos em que ocorreram⁹.

Trabalho: A produção das condições materiais da existência está ligada à capacidade de transformação da natureza a partir do esforço mental ou físico despendido pelos seres humanos. As alterações observadas na paisagem (natural, rural, urbana), o emprego dos recursos naturais ou industriais, o desenvolvimento de artefatos, técnicas e processos de transformação ao longo da História são partes constitutivas da dimensão conceitual e histórica do trabalho. Interessa também identificar os níveis das relações de trabalho, no âmbito doméstico, comunitário, privado ou público, e como as sociedades estruturaram em diferentes épocas as relações de trabalho (escravo, livre, servil; assalariado, informal ou formal) e as divisões do trabalho (braçal, técnico ou intelectual; artesanal ou industrial).

Cultura: Ao lado das instituições políticas e das formas de organização social e econômica, as criações culturais ocupam lugar de relevo na História da humanidade. Nelas, estão contidos os sentimentos, as formas de sociabilidade, a representação da realidade nas diferentes sociedades e nas diferentes temporalidades, a construção de sentidos compartilhados pelos diferentes grupos (sociais, sexuais, etários, étnicos, nacionais, religiosos, regionais, etc.). A vida material não está separada dos sistemas simbólicos, dos hábitos e costumes (de vestuário, alimentares), dos rituais e festividades, do lazer e da diversão, pelos quais as coletividades expressam suas visões de mundo. Para o saber histórico escolar, interessa avaliar as formas

⁸ Fernand BRAUDEL. “História e ciências sociais: a longa duração”. In: IDEM. *Escritos sobre a história*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1978, p. 41-77.

⁹ BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. 5ª. a 8ª. Séries. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p. 72.



pelas quais se operam as identidades culturais, as trocas, relações e influências entre os grupos humanos.

Identidade: A busca da dimensão histórica do conceito de identidade pode revelar-se promissora em sala de aula. Os sentimentos de pertencimento produzidos pelas relações familiares, escolares, étnicas, culturais, religiosas, regionais, nacionais ou sociais criam valores compartilhados pelos indivíduos e pelos grupos, que os aproximam. Essa proximidade, por outro lado, é construída e medida a partir de critérios de diferenciação em relação ao diverso, ao diferente, ao “outro”. Ao avaliar as determinações históricas presentes em conceitos como os de “racismo”,

“patriotismo” e “regionalismo”, professores e alunos poderão testar suas próprias convicções e pontos de vista em relação aos integrantes de outras sociedades. Terão a oportunidade de discutir aspectos fundamentais para o exercício da cidadania, como o de diversidade cultural, multiculturalismo, etnocentrismo, discriminação, segregação e preconceito¹⁰.

O quadro a seguir apresenta algumas correlações entre as competências gerais da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias e os conceitos estruturantes e habilidades específicas da disciplina de História.

HISTÓRIA		
EIXOS DE COMPETÊNCIAS	CONCEITOS ESTRUTURANTES	HABILIDADES
Representação e comunicação 1. Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho em equipe	• Trabalho • Poder • Cidadania	1. Identificar o papel dos diferentes meios de comunicação na construção da cidadania e da democracia. 2. Identificar e interpretar formas de registro das novas tecnologias na organização do trabalho e da vida social e pessoal. 3. Identificar e interpretar registros sobre as formas de trabalho em diferentes contextos históricos, relacionando-os à produção humana. 4. Analisar as formas de circulação da informação, da riqueza e dos produtos em diferentes momentos da História. 5. Comparar diferentes processos de produção e suas implicações sociais e espaciais. 6. Identificar vantagens e desvantagens do conhecimento técnico e tecnológico produzido pelas diversas sociedades em diferentes circunstâncias históricas.

¹⁰ Para os conceitos de identidade e cultura, ver Martha ABREU & Raquel SOIHET (org). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.



HISTÓRIA		
EIXOS DE COMPETÊNCIAS	CONCEITOS ESTRUTURANTES	HABILIDADES
Investigação e compreensão 1. Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros. 2. Compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos. 3. Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre os quais os de planejamento, organização, gestão, trabalho em equipe, e associá-los aos problemas que se propõe resolver.	• Tempo	1. Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos. 2. Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre um determinado aspecto da cultura. 3. Valorizar a diversidade do patrimônio cultural e artístico, identificando suas manifestações e representações em diferentes sociedades. 4. Analisar os processos de transformação histórica e seus determinantes principais. 5. Confrontar formas de interações culturais, sociais, econômicas, ambientais, em diferentes circunstâncias históricas. 6. Comparar diferentes pontos de vista sobre situações ou fatos de natureza histórica, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados.
EIXOS DE COMPETÊNCIAS	CONCEITOS ESTRUTURANTES	HABILIDADES
Contextualização sociocultural 1. Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e das relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos políticos, culturais, econômicos e humanos. 2. Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores	• Trabalho • Poder • Cultura	1. Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos. 2. Comparar o significado histórico da constituição dos diferentes espaços. 3. Confrontar formas de interações culturais, sociais, econômicas, ambientais, em diferentes circunstâncias históricas. 4. Identificar registros em diferentes práticas dos diferentes grupos sociais no tempo e no espaço.





EIXOS DE COMPETÊNCIAS	CONCEITOS ESTRUTURANTES	HABILIDADES
sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos. 3. Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural. 4. Entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social. 5. Aplicar as tecnologias das Ciências Humanas e sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.		

IV – Eixos temáticos e seleção de conteúdos

O presente documento parte do princípio de que os conteúdos a serem ensinados não são um fim em si mesmo, mas meios para se alcançar objetivos previamente estabelecidos. Esses objetivos, por sua vez, vinculam-se às competências e habilidades anteriormente apontadas, e nesse caminho é que eles deverão ser selecionados.

A partir do que estabelecem os *Parâmetros Curriculares Nacionais* dos ensinos fundamental e médio para a disciplina de História, não é plausível e nem aconselhável pensar em organizar e selecionar o conteúdo programático a partir de uma perspecti-

va cronológica e linear, visto ser impossível e desnecessário retratar toda a História da humanidade. Primeiro porque não faz parte dos objetivos da educação básica formar historiadores, depois porque, em geral, a perspectiva cronológica e linear induz à memorização e repetição, e não à compreensão.

Ao enfatizar o desenvolvimento de competências e habilidades, os conteúdos passam a ser encarados como meios para levar os alunos a refletir, analisar e comparar informações dos diversos contextos históricos e geográficos, de modo a confrontar as realidades sociais que se apresentam no tempo histórico. Isso não quer dizer que os fatos e períodos convencionais tenham de ser desprezados e muito menos abandonados, apenas deixam de ser concebidos





como dados brutos, prontos e acabados, e passam a ser tratados em sua especificidade, de acordo com indagações que possam vir a se tornar significativas para a compreensão da realidade social de que os alunos fazem parte.

Para realizar o estudo da História, é fundamental compreender e utilizar as noções básicas de duração e temporalidade. A partir das referências cronológicas, aprendemos a contar, medir e nos localizar tempo. Ao longo das atividades, será importante trabalhar com as marcações temporais utilizadas com maior frequência pelos historiadores, expressas em geral em dias, meses, anos, décadas, séculos e milênios, e sempre que possível estimular os alunos a preparar linhas de tempo. Esse é um bom ponto de partida para a organização dos dados e informações históricas, mas não deve ser considerado fim em si mesmo.

Ao trabalhar com a questão da passagem do trabalho escravo para o trabalho assalariado no Brasil da segunda metade do século XIX, por exemplo, pretende-se que o aluno desenvolva as competências de contextualizar historicamente diferentes formas de organização social do trabalho, investigar e compreender mudanças sociais ocorridas em nível conjuntural, refletindo e comparando dados, debatendo pontos de vista e realizando sínteses e conclusões. Quando o mesmo tema vier a ser estudado em outro contexto histórico, surgirão boas possibilidades de aproximação ou distinção conceitual. A comparação entre o processo de transição da mão de obra escrava no Brasil (com os movimentos de resistência dos escravos, o movimento abolicionista, a legislação anti-escravocrata e o movimento republicano) e a abolição da escravidão nos Estados Unidos (com o processo de independência, a Constituição, a Guerra Civil e o processo de Reconstrução dos Estados do Sul, com o

aparecimento do racismo e da Ku Klux Klan) permitirá que os alunos exercitem sua capacidade de compreensão, análise e reflexão crítica.

O fim de seleção de conteúdos por ordem cronológica e por periodização coloca o problema crucial de saber o que deve orientar a organização dos conhecimentos históricos. De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* da área de História¹¹, os dois eixos transversais considerados fundamentais são as categorias de **trabalho** e **cidadania**. O primeiro, porque organiza e dá significado aos processos dinâmicos do fazer e da organização social e econômica em diferentes tempos, espaços e condições sociais, e o segundo, porque se coloca como axial na constituição da consciência social dos sujeitos e dá suporte à noção de participação social e política no mundo contemporâneo.

Para o saber histórico escolar promovido no Rio Grande do Sul, abrem-se assim possibilidades que podem redimensionar o papel da escola como lugar privilegiado de reflexão crítica e de transformação social. Nesse caso, conviria afastar de imediato as opções cômodas de reorganização curricular pelo viés dos particularismos locais e regionais, que pouco contribuiriam para o esclarecimento das especificidades da sociedade rio-grandense, além de fechar o circuito das complexas relações espaciais e temporais em âmbito nacional, continental, hemisférico, e no âmbito das múltiplas contribuições de grupos étnicos e sociais que lhe deram e lhe dão forma.

Caberá aos professores avaliar que experiências históricas vivenciadas no Rio Grande do Sul podem vir a ser tomadas como paradigmáticas (a partir dos atores nela envolvidos; de seu impacto na sociedade) e confrontadas com experiências outras do Brasil e do mundo, no presente e no passado. Partir do vivido, daquilo que é prenhe de significados para os sujeitos dos processos histó-

¹¹ BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. 5ª a 8ª Séries. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.; BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio PCN+ – Orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: DF: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.



ricos e os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, é o caminho proposto para a busca de um conhecimento renovado, no qual os fatos não falem por si, mas participem efetivamente do necessário diálogo com o nosso tempo.

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, para as 5ª e 6ª séries do ensino fundamental, é imprescindível que sejam proporcionadas aos alunos condições que lhes permitam desenvolver reflexões de caráter histórico a partir de realidades sociais concretas, próximas. Eles deverão partir de reflexões de suas vivências cotidianas e confrontá-las com informações sobre modos de vida de diferentes épocas e realidades sociais.

O eixo temático proposto para este ciclo gira em torno da **"História das relações sociais, da cultura e do trabalho"**. Os estudos deverão enfatizar as relações entre a realidade histórica brasileira, a história da América, da Europa, da África e de outras partes do mundo, e caberá ao professor selecionar os conteúdos que melhor explicitem as diferentes formas pelas quais os seres humanos se relacionam com a natureza (através do trabalho, da cultura material, da exploração econômica e das condições materiais de subsistência) e se organizam em torno das atividades sociais e políticas (no espaço do-

méstico e no espaço público; em profissões, atividades e papéis sociais).

Nas 7ª e 8ª séries do ensino fundamental, o eixo temático diz respeito à **"História das representações e das relações de poder"**. Trata-se de uma problemática cujos temas podem ser abordados a partir de perspectivas mais gerais e teóricas, embora continue a ser recomendável partir de estudos de realidades concretas e próximas da vivência dos alunos. A partir do estudo de eventos e conjunturas específicas, o que se pretende é problematizar as relações sociais a partir dos conceitos estruturantes de poder, identidade e cidadania, a partir da História do Brasil e em relação com a História do mundo, com destaque para a constituição dos Estados Nacionais e as formas de expressão da cidadania ao longo da História.

A partir dessas orientações gerais, propõe-se a seguir um quadro de Referenciais Curriculares que deverão ser pensados, organizados, adaptados e reorganizados pelo professor, de acordo com o projeto pedagógico da escola ou do local em que a escola está inserida. A intenção é apenas oferecer elementos gerais para a constituição de um saber histórico escolar minimamente equilibrado e articulado com as proposições gerais em âmbito nacional:

DISCIPLINA DE HISTÓRIA – SUGESTÕES DE CONTEÚDOS			
Ensino fundamental			
ANO	CONCEITOS/TEMAS ESTRUTURANTES	COMPETÊNCIAS/HABILIDADES	SUGESTÕES DE CONTEÚDO
5ª série	- Trabalho - Cultura	1. Identificar as singularidades de diferentes contextos históricos. 2. Comparar diferentes dimensões temporais, a partir de dados da realidade local e regional. 3. Perceber as mudanças e permanências em diferentes épocas. 4. Perceber as relações entre sociedade, cultura e natureza, em diferentes momentos da História.	1. Os indígenas, primeiros povoadores do Brasil e do Rio Grande do Sul. 2. A ocupação do espaço territorial do Rio Grande do Sul: séculos XVIII-XIX. 3. As missões e o processo de cristianização no sul da América portuguesa. 4. As migrações e a formação histórica do Rio Grande do Sul e do Brasil: séculos XVIII-XIX 5. Campo, cidade e alterações da paisagem na história brasileira. 6. Industrialização e desenvolvimento urbano no Rio Grande do Sul e no Brasil.



ANO	CONCEITOS/ TEMAS ESTRUTURANTES	COMPETÊNCIAS/ HABILIDADES	SUGESTÕES DE CONTEÚDO
6ª série	• Trabalho • Poder	1. Confrontar informações sobre as distintas formas de organização do trabalho em diferentes épocas e sociedades. 2. Refletir sobre as continuidades e rupturas nas formas de relacionamento dos seres humanos com o ambiente natural. 3. Identificar os processos dinâmicos e contraditórios de organização da produção econômica e das relações sociais no Brasil e no mundo.	1. Escravidão e liberdade nas sociedades antigas e nas sociedades modernas. 2. Oficinas e trabalho artesanal no mundo feudal e no mundo capitalista. 3. Comércio, colônia e exploração econômica no Brasil e na América: séculos XVI-XVIII. 4. Divisão social do trabalho e industrialização na Europa, América e Brasil.
ANO	CONCEITOS/ TEMAS ESTRUTURANTES	COMPETÊNCIAS/ HABILIDADES	SUGESTÕES DE CONTEÚDO
7ª série	• Cidadania • Poder	1. Compreender a dimensão histórica das instituições políticas e relações de poder contemporâneas. 2. Identificar as semelhanças e diferenças entre formas políticas de Estado (monarquias, repúblicas, teocracias) e tipos de governo (democracias, ditaduras). 3. Comparar os fundamentos das doutrinas políticas e movimentos políticos contemporâneos. 4. Confrontar os conceitos de cidadania e de participação em diferentes contextos históricos do Brasil e do mundo.	1. As revoluções liberais e a invenção da democracia: Estados Unidos e França, século XVIII. 2. A formação dos Estados Nacionais no Brasil e na América Latina: século XIX. 3. Revoltas e contestações regionais na formação do Estado brasileiro. Estudos de caso. O movimento farroupilha. 4. Cidadania, democracia e a República brasileira. 5. Ascensão e queda do mundo socialista: século XX.
ANO	CONCEITOS/ TEMAS ESTRUTURANTES	COMPETÊNCIAS/ HABILIDADES	SUGESTÕES DE CONTEÚDO
8ª série	• Trabalho • Poder	1. Pesquisar as diferentes formas de comunicação social e seus respectivos contextos. 2. Comparar informações sobre o processo de constituição e desenvolvimento do capitalismo no Brasil, na América e na Europa. 3. Interpretar textos e documentos sobre as condições sociais do trabalho no passado e no presente. 4. Contextualizar as manifestações culturais, estabelecendo as relações entre comunicação de massa, capitalismo e sociedade de consumo. 5. Relacionar o consumo de bens simbólicos (arte, formas de entretenimento, moda) com a sociedade capitalista contemporânea.	1. A dinâmica do capitalismo e a globalização (capitalismo mercantil e capitalismo industrial; capitalismo monopolista; globalização e liberalismo). 2. Trabalho, tecnologia e robotização na sociedade industrial. 3. A sociedade de consumo e o mercado de bens simbólicos (história das formas de entretenimento, dos esportes e dos espetáculos; história da moda e do consumo industrial). 4. Cinema, rádio e televisão como meios de comunicação de massa. 5. História da informática e da rede mundial de computadores.



Nas séries do ensino médio, não há indicações específicas de conteúdo, mas sugestões que constituem desdobramentos dos eixos transversais constituídos pelas categorias de **trabalho** e de **cidadania**, associados com a questão crucial do impacto das tecnologias e formas de comunicação contemporâneas.

De acordo com as sugestões constantes nos PCN+, de 2002, as atividades deverão ser estruturadas a partir dos eixos temáticos da **"Cidadania, diferenças e desigualdades"**, **"Nações e nacionalismos"**, **"Cultura e trabalho"** e **"Transporte e comunicação no caminho da globalização"**.

DISCIPLINA DE HISTÓRIA – SUGESTÕES DE CONTEÚDOS			
Ensino médio			
ANO	CONCEITOS/ TEMAS ESTRUTURANTES	COMPETÊNCIAS/ HABILIDADES	SUGESTÕES DE CONTEÚDO
1ª série	• Trabalho • Cultura • Representação	1. Comparar o papel das invenções, técnicas e tecnologias em diferentes épocas. 2. Analisar documentos e bibliografia e extrair informações e conceitos. 3. Compreender as distinções entre sistemas de organização de trabalho, vinculando-os ao momento histórico em que foram criados. 4. Interpretar as representações do mundo do trabalho nas imagens artísticas (cinema, fotografia, pintura) do século XX.	1. Tecnologia e invenção nas sociedades antigas e medievais. 2. O nascimento das fábricas e do maquinário. 3. O impacto social da industrialização nas sociedades contemporâneas. 4. Indústria e trabalho industrial no Brasil. Estudos de caso. A industrialização e o movimento operário no Rio Grande do Sul. 5. Ciência e saber nas sociedades industriais. 6. Os sistemas de organização do trabalho: fordismo, taylorismo e toyotismo.
ANO	CONCEITOS/ TEMAS ESTRUTURANTES	COMPETÊNCIAS/ HABILIDADES	SUGESTÕES DE CONTEÚDO
2ª série	• Poder • Cidadania • Identidade nacional • Identidade regional	1. Compreender as relações passado-presente nas organizações políticas, a constituição dos Estados Nacionais, as representações e os mitos construídos para as nações, os ideais nacionalistas e os confrontos internacionais e regionais. 2. Caracterizar e distinguir as formas de participação política no Estado moderno, através dos partidos e dos movimentos sociais. 3. Pesquisar e utilizar documentos históricos e bibliografia sobre os temas de estudo. 4. Identificar e analisar as formas políticas de Estado no Brasil e no mundo.	1. Instituições e grupos de poder nas Cidades-Estado greco-romanas. 2. Monarquias feudais e monarquias nacionais na Europa Ocidental: séculos XIII-XVI. 3. Os fundamentos políticos dos Estados-Nações: liberalismo, positivismo, socialismo. 4. Poder, Estado e regimes autoritários no século XX. 5. Imperialismo, colonialismo e o processo de construção das desigualdades em escala mundial. 6. Representações identitárias regionais, nacionais e internacionais no século XX.



ANO	CONCEITOS/ TEMAS ESTRUTURANTES	COMPETÊNCIAS/ HABILIDADES	SUGESTÕES DE CONTEÚDO
3ª série	• Poder • Cidadania • Identidade	1. Identificar as transformações e permanências históricas provocadas pelos movimentos sociais, considerando as especificidades dos contextos em que ocorreram. 2. Estudar os processos de aquisição de direitos sociais e políticos de grupos étnicos, sexuais e etários nos Estados contemporâneos. 3. Refletir sobre as tensões sociais e políticas nos processos de constituição dos Estados e nações.	1. Os fundamentos políticos da cidadania e os direitos humanos: séculos XIX-XX. 2. O movimento operário e o mundo do trabalho na Europa e na América. 3. Os camponeses, o mundo rural e a questão da terra no Brasil e na América Latina. 4. Estado, diversidade étnica e racismo. 5. História das mulheres e das relações de gênero. 6. História dos movimentos culturais de juventude (organizações estudantis; grupos juvenis; movimentos musicais e culturais, como o rock, o rap e o reggae).

V - Estratégias para a ação docente e avaliação

Os procedimentos didáticos que envolvem a aprendizagem devem ser orientados visando ao desenvolvimento de um conhecimento crítico, reflexivo, que desenvolva competências a partir do uso das habilidades específicas antes mencionadas.

Dentre as competências gerais da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, aquela que está mais diretamente vinculada aos procedimentos específicos da análise histórica é a **Contextualização sociocultural**. Saber articular dados e informações às diferentes instâncias temporais e atribuir-lhes significado é uma competência de grande potencial formativo.

Para a disciplina de História, o trabalho com documentação primária mostra-se crucial, porque isso dá aos alunos a oportunidade de participar diretamente na elaboração de conhecimento a respeito do passado e desenvolver as habilidades de organização, análise e reflexão.

É bem sabido o quanto, ao longo do século XX, o conceito de documento histórico foi sendo ampliado e problematizado. Além dos documentos oficiais escritos (certidões, tratados políticos, processos judiciais, testamentos), os registros diretos do passado passaram a dizer respeito a todas as instâncias do cotidiano (cartas pessoais, diários e cadernos de anotação, poesias, letras de músicas, grafites e inscrições) e a todas as formas de manifestação das atividades humanas. Ruas, praças, prédios públicos, templos e monumentos são testemunhos vivos da cultura material das sociedades e contêm registros precisos das criações sociais e culturais. Além disso, os documentos poderão ser orais, sonoros (tradição oral, música) e iconográficos (pinturas em papel, tela ou parede; imagens fixas, como a fotografia; imagens em movimento, como a televisão e o cinema)¹².

De modo geral, os conhecimentos históricos tornar-se-ão significativos para os alunos quando estiverem relacionados na prática ou em teoria às suas vivências e inserções históricas. Por essa razão, é fundamental que ao longo das séries de estudo aprendam e aprimorem a capacidade de reconhecer costumes,

¹² Carla PINSKY (org). *Fontes históricas*. São Paulo: Editora Contexto, 2005; Maria do Pilar A. VIEIRA. *A pesquisa em história* (Série princípios). São Paulo: Editora Ática, 1989.





valores e crenças de outros povos e de outras épocas; que consigam distinguir as formas de trabalho e de comunicação, as técnicas e as tecnologias de diferentes contextos históricos; que possam reconhecer que os sentidos e os significados para os acontecimentos históricos e cotidianos estão relacionados com a formação social e intelectual dos indivíduos e com as possibilidades e os limites construídos nas consciências dos grupos sociais, sexuais, étnicos e etários.

O papel do professor deixa de ser o de mero transmissor de informações e conteúdos. É preciso considerar que vivemos numa sociedade marcada pela altíssima capacidade de processar, armazenar e distribuir informações em tempo real, através de meios eletrônicos e digitais. Nessa sociedade informatizada, aos educadores, está reservado o papel imprescindível de seleção, organização e interpretação das informações, condição essencial para a inserção social dos indivíduos.

Faz parte do trabalho do professor saber estruturar uma proposta coerente de trabalho com a realidade social na qual a escola em que atua está inserida, diagnosticar o que os alunos sabem e pensam sobre o tema de estudo, definir propostas de ensino, elencar e escolher atividades pedagógicas adequadas e material didático pertinente para cada situação. Essas escolhas devem estar subordinadas a objetivos claramente estabelecidos e articulados com as vivências próprias do meio de que faz parte. Nesse caso, sua função passa a ser a de organizador do conhecimento, de orientador de atitudes positivas e dinâmicas dos alunos na busca de competências e habilidades.

Na avaliação do processo de aprendizagem, é fundamental que o professor consiga ir além dos limites das aferições aritméticas, das médias de acerto obtidas pelo cálculo entre respostas consideradas

“certas” ou “erradas”. A avaliação deve ser, antes de tudo, um processo regulador da aprendizagem, orientador e reorientador do percurso escolar. Sua finalidade deve ser a de certificar aquisições realizadas pelos alunos, não apenas as de caráter cognitivo, mas também as competências e habilidades alcançadas.

Para avaliar o desenvolvimento das competências e habilidades, o professor deverá considerar os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos para poder relacioná-los com as mudanças ocorridas no processo de aprendizagem. Será preciso levar em conta a ampliação das noções, conceitos, procedimentos, como conquistas dos alunos, comparando o antes, o durante e o depois. É parte importante da avaliação diagnosticar a capacidade de iniciativa nas ações significativas para a aquisição de conhecimentos, como a seleção e a coleta de informações, a capacidade de discernimento na leitura, reflexão e crítica dos textos e documentos, na proposição de alternativas de análise e interpretação das questões e problemas estudados, e na capacidade de expressão (oral, escrita) dos resultados alcançados.

Conclusão

O objetivo da disciplina de História é proporcionar condições e oferecer ferramentas conceituais para que os alunos possam compreender de modo crítico a maneira pela qual a realidade social é construída, e o quanto a ação dos sujeitos resulta em diferentes modos de percepção dessa realidade. Ao definir e estabelecer como objetivo a busca de competências, mediante o desenvolvimento de habilidades específicas, espera-se que a natureza relacional do saber histórico contribua efetivamente para a formação de indivíduos indagadores, criativos, participantes efetivos na sociedade.



Referências

- ABREU, Martha; e SOIHET, Raquel (Orgs.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Pátria, Civilização e Trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas, 1917-1930*. São Paulo: Loyola, 1990.
- _____. *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Editora Contexto, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História. 5ª a 8ª Séries*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio*. PCNEM. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnologia (Semtec/MEC), 1999.
- _____. *PCN+ ensino médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.
- CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). *Domínios da História*. Rio de Janeiro: CARDOSO, Oldimar. "Para uma Definição de Didática da História". *Revista Brasileira de História* (ANPUH), vol. 28 nº 55, 2008, pp. 153-170.
- CARRETERO, Mário. *Construir e Ensinar as Ciências Sociais e a História*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1997.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- CHAUVEAU, Agnès; TÉTART, Philippe (Orgs.). *Questões para a História do Tempo Presente*. Bauru, SP : EDUSC, 1999.
- HOBSBAWM, Eric. *Sobre a História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- _____.; RANGER, Terence (Orgs.). *A Invenção das Tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- KARNAL, Leandro (Org.). *História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Ed. Contexto, 2004.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1992.
- LUCINI, Marizete. *Tempo, narrativa e ensino de História*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2000.
- NAPOLITANO, Marcos. *Como Usar o Cinema em Sala de Aula*. São Paulo: Editora Contexto, 2003.
- NEVES, Iara e outros. *Ler e Escrever. Compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: EDUFRGS, 2004.
- PINSKY, Carla (Org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Editora Contexto, 2005.
- _____. (Org.). *Novos Temas nas Aulas de História*. São Paulo: Ed. Contexto, 2009.
- PINSKY, Jaime. *O Ensino de História e a Criação do Fato – Edição revista e atualizada*. São Paulo: Ed. Contexto, 2009.
- REIS, José Carlos. *Nouvelle Histoire e o Tempo Histórico*. São Paulo: Ática, 1994.
- RÉMOND, René (Org.). *Por uma História Política*. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ/Ed. da FGV, 1996.
- SALGADO GUIMARÃES, Manoel Luís. "Nação e Civilização nos Trópicos. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional". *Estudos Históricos* (RJ), n. 1, 1988, p. 5-27.
- SEFFNER, Fernando; BALDISSERA, José Alberto (Orgs.). *Qual Ensino, Qual História, Qual Cidadania?*. Porto Alegre: ANPUH-RS/Ed. Unisinos, 1997.
- SILVA, Marcos Antônio da (Org.). *Repensando a História*. São Paulo: Marco Zero/ANPUH, 1984.
- WHITROW, G. J. *O Tempo na História: concepções do tempo da pré-história aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.



68





Geografia

REFERENCIAL
CURRICULAR

Roselane Zordan Costella







Disciplina de Geografia

71

A Geografia é, por natureza, uma ciência interdisciplinar, abrangendo várias áreas do conhecimento e utilizando conceitos que envolvem a natureza e a sociedade em seus aspectos econômicos, populacionais, políticos; enfim, tudo aquilo que permita a leitura coerente do espaço geográfico. Entretanto, como nas demais disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, o envolvimento de vários docentes em ações multidisciplinares deve considerar as condições intelectuais e materiais do trabalho dos professores e seu compromisso com a formação continuada e o entendimento dos fundamentos básicos das áreas do saber que se pretende integrar. Sem isso, essas ações resultarão na diluição da Geografia nos espaços de outras disciplinas e num somatório de conceitos e conteúdos emaranhados aleatoriamente, sem qualquer sentido para a formação dos estudantes.

Em síntese, propõe-se que o aluno desenvolva competências e habilidades que lhe permitam compreender, com mais clareza, os diversos espaços que compõem o mundo, a partir de conceitos estruturantes da ciência geográfica, quais sejam, os de paisagem, lugar, território, territorialidade, redes, globalização, escala e ambiência. Tais conceitos balizarão o desenvolvimento das competências de ler, escrever e resolver problemas, a serem desenvolvidas durante a educação básica, afastando-se das visões tradicionais que dissociavam natureza e sociedade, desconsiderando as múltiplas e complexas relações de interdependência que existem entre elas. A Geografia constitui-se, assim, em caminho que possibilita estabelecer relações constantes entre espaços mais próximos e espaços mais distantes e complexos. A compreensão dessa complexidade decorre da condição de representar o espaço geográfico. Para isso, não basta percebê-lo, sendo preciso internalizá-lo e processá-lo mentalmente. Também

faz parte dessa representação a capacidade de transformar em conhecimento as inúmeras informações que o mundo apresenta para, a partir delas, compreender a produção espacial.

Competências e habilidades no ensino da Geografia

No que se refere às competências e habilidades que se pretende desenvolver a partir deste Referencial Curricular para o ensino da Geografia nas escolas da Rede Pública do Rio Grande do Sul, foram levadas em conta as indicações contidas nas orientações estabelecidas a partir da LDB/96 (Parâmetros e Orientações Curriculares), as quais são pautadas em três eixos: a competência de representar e comunicar, a de investigar e compreender e a de contextualizar social e historicamente os conhecimentos. Numa perspectiva mais detalhada, a Geografia deve levar o educando a:

- *Conhecer a organização do espaço geográfico e o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo a compreender o papel das sociedades em sua construção e na produção do território, da paisagem e do lugar;*
- *Identificar e avaliar as ações dos homens em sociedade e suas consequências em diferentes espaços e tempos, de modo a construir referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões socioambientais locais;*
- *Compreender a espacialidade e temporalidade dos fenômenos geográficos estudados em suas dinâmicas e interações;*
- *Compreender que as melhorias nas condições de vida, os direitos políticos, os avanços técnicos e tecnológicos e as transformações socioculturais são con-*



quistas decorrentes de conflitos e acordos, que ainda não são usufruídas por todos os seres humanos e, dentro de suas possibilidades, devem empenhar-se em democratizá-las;

- *Conhecer e saber utilizar procedimentos de pesquisa da Geografia para compreender o espaço, a paisagem, o território e o lugar, seus processos de construção, identificando suas relações, problemas e contradições;*
- *Fazer leituras de imagens, de dados e de documentos de diferentes fontes de informação, de modo a interpretar, analisar e relacionar informações sobre o espaço geográfico e as diferentes paisagens;*
- *Saber utilizar a linguagem cartográfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos;*
- *Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a sociodiversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e um elemento de fortalecimento da democracia.*

No que se refere à apreensão dos conceitos, importa lembrar que o aluno os compreende não apenas pelas informações contidas neles, mas pelas relações que pode estabelecer com eles. Isso significa dizer que um conceito é compreendido quando o aluno se apropria do novo, como resultado do processo de interação entre o conhecimento que já possui e o que lhe é apresentado.

Logo, a construção de conhecimentos somente se efetiva quando são desenvolvidos mecanismos que levem os alunos a transformar informações em conhecimentos, os quais não estão centrados no conteúdo, mas em infinitas possibilidades de aplicação em situações diversas.

A aplicabilidade do conceito, no entanto, somente será possível se o aluno tiver desenvolvido competências e habilidades necessárias para isso. Quando um adulto, fora da escola, por exemplo, for utilizar a planta de uma cidade para chegar a um lugar qualquer, ele aplica saberes geográficos, e não

precisa ter visto antes uma planta da cidade, para conseguir se orientar sobre ela.

Desse modo, não é o conteúdo planta ou cidade que acomoda esse saber, e sim o que envolve a orientação: lateralidade, projeção espacial, escala, leitura de símbolos e outros elementos que não dependem da planta estudada, mas das habilidades e competências que foram adquiridas através desse estudo e que, por sua vez, poderão ser aplicadas em infinitas plantas de infinitos lugares.

Quanto às habilidades e competências que norteiam o ensino da Geografia, elas têm sua origem em três competências básicas.

A primeira refere-se ao **ler**. Na Geografia, ler significa compreender os signos que compõem o espaço em suas representações. Ler, sob essa ótica, significa atribuir significados aos componentes do espaço próximo e distante, por meio de gráficos, mapas, figuras e outros elementos que possam ser indicadores de entendimento do espaço.

A segunda competência refere-se ao **escrever**, o que corresponde ao textualizar, com coerência e entendimento, os acontecimentos articulados que envolvem o mundo em diferentes escalas. O desenvolvimento desta competência visa desenvolver no aluno a capacidade de produzir textos contextualizados no tempo e no espaço.

A terceira competência diz respeito ao **resolver problemas**, o que, nesta ciência, compreende o poder de argumentação frente a situações que exigem reflexões suscitadas por dificuldades e tensões que o espaço apresenta. Resolver problemas é, portanto, propor soluções não somente para situações imediatas, mas também para aquelas que o aluno possa prever a partir das complexidades apresentadas pelo espaço.

As habilidades que competem ao ensino de Geografia dependem da **observação**, pois o laboratório desta ciência é o campo, o espaço geográfico, em suas diversas escalas. O desenvolvimento dessa habilidade possibilita a compreensão dos diferentes elementos que compõem o espaço e as relações existentes entre esses elementos. A partir destas



leituras, os alunos serão capazes de escrever sobre as ações que compõem o espaço e refletir sobre as tensões e diferenças que fazem parte da heterogeneidade observada, podendo propor a resolução dos problemas que envolvem cada contexto observado.

Outra habilidade é a compreensão da **inter-relação** dos eventos, tanto naturais como sociais, no espaço. Essa capacidade permite a **interpretação** de dados e desenvolve a capacidade de ler e produzir textos e analisar os problemas que o espaço possa apresentar.

O ensino da Geografia também visa desenvolver a habilidade da **representação espacial**. Representar um espaço não é somente percebê-lo numa leitura preliminar, mas compreendê-lo no mundo, numa escala planetária e local. Quando representa em seu imagético um espaço como a Índia, por exemplo, é importante que o aluno considere não somente dados enciclopédicos memorizados sobre esse país, mas aborde suas vivências, as relações que o país apresenta em seus aspectos humanos e econômicos, como também as relações histórico-espaciais que tem com o restante do mundo.

A habilidade de **compreensão espaciotemporal** pontua toda a contextualização dos eventos que compõem as relações espaciais. Sem ter desenvolvido esta habilidade, o aluno será incapaz de interpretar as questões espaciais, o que dificultará sua leitura do mundo. Cabe ao professor de Geografia alfabetizar cartograficamente o aluno, o que significa conduzi-lo à compreensão dos signos, interpretando-os no contexto. A alfabetização cartográfica permite o desenvolvimento das habilidades de **leitura, produção e interpretação de mapas, gráficos, desenhos e outros elementos que compreendem a representação do espaço**.

Os conceitos que estruturam a disciplina da Geografia devem estar presentes no desenvolvimento das habilidades e o professor deve promover situações em que os alunos consigam **compreender a articulação existente entre o território, a paisagem,**

o lugar, o espaço, a escala, a territorialidade, a globalização e as redes.

As habilidades descritas são fundamentais para que se desenvolvam as competências. Tornar o aluno competente é proporcionar-lhe a vivência de diversas situações em que ele possa utilizar o que aprendeu para resolver diferentes desafios. Os desafios são constituídos por situações (e não conteúdos), compostas por infinitas possibilidades articuladas no momento da aplicação, pelo aluno, daquilo que ele aprendeu.

Como competência a ser desenvolvida pelo ensino da Geografia, é importante destacar o **domínio da linguagem** que articula o conhecimento dessa ciência, lembrando que esse domínio vai além da interpretação de signos, compreendendo a aplicabilidade de qualquer tema ou conceito na interpretação de fatos observados, inter-relacionados e assim compreendidos num contexto espaciotemporal.

O domínio da linguagem geográfica oportunizará ao aluno a compreensão de diferentes mapas, gráficos ou figuras que representam o espaço e suas relações, pois saber ler o espaço é saber escrever sobre ele e assim ter condições de interagir com ele.

Outra competência fundamental é a **transposição dos eventos que compõem o espaço em diferentes escalas**. Por meio dela é possível estabelecer uma relação constante do lugar do aluno com outros lugares do mundo. A capacidade de representar diversos lugares e compreender as relações existentes entre eles está relacionada a todas as habilidades desenvolvidas. A operação dos conceitos geográficos permite, com maior naturalidade, a interpretação do espaço em diferentes escalas.

O **desenvolvimento do espírito crítico**, por sua vez, é uma competência que supõe argumentação, e saber argumentar está relacionado principalmente à habilidade de interpretação e análise dos diferentes elementos que compõem o espaço. O aluno, ao interagir com as relações que o espaço apresenta de forma interpretativa, compreendendo os conceitos estruturantes da dis-



ciplina, será capaz de argumentar sobre o mesmo, não somente criticando as relações consideradas tensas, mas também opinando e posicionando-se diante dessas relações.

Finalmente, registre-se que todo o evento estudado em Geografia apresenta três elementos fundamentais: a ação que representa o próprio evento, o momento que o justifica e o espaço que o localiza. Portanto, a compreensão geográfica depende, fundamentalmente, da capacidade de **compreender a dimensão espaciotemporal** dos eventos analisados. O espaço e o tempo são categorias que auxiliam a leitura e a interpretação de qualquer elemento que compõe os conceitos estudados e articulados, a partir de sua adequada contextualização.

É importante que todas as habilidades e competências aqui relacionadas estejam presentes em cada momento da aprendizagem, o que envolve a vontade do aluno em aprender, a condição do professor de ensinar e o valor do conceito no ato da construção do conhecimento. É grande, portanto, a responsabilidade do educador, que também deve se preocupar em tornar a educação um compromisso interdisciplinar, que depende de saber ler a linguagem de cada ciência e saber escrever o que o outro possa interpretar, visando resolver desafios que a vida possa apresentar.

Conceitos estruturadores do ensino da Geografia

A Geografia, como qualquer outra ciência, apresenta na estrutura do seu conteúdo uma base de conceitos importantes para a compreensão das diferentes escalas dos espaços estudados. É a partir desses conceitos que os alunos constroem o conhecimento geográfico e têm possibilidade de aplicá-los sempre que necessário.

Um dos conceitos que possibilita a compreensão do mundo dividido por fronteiras políticas ou por outro tipo de poder é o de **território**, que compreende o domínio de um determinado espaço que apresenta certa

autonomia. Esse conceito é aplicado sempre que se estudam países, estados, cidades ou até lugares específicos compreendidos por fronteiras concretas ou simbólicas.

O conceito de território deve fazer parte do cotidiano da sala de aula e ser contemplado constantemente, pois a Geografia também explica a mobilidade das fronteiras nos mapas que representam o mundo. Se esse conceito for bem trabalhado, fica mais fácil fazer uma leitura adequada dos mapas e suas modificações no decorrer dos processos temporais.

Num olhar mais apurado, o território pode também ser lido como uma **paisagem** que compreende em si não somente o que está sendo vivenciado, mas também um testemunho de vivências de outros tempos, que deixam significados aguçados de relações temporais e espaciais.

A paisagem representa tudo aquilo que se vê num determinado momento, assim os territórios abrangem muitas paisagens que explicam as características destes territórios.

Quando o aluno constrói o conceito de paisagem, ele reconhece que existem inúmeras composições espaciais sobre um mesmo território. O mais interessante no estudo das paisagens é reconhecer que elas poderão ser observadas de formas diferentes por diferentes alunos, e assim essas inúmeras interpretações de um mesmo recorte de espaço facilitam as discussões e apresentam ao aluno possibilidades de ler essas representações de forma identitária, valorizando o seu saber e respeitando a leitura e os saberes do outro.

O conjunto de acontecimentos, paisagens, lugares e interpretações, a partir de diferentes leituras de mundo, constitui o conceito de **espaço geográfico** que é definido como todo espaço pertencente ao planeta, que tem como características marcantes a ação e a intenção do homem:

“O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistema de objetos e de sistema de ações não consideradas isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (SANTOS, 1997, p. 51).



Esse conceito, trazido por Milton Santos, compreende o espaço como um palco de acontecimentos que se modifica constantemente em função das ações dos homens sobre os objetos que o espaço apresenta. Imaginemos uma área urbana ou uma área rural. Em ambas acontecem inúmeras modificações com o passar do tempo e todos esses acontecimentos estão associados a outros acontecimentos. Muitas vezes, o que ocorre no espaço não é do interesse de todos os sujeitos que o compõem, e é por isso que as relações entre os acontecimentos podem gerar tensões e conflitos.

Essas tensões comprovam que o espaço é heterogêneo e contém infinitas relações. Ao estudar o espaço com essa representatividade, é permitido ao aluno vivenciar constantemente a condição de se posicionar e resolver problemas que aparecem na leitura dos acontecimentos. O aluno precisa reconhecer as contradições e se posicionar perante elas, emitindo constantemente pareceres e reflexões sobre os problemas emergentes.

Ao compreender essas interações, é indispensável que os alunos enxerguem sempre o todo do espaço como um conjunto e não como uma soma de conteúdos estanques e sem sentido.

Por exemplo, ao estudar os continentes separadamente, obedecendo a uma lógica dos manuais didáticos, costuma-se iniciar por aspectos naturais, seguindo-se os humanos e os econômicos. Após a conceituação de cada “gaveta”, realiza-se uma prova para avaliar se as informações foram acumuladas, reforçando-se dessa forma a reprodução do senso comum sobre o continente. Entretanto, o que é interessante para o aluno é enxergar no conteúdo as relações que existem entre os diferentes assuntos trabalhados. Assim, ao estudar um continente, seria bem mais instigante relacionar constantemente o quadro natural com a distribuição da população, com as riquezas minerais ou com a concentração econômica, por exemplo.

Se o conteúdo for trabalhado de uma forma associada, o espaço geográfico será entendido com maior facilidade e passará a ter significado para o aluno.

O **lugar** é um outro conceito importante que compete à Geografia. Estudá-lo é compreender os acontecimentos que estão mais próximos do aluno, pois o lugar representa o espaço de vivência, de identidade, de continuidade do próprio aluno e de suas relações.

A leitura do lugar não é simplista e unidirecional, ela é carregada de conteúdo global e compreende uma bagagem temporal que explica muitos canais de conexões. Não se trata de sair do estudo da família na 1ª série do ensino fundamental e de chegar ao estudo do mundo na 8ª série do ensino fundamental, como se faz na maioria das composições de conteúdos sistematizados em escolas. Trata-se de fazer com que, em cada série, os alunos se apropriem de cada lugar estudado, sentindo-os, realmente, como um ponto identitário.

Para que o aluno chegue a essa compreensão, o professor precisa conhecer o conteúdo da Geografia, dominando sua essência e tendo clareza da sua validade, e ser capaz de transformar esse conteúdo em conhecimento no pensamento dos alunos. E para que o mundo seja um lugar para os alunos, o professor deve estar sempre atento aos acontecimentos globais, cuidando de ligá-los à vivência de seus educandos e considerando as inúmeras relações que se estabelecem, atualmente, entre os diferentes lugares do mundo.

A **globalização** está vinculada a um conjunto de inovações na comunicação e na informatização, transformando o mundo em uma grande **rede** composta por diferentes elos e ligações. Ao compreender a globalização, é possível compreender as tensões existentes no mundo, os avanços de muitas nações e o recuo de outras, tanto nas questões econômicas como em indicadores sociais.

Os conceitos estruturantes aqui apresentados, e que compõem o Referencial Curricular da Geografia, estão propostos de forma articulada e compreendem um conjunto de ações a serem desenvolvidas na sala de aula. A partir do entendimento dos conceitos de território, paisagem, lugar, globalização





e espaço geográfico, os professores poderão trabalhar outros conteúdos que derivam dessa compreensão.

O entendimento e a leitura de mapas, a análise de diferentes escalas, a textualização de espaços mundiais e a compreensão do tempo e do espaço como sistemas dinâmicos são consequência de articulação dos diferentes conceitos estruturantes.

Contudo, é fundamental lembrar aqui que, para tornar esses conteúdos mais prazerosos e desafiadores, os professores precisam estar sempre atentos a acontecimentos cotidianos, muitas vezes simples, aproveitando-os em suas atividades de ensino e aprendizagem, pois a Geografia tem como principal laboratório de ensino o próprio mundo, em diferentes escalas, o que inclui, de modo destacado, a sala de aula.

Conteúdos relacionados aos conceitos estruturantes e às habilidades e competências. Operacionalização metodológica

A título de **sugestão**, este Referencial Curricular relaciona as competências compreendidas em cada bloco de conteúdos aos três eixos da disciplina, a saber:

- *Representar e comunicar, o que envolve todas as leituras realizadas referentes às relações espaciais;*
- *Investigar e compreender, o que se aplica às situações de textualização espacial; e*
- *Contextualização sociocultural, presente no desenvolvimento do poder argumentativo e crítico que resultará na resolução de problemas evidenciados constantemente.*

A relação entre a discussão dos conceitos estruturadores e os conteúdos deve ser íntima e complementar. Em cada bloco de conteúdos, que conterà os conceitos por série, sem-

pre haverá essa relação, articulada ao desenvolvimento de habilidades e competências.

Na 5ª e na 6ª séries do ensino fundamental, os alunos já devem reconhecer o espaço por meio da projeção espacial e precisam estar preparados para vivenciar cada momento da alfabetização espacial. Portanto, é importante trabalhar, por meio de oficinas, de forma que os educandos participem de cada etapa do processo da aprendizagem.

Antes de ler um mapa, por exemplo, ele deve mapear; antes de estudar uma rosa dos ventos, ele deve construí-la no pátio da escola; antes de ler um texto pronto referente à organização espacial, ele deve textualizar a partir de maquetes; e assim por diante.

Para serem capazes de ler diferentes espaços, paisagens ou lugares, é necessária a compreensão dos signos da Geografia na 5ª e na 6ª séries, graças aos quais serão instrumentalizados para atingir outros níveis de complexidade.

É fundamental registrar que o diferencial deve estar na metodologia trabalhada, já que o aluno precisa participar ativamente da construção do conhecimento, quando a descentração deve se fazer presente, pois o aluno precisa, paulatinamente, teorizar os conceitos, compreendendo-os e não apenas memorizando-os.

Conteúdos indispensáveis para compreender a Geografia, como coordenadas geográficas, fusos horários, movimentos da Terra, por exemplo, não podem ser trabalhados como modelos fechados propostos pelo professor. O aluno precisa antes manipular o globo para compreender os movimentos, responder constantes indagações para entender diferenças de horas ou coordenadas geográficas. Tudo o que envolve o Universo deve ser trabalhado no sentido das relações dos elementos que compõem o cotidiano do estudante, como as questões de luminosidade, importância da Lua, as estações do ano, as estrelas...

As paisagens climato-botânicas, por sua vez, também devem aparecer em relação com o lugar do aluno: por meio de saídas de campo, os alunos observam, descrevem e textualizam o espaço para, posteriormente, poder comparar os dados locais com escalas





planetárias. Se o aluno mora num lugar onde existam campos, por exemplo, este bioma é o ponto de partida para levá-lo a pensar em outros lugares do mundo que registram a mesma ocorrência geográfica e, a partir do seu lugar, compreender as semelhanças que caracterizam esses lugares.

Na 6ª série do ensino fundamental, os alunos precisarão aplicar os conceitos construídos na 5ª série num espaço ainda próximo. O estudo do Rio Grande do Sul deverá ser abordado de forma contínua, estabelecendo relações com o Brasil, pois é a partir da compreensão das relações estabelecidas no Estado que se pode compreender, posteriormente, o país e o mundo.

Metodologicamente, a 5ª e a 6ª séries compreendem assuntos que deverão ser abordados num contexto de relações cons-

tantes. As leituras e interpretações de mapas, gráficos e tabelas deverão pautar todos os conteúdos. Para priorizar as competências de ler, escrever e resolver problemas, é interessante recorrer à utilização de músicas, poesias, charges, notícias, figuras e outros meios que provoquem a reflexão do aluno.

O espaço é um sistema de ações e elas precisam estar presentes em todas as questões. Um conteúdo não pode ser trabalhado isoladamente, é necessário contextualizá-lo no tempo e no espaço. A leitura de mapas e a comparação destes por meio de análises e interpretações são um bom caminho metodológico para representar o espaço brasileiro e colocá-lo no espaço mundial, preparando as leituras que serão realizadas em outras séries.

Em vista disso, apresentam-se a seguir os blocos de conteúdos para a 5ª e a 6ª séries:

Sugestões de blocos de conteúdos (5ª série)			
Competência	Conceitos estruturantes	Conteúdos	Operacionalização
1. Representar o espaço vivido em suas inter-relações.	1. Nesta série, os conceitos estruturantes serão estudados de forma mais próxima ao aluno: Conceitos: - Lugar, espaço, paisagem e escala.	1. O aluno no seu lugar, na sua paisagem, no seu espaço; A orientação aplicada ao lugar.	1. Saídas de campo pelo lugar do aluno, textualização, representação de paisagem por meio de figuras, desenhos e maquetes.
2. Compreender comportamentos cotidianos por meio de transposição de escalas espaciais.		2. Acontecimentos cotidianos explicados a partir do entendimento da dinâmica do espaço sideral.	2. Construção de maquetes localizando a Terra no Sistema Solar numa escala fictícia; trabalho com o globo nas mãos dos alunos na construção de hipóteses; observação da Lua com desenhos representativos de cada fase.
3. Ler o espaço projetado nos mapas em diferentes escalas.		3. O mapa e seus signos	3. A partir da construção de maquetes, o aluno pode produzir mapas/croquis por meio da visão vertical das maquetes. É importante que se aplique os conceitos de orientação e localização nas leituras de mapas, trabalhando com Atlas e produções de textos a partir dessas leituras.
4. Compreender a relação entre a localização, o clima, a vegetação e a ação do homem no espaço geográfico.		4. O clima e a vegetação do lugar do aluno relacionados às paisagens mundiais.	4. O aluno precisa observar o espaço próximo, fazer levantamentos das características desse espaço e, por meio de desafios, transferir essas características a escalas mundiais, através da leitura de mapas, gráficos e figuras.



**Sugestões de blocos de conteúdos (6ª série)**

Competência	Conceitos estruturantes	Conteúdos	Operacionalização
1. Ler e representar paisagens diferenciadas do Rio Grande do Sul e do Brasil.	Os conceitos estruturantes – lugar, espaço, paisagem, escala, território e territorialidade – serão abordados no contexto do Rio Grande do Sul e do Brasil.	1. As paisagens relacionadas aos aspectos naturais – econômicos e demográficos.	1. Por meio de leitura de mapas, músicas, charges e desenhos, os alunos interpretarão diferentes paisagens, partindo do lugar das vivências para espaços maiores. As paisagens devem ser estudadas, nas inter-relações, compreendendo o espaço como um todo, por meio de desenho e textualização das características que diferenciam as paisagens, argumentando sobre diversas possibilidades de preservação e ocupação dos espaços.
2. Relacionar os diferentes eventos que compõem o espaço para explicar a sua organização.		2. Recursos naturais, econômicos e populacionais em diferentes paisagens gaúchas e brasileiras.	2. Produção de textos e realização de leituras que favoreçam a textualização do espaço estudado. Leitura de artigos jornalísticos, que apresentam dinâmicas que ajudem a interpretar o espaço. Utilizar vários tipos de mapas para comparar informações, como a distribuição populacional relacionada ao clima, relevo, economia.
3. Compreender numa escala espaço-temporal a dinamização dos acontecimentos.		3. O aluno na vida urbana e suas relações com o campo: indústria, agropecuária e serviços.	3. Aproveitar os acontecimentos que envolvem o aluno observado no seu dia a dia para abordar os conceitos, utilizando os produtos consumidos por eles e considerando sua origem, o destino, o valor e todos os serviços que envolvem a produção. É interessante abordar o conjunto de relações campo-cidade, evitando trabalhá-los separadamente.
4. Aplicar conceitos, compreendendo a articulação entre territórios, paisagem e lugar.		4. Abordagem do Brasil regional e suas relações com o mundo.	4. As leituras de mapas favorecem uma aprendizagem relacional, por meio de levantamento de características que por sua vez regionalizam um espaço. É interessante que o aluno compreenda o porquê da regionalização e possa justificá-la. O mapa contém dados que permitem esse conhecimento, assim como a leitura e a interpretação de paisagens que caracterizam e territorializam o espaço.





Os alunos de 7ª e 8ª séries podem compreender as relações espaciais de maneira mais abstrata, pois já são capazes de construir suas próprias formas de pensamento e questionar as organizações espaciais defendendo pontos de vista próprios e discutindo, com maior propriedade, os assuntos geográficos.

A representação espacial deve compor um conjunto de elementos inter-relacionados que expliquem as ações que compõem o espaço mundial. Para que as ações planetárias tenham sentido na compreensão dos sistemas espaciais, os conteúdos precisam abordar diferentes territorialidades que justifiquem diferenças e proximidades existentes entre os povos.

A proposta metodológica que envolve o ensino da 7ª e da 8ª séries é o estudo de um conjunto de paisagens que dão conta da interpretação das ações que fazem parte do mundo.

O conhecimento não está potencializado em partes desconexas, pois as ações não acontecem isoladas, mas sim internalizadas. Estudar um continente relacionando com outro e com o Brasil, por exemplo, é uma proposta desafiadora, através da qual o aluno pode observar as simultaneidades espacio-temporais para compreender o seu próprio lugar no mundo. Para isso, são importantes aulas dinâmicas, planejadas de modo a oferecer leitura e interpretação de mapas, textos didáticos e jornalísticos. A partir da observação, os alunos podem ser instigados a construir textos resultantes de interpretações e análises reflexivas, motivadas pela necessidade de resolver problemas.

Os conteúdos da 7ª série, respeitando a ideia de territorialidades na composição do entendimento do espaço, estão assim distribuídos:

Sugestões de blocos de conteúdos (7ª série)			
Competência	Conceitos estruturantes	Conteúdos	Operacionalização
1. Compreender a transposição dos eventos em diferentes escalas espaciais.	Os conceitos estruturantes lugar, espaço, paisagem, escala, território, territorialidade, globalização e redes são aplicados no estudo de relações estabelecidas entre o continente americano e o mundo.	1. Localização e composição dos continentes definidos por diferentes paisagens e características inter-relacionadas.	1. É indispensável a apresentação dos continentes mundiais, diferenciando-os com atividades de leituras de mapas, gráficos e figuras, mostrando a relação que eles têm entre si e com o Brasil.
2. Ler as relações mundiais em diferentes contextos comunicacionais.		2. A situação geopolítica do Brasil e da América no contexto da guerra fria e pós-guerra fria.	2. É fundamental situar o aluno em cada contexto que compreende os acontecimentos, respeitando a escala temporal do educando. É interessante que a representação de cada espaço se dê a partir de acontecimentos locais e que os alunos transfiram constantemente esses acontecimentos para diferentes leituras de mundo.
3. Desenvolver o espírito crítico e o poder de argumentação na compreensão da espacialidade mundial.		3. Divisão do mundo em países centrais – emergentes e periférico –, relação desta divisão com a formação de blocos econômicos e questões ambientais.	3. É importante para o desenvolvimento desta competência situar o aluno na espacialidade, mostrando o porquê dele ser emergente e diferenciando o seu cotidiano com outros países pertencentes a outros grupos de países.



Competência	Conceitos estruturantes	Conteúdos	Operacionalização
4. Compreender o espaço e seus eventos num sistema de ações contextualizadas na relação econômico-social e natural.		4. Continente americano – questões naturais relacionadas às questões econômicas e humanas.	4. Trabalhar esse conteúdo de forma integrada, mostrando as relações existentes e o conjunto de situações que territorializam o espaço. Sempre mostrar ao aluno as causas e consequências de cada evento espacial.
5. Ler e textualizar as tensões que envolvem o espaço americano, o Brasil e o mundo.		5. O domínio dos Estados Unidos no Brasil, Oriente médio e mundo. As relações geopolíticas da América Latina: . As transformações cubanas. . Guerrilha na Colômbia. . Fronteiras mexicanas. . O gás da Bolívia. . A Itaipu e os brasiguaios no Paraguai. . O Haiti e o Brasil.	5. As tensões geopolíticas do continente americano, representadas no tempo e no espaço num sentido contextualizado. O aluno precisa entender as relações compreendidas nessas tensões com vistas à leitura do mundo. Localizar no mapa as tensões e mostrar, por meio de interpretações de textos, o poder que emana desses acontecimentos; fazer com que o aluno transforme a informação em conhecimento.

Na 8ª série, as análises compreendem uma escala planetária, as relações se ampliam, sempre tendo em mente o desafio constante de construção e reconstrução de hipóteses. As teorias devem ser discutidas e as realidades lidas, visando transformar informações em conhecimento.

Para que os alunos sintam-se desafiados, o professor deverá questioná-los constantemente, por meio de provocações que os façam refletir sobre figuras que evidenciem paisagens de mundo, reportagens jornalísticas que tragam a realidade de outros paí-

ses, filmes que possam mostrar o cotidiano de uma época num determinado espaço, por exemplo, utilizando músicas que retratem um lugar determinado. Todas essas atividades farão a diferença no momento da aprendizagem, e assim as informações trazidas por esses diferentes meios, depois de discutidas e relacionadas aos conceitos estudados, serão transformadas em conhecimento.

Para que o aluno compreenda as ações que formam o espaço geográfico, é importante que o professor dê atenção às sugestões de conteúdos propostos:

Sugestões de blocos de conteúdos (8ª série)			
Competência	Conceitos estruturantes	Conteúdos	Operacionalização
1. Representar a espacialização pela articulação do poder e das relações de trabalho.	Na 8ª série a relação dos conceitos estruturantes contempla o espaço planetário de forma interpretada e argumentativa: Conceitos: . lugar, espaço, paisagem, escala, território,	1. Estudo Integrado do Continente Europeu e Africano. . Localização e parâmetros. . Paisagens climatobotânicas e morfológicas comparativas e relacionadas à	1. Essa competência precisa ser construída por dados comparativos e leituras de mapas. Não se deve trabalhar os continentes de forma compartimentada como se as relações de um continente não influenciassem nas relações de outros. O aluno precisa fazer parte da leitura como se estivesse no próprio espaço e não com um



Competência	Conceitos estruturantes	Conteúdos	Operacionalização
	territorialidade, globalização e redes.	ocupação econômica e demográfica.	olhar alheio a ele.
2. Argumentar de forma crítica e textualizada os espaços mundiais que explicam o poder comunicacional e técnico-científico.		2. Espaço japonês e Tigres Asiáticos. Índia – China – Rússia: . Configuração industrial e comércio exterior.	2. O aluno será capaz de ler esses espaços com dinamicidade, se identificar a interferência dos mesmos no seu cotidiano. Comparar as relações de exploração existentes na América Latina com as explorações ocorridas nesses espaços também é uma boa forma de compreender as análises.
3. Compreender as inter-relações espaciotemporais nos acontecimentos de tensões geopolíticas.		3. A espacialidade do Oriente Médio no seu contexto natural-econômico e geográfico.	3. O estudo das tensões ocorridas no Oriente Médio deve estar pautado no entendimento deste espaço por meio de constantes desafios, levando os alunos a concluir sobre a importância geopolítica relacionada à economia mundial.
4. Interpretar as condições naturais e culturais na concepção da ocupação espacial.		4. Os brasileiros na Antártida – dificuldades e pesquisas. A Oceania é como um conjunto de ilhas representadas pela dicotomia entre a cultura autóctone e a economia global.	4. Esses continentes deverão ser trabalhados de forma integrada, dando sentido às suas localizações e condições naturais. A leitura desses espaços por meio de mapas e suas interpretações provocarão textualizações paisagísticas em resposta a desafios constantes por meio de resolução de problematizações. Estas relacionarão a ocupação, as riquezas e as explorações geopolíticas desses espaços.

Os alunos do ensino médio já devem ser capazes de teorizar e aplicar, a partir de problematizações, os conceitos construídos ao longo do ensino fundamental. Para compreender o espaço em que vivem, explicar os acontecimentos cotidianos e as relações estabelecidas entre esses acontecimentos e a organização espacial, é preciso lançar sobre a Geografia um olhar mais amplo e interpretativo.

Retoma-se a necessidade de oportunizar ao aluno a formulação e refutação de suas hipóteses, abandonando modelos fechados e verdades absolutas que não favorecem a construção das competências propostas. No ensino médio, é prioritário desenvolver no aluno a capacidade de interpretar fenômenos sociais.

A autonomia da interpretação está ligada

à competência de ler o mundo a partir do seu próprio olhar. Para isso, o professor não pode esquecer de trabalhar com recursos que envolvam realidades locais que possam ser transferidas para diferentes escalas. Esses recursos podem incluir registros diversos, como músicas e obras literárias regionais, que envolvam realidades espaciotemporais, além de charges, desenhos e textos jornalísticos relacionados aos conceitos estudados.

As aulas devem propor desafios, problematizações, que levem o aluno a pensar sobre o assunto em pauta, construindo um pensamento crítico e interativo com os acontecimentos do espaço.

A localização no tempo e no espaço do acontecimento estudado precisa favorecer



a interação com seu lugar e com diferentes espaços projetados no mundo, por meio de leituras de mapas.

Assim, enxergar mentalmente as tensões e se posicionar criticamente frente a elas são um exercício metodológico indispensável para aplicar e desenvolver as competências de ler, escrever e resolver problemas. Para realizar uma boa leitura do mundo em que vive, o aluno deverá situar-se nele, compreender o seu lugar, as suas relações, as causas e consequências dessas relações e a produção e textualização do espaço.

Metodologicamente, é essencial que as aulas sejam desafiadoras, apresentando constantes desequilíbrios e reequilíbrios para que os alunos tenham autonomia ao pensar o espaço. Assim, além de trazer para a sala de

aula registros variados de informações, favorecerá a reflexão sobre a posição e o lugar que os educandos ocupam no mundo, o que exige a leitura e a interpretação de mapas e as produções realizadas a partir dessas leituras.

Ao final da 3ª série, os alunos deverão estar aptos a construir, mentalmente, um mapa-múndi e, a partir dessa construção, relacionar permanentemente o Brasil e o mundo. Esse mapa deverá representar o espaço planetário num contexto dinâmico, de forma a ser possível enxergar nele os territórios, territorialidades, paisagens, redes, globalização, lugares e espaços textualizados em diferentes escalas.

A partir dessas considerações, o conjunto de temas e questões a serem trabalhados foi distribuído, sob forma de sugestão, nos seguintes conteúdos:

Sugestões de blocos de conteúdos (1ª série)

Competência	Conceitos estruturantes	Conteúdos	Operacionalização
1. Investigar as ações que compõem os espaços para diferenciá-los em sua organização.	Na 1ª série do ensino médio, os conceitos estruturantes envolvem uma leitura mais complexa do espaço natural. Conceitos: . lugar, espaço, paisagem, escala.	1. Rede de conceitos que envolvem o espaço: natural, cultural, sideral, econômico e geopolítico.	1. Apresentar para os alunos diferentes figuras de diferentes paisagens e, a partir daí, levá-los a investigar essas figuras para compreenderem as ações que elas demonstram, classificando assim os conceitos e mostrando as suas inter-relações.
2. Compreender a organização espacial em suas velocidades, distâncias e relações com a Terra e seus acontecimentos.		2. Relação de espaço sideral com a Terra – movimentos; formações – consequências cotidianas – estruturas.	2. O aluno precisa responder a constantes desafios e problematizações que o levem a compreender a relação direta e complexa existente entre os acontecimentos siderais e o desenvolvimento do espaço geográfico. O aluno deverá propor hipóteses de movimentos da Terra na dinâmica do espaço sideral e comprovar essas hipóteses com acontecimentos cotidianos, como o movimento do Sol, da Lua...
3. Ler e interpretar os signos cartográficos.		3. Cartografia e os elementos que permitem interpretar um mapa.	3. Fazer o aluno ler diferentes mapas e enxergar seu potencial interpretativo. A apresentação espacial está pautada na leitura de mapas. O aluno deve produzir textos a partir dessas leituras.



Competência	Conceitos estruturantes	Conteúdos	Operacionalização
4. Investigar a organização do espaço natural em suas inter-relações com os recursos econômicos e ocupações demográficas.		4. Paisagens climato-botânica e culturais: formação e ocupação.	4. Além da leitura de mapas, esse é um bom momento para fazer com que o aluno reflita sobre suas hipóteses relativas à localização e às características que compõem o espaço mundial, pois não se deve abordar a paisagem natural sem investigar a organização demográfica e econômica que esse espaço compõe.

Se, na 1ª série, o aluno entender a dinâmica natural relacionada ao seu lugar no espaço, na 2ª série, a partir dos acontecimentos estudados, ele poderá ler essa dinâmica, relacionando-a aos fenômenos

mundiais. O mundo e suas relações estarão pautados na dinâmica e movimentação espacial, desenvolvidos nos seguintes blocos de conteúdos, apresentados como sugestões:

Sugestões de blocos de conteúdos (2ª série)			
Competência	Conceitos estruturantes	Conteúdos	Operacionalização
1. Contextualizar os eventos espaciais historicamente para compreender a organização geopolítica do mundo.	Na 2ª série do ensino médio, os conceitos estruturantes são utilizados para representar inter-relações geopolíticas planetárias. Conceitos: . lugar, espaço, escala, território, territorialidade, globalização e redes.	1. Espaço bipolar, multipolar, excludente, excluído, periférico, emergente, central, capitalista, em transformação...	1. O aluno deve representar o espaço mundial e compreender assim as diferenças que o mundo apresenta. É necessário que o aluno leia e interprete constantemente textos a partir dessa leitura, compreendendo e aplicando os acontecimentos estudados.
2. Compreender as organizações humanas, apresentando argumentos sobre as suas distribuições.		2. Organização demográfica mundial.	2. O aluno deve enxergar o mundo em movimento, argumentando o destino, a origem e as causas dos movimentos, bem como a temporalidade da estrutura da população.
3. Ler e interpretar o espaço em redes econômicas e sociais.		3. Indústria – agropecuária, comércio interno – comércio externo.	3. A leitura se dará pela análise crítica das relações econômicas e sociais. É importante que os alunos partam de questionamentos referentes às diferenças de ocupações dos espaços e analisem o porquê das diferenças e as consequências dessas análises.
4. Investigar e compreender as tensões geopolíticas e mundiais.		4. Relações de poder: . conflitos; . cidades informais; . xenofobia;	4. A leitura, interpretação e resolução de problemas a partir de textos é uma ação metodológica importante. O aluno precisa localizar a tensão geopolítica e justificar essa localização com os



Competência	Conceitos estruturantes	Conteúdos	Operacionalização
		. estruturas fundiárias; . exclusão digital; . venda de cérebros...	acontecimentos. Junto à localização, é indispensável compreender os motivos e os espaços de territorialização envolvidos nesses conflitos.
5. Compreender o contexto histórico-espaacial das paisagens diante das tensões ambientais.		5. Desgastes ambientais.	5. No desenvolvimento da competência da contextualização do espaço-temporal, é muito importante observar inicialmente o lugar do aluno, investigar nesse lugar o que existe de tensões ambientais e, assim, ampliar o entendimento. Se o aluno fortalecer a sua ação no lugar, com certeza ampliará essa ação para o mundo e relacionará essas tensões com a organização do espaço.

Os conteúdos sugeridos para a 3ª série do ensino médio estão representados como uma aplicação de conceitos sobre o Brasil e o Rio Grande do Sul, e são assim distribuídos:

Sugestões de blocos de conteúdos (3ª série)			
Competência	Conceitos estruturantes	Conteúdos	Operacionalização
1. Contextualizar espacial e historicamente o Brasil para compreender suas relações internas e externas.	Os conceitos lugar, espaço, escala, território, territorialidade, globalização e redes deverão estar representados de forma coerente na leitura de qualquer espaço do mundo, sempre partindo das análises do Estado e do País.	1. Formação histórico-espaacial do território brasileiro e gaúcho; relações geopolíticas internas do País; relações internacionais do País.	1. Ler o espaço brasileiro por meio de mapas, textos literários, notícias de jornais e acontecimentos locais. Selecionar diferentes mapas que mostrem as modificações das fronteiras do Brasil e propor que os alunos percebam as mudanças e estabeleçam relações entre os mapas, o que permitirá um entendimento do processo de regionalização do País. Construir um jornal dos acontecimentos geopolíticos com comentários e propor júris simulados que contemplem pesquisas também oportunizam um fazer pedagógico mais significativo.
2. Representar o espaço e comunicar a compreensão das relações espaciais.		2. Organização econômica do Rio Grande do Sul e do Brasil: . relação campo/cidade; . recursos minerais e energéticos relacionados aos aspectos naturais;	2. Trabalhar com questionamentos e discussões oportuniza a argumentação. As questões a seguir são exemplos de momentos desafiadores para desencadear os estudos de conceitos: "Por que o Brasil, apesar de ser um dos países que mais produzem grãos no mundo, é também um dos que mais têm fome?"; "Por que nosso país, apesar de ter e



Competência	Conceitos estruturantes	Conteúdos	Operacionalização
		. comércio interno e externo.	exportar tanto ferro, não o utiliza para construir ferrovias que são meio de transporte barato, eficiente e adequado ao país?"; "Por que temos tantas indústrias e mesmo assim somos pobres e temos desemprego?". Esses desafios instigam a reflexão dos alunos e, a partir deles, o professor poderá mediar a construção do conhecimento, chegando aos conceitos necessários para compreender a economia do país e suas relações internacionais.
3. Compreender o espaço, argumentando sobre a dinâmica e a estrutura da população.		3. Relação das paisagens naturais e econômicas com a estrutura e a distribuição da população gaúcha e brasileira.	3. Para o aluno relacionar o estudo da população do Brasil com a organização do espaço brasileiro, é necessário que o professor promova pesquisas referentes a diferentes culturas que compõem o espaço e essas pesquisas culminem em textos teatrais, poemas, músicas, mostras de culinárias, desenhos, maquetes e outros recursos que, somados, demonstrem a diversidade da população. Quanto à estrutura demográfica, é indispensável utilizar recursos como leituras comparativas de diferentes pirâmides etárias, sempre diferenciando estes gráficos no decorrer do tempo, justificando as mudanças e prevendo futuras estruturas de pirâmides etárias.
4. Ler criticamente as tensões espaciais, argumentando a respeito delas.		4. Tensões espaciais: . ambientais; . fundiárias; . demarcações de espaços indígenas; . movimento dos "SEM"; . urbanos (cidades informais, áreas de risco...).	4. Quando possível, o professor deve propor saídas de campo que mostrem problemas existentes nos lugares próximos aos alunos e, a partir de relatórios e fotos do que foi visto, permitam a produção de textos comparativos entre os fatos observados pelos alunos. Ao realizar essa análise local, é possível, por meio de leituras de mapas, pontuar outras tensões e tecer relações constantes. Nesse conteúdo, também é necessário propor aos alunos situações-problema para que argumentem sobre possíveis soluções e se posicionem diante dos acontecimentos.





Temas estruturantes relacionados aos blocos de conteúdos

A Geografia compreende o campo do conhecimento que propicia aos alunos a representação do espaço geográfico. Essa representação tem um sentido amplo e significativo, indo além da mera percepção.

Representar um espaço é refletir sobre ele, teorizar e produzir o conhecimento que envolve a compreensão da organização espacial.

Para que o aluno tenha autonomia ao pensar o espaço, é importante elencar alguns temas que possam estar articulados aos conceitos estruturadores dessa ciência, às competências que se utilizam dos conceitos para articular a aplicabilidade interdisciplinar do conhecimento e aos conteúdos que, gradualmente, compõem os quadros inter-relacionados que dão sentido à organização espacial.

Assim, para referenciar o ensino da Geografia, foram escolhidos os seguintes temas que norteiam os conteúdos:

1. A leitura e a interpretação das representações cartográficas

Esse tema compreende todos os passos dos conteúdos, que envolvem desde alfabetização cartográfica até a construção de um mapa mental.

A interpretação dos signos cartográficos e as suas textualizações permitem, em todas as séries dos ensinos fundamental e médio, a transferência dos processos que compõem o espaço para os mapas, que se tornam, a partir dessa concepção, dinâmicos e representativos.

2. Formação histórico-espacial dos territórios e suas territorialidades nas relações de poder sobre o espaço

Esse tema é articulado sempre que se propõe um estudo relacional entre os continentes, compreendendo o espaço como um

todo, transpondo fronteiras e mundializando culturas e conhecimentos.

O tema também se faz presente na compreensão das relações de poder na determinação da formação de fronteiras no Brasil e no mundo, através da reflexão sobre a diferença entre o território emanado de poder e a territorialidade, compreendida como a vontade e a essência da formação de um povo.

3. A relação dinâmica entre o campo e a cidade na compreensão da linguagem tecnológica

Em todas as séries, há a preocupação em interpretar diferentes paisagens que compõem a produção do espaço geográfico.

A relação do campo com a cidade está inserida na leitura de todos os aspectos econômicos que envolvem a espacialidade e, nessa relação, está o desenvolvimento tecnológico que modificou e deixou mais íntima a dependência entre os lugares que compõem o espaço.

4. A modernização dos eventos que compõem um mundo globalizado e estruturado no desenvolvimento técnico-científico

Em cada conteúdo trabalhado, independentemente do espaço geográfico definido, deve estar sempre clara a importância do entendimento de um mundo veloz e complexo. Não se pode simplificar o entendimento do mundo, por isso, é importante o desenvolvimento da competência de resolução de problemas para que o aluno se sinta parte do mundo repleto de ações, eventos e invenções tecnológicas que globalizam a comunicação, a economia, a cultura e a própria visão de mundo.

Diante da globalização, é indispensável a coerência em assegurar a identidade do lugar de vivência do aluno ao mesmo tempo em que essa identidade é globalizada.



5. A movimentação da população

Torna-se imprescindível representar o mundo em movimento tanto no sentido vertical, demonstrando as diferenças de estruturas populacionais, quanto no sentido horizontal, mostrando o movimento entre os espaços. Justificar e compreender esses movimentos que envolvem a natureza e as discordâncias econômicas mundiais é um ponto fundamental, pois anuncia a organização do espaço.

O estudo da população que perpassa todas as séries deve ter um papel fundamental no entendimento dos movimentos, tanto concretos como virtuais, compreendendo as relações de poder que orientam e determinam essas interpretações.

6. As tensões ambientais resultantes das organizações econômicas e humanas

Compreender o mundo em diferentes escalas e concepções propicia uma leitura

crítica que envolve a relação entre o desenvolvimento econômico e as agressões ao ambiente.

Nesse tema, cruzam-se algumas reflexões distribuídas em diferentes conteúdos, desde o entendimento das organizações agrárias até o conjunto de elementos que formam as cidades e os aglomerados urbanos. Também é preciso considerar o avanço tecnológico e as perspectivas de mudanças na organização do espaço.

7. As relações de trabalho em diferentes espaços

Em cada espaço geográfico desenvolvem-se diferentes relações de trabalho que dinamizam ou desaceleram o desenvolvimento econômico. Compreender essas relações é ser capaz de flexibilizar os entendimentos e relacioná-los a organizações das sociedades tecnológicas ou tradicionais.

O trabalho produz o espaço e, por meio dele, pode-se estudar as relações de poder, as transposições de territórios, a compreensão de culturas e os movimentos populacionais.

Referências:

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Y. *O Espaço Geográfico: ensino e representação*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

BECKER, Fernando. *Educação e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia. 5ª a 8ª Séries*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1988.

_____. *PCN+ ensino médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

CALLAI, Helena C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). *Ensino de Geografia - Práticas de Textualizações no Cotidiano*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; COSTELLA,

Roselane Zordan. *Brincar e Cartografar com os Diferentes Mundos Geográficos: a alfabetização espacial*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

COSTELLA O *Significado da Construção do Conhecimento Geográfico Gerado por Vivências e por representações Espaciais*, 2009. Estudo de Tese (UFRGS).

GOMES, Edvânia T. A. Natureza e Cultura. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Orgs.). *Paisagem, Imaginário e Espaço*. Rio de Janeiro: EdURJ, 2001.

HEIDRICH, Álvaro; SUERTEGARAY, Dirce; REGO, Nelson. O ensino de Geografia como uma hermenêutica instauradora. In: REGO, Nelson; AIGNER, Carlos; PIRES, Claudia; LINDAU, Heloísa (Orgs.). *Um Pouco do Mundo Cabe em Suas Mãos*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A Coerência Textual*. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2006.





PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. *A Representação do Espaço na Criança*. Tradução de Bernardina Machado de Albuquerque. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PIRES, Claudia; LINDAU, Heloisa; RODRIGUES, Milton. Geografizando Lugares: transitando por diferentes ambiências. In: REGO, Nelson; AIGNER, Carlos; PIRES, Claudia, LINDAU, Heloisa (Orgs.). *Um Pouco do Mundo Cabe em Suas Mãos*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

REGO, Nelson; REFFATI, Lucimara. *Representações de Mundo, Geografias Adversas e Manejo Simbólico*. Porto Alegre: Terra Livre, 2005.

_____. (Org.); AIGNER, Carlos; PIRES, Claudia; LIN-

DAU, Heloisa. *Um pouco do Mundo Cabe em Suas Mãos*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

_____. Apresentando um pouco do que sejam ambiências e suas relações com a geografia e a educação. In: REGO, Nelson, HEIDRICH, Álvaro, SUERTEGARAY, Dirce. (Orgs.). *Geografia e Educação: geração de ambiências*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: técnica e tempo. Razão e Emoção*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

VASCONCELLOS, Celso. *Construção do Conhecimento em Sala de Aula*. São Paulo: Libertad, 2005.





Sociologia

REFERENCIAL
CURRICULAR

Enno Dagoberto Liedke Filho





Sociologia

91

A Sociologia estuda uma ampla variedade de temas, empregando um conjunto de conceitos teóricos e recursos metodológicos e técnicos, com o objetivo de contribuir para o conhecimento dos problemas sociais e o equacionamento de suas possíveis soluções. Seu ensino no nível médio, conforme indicado neste Referencial Curricular¹, será desenvolvido a partir de um conjunto de situações de ensino-aprendizagem que enfoquem temas socialmente relevantes e que sejam, ao mesmo tempo, significativos para os alunos².

A dimensão desse desafio pode ser visualizada, se considerarmos os dados da pesquisa da UNICEF *A Voz dos Adolescentes*³, os quais indicam que, “ainda que 70,2% dos adolescentes considerem que os conteúdos que estudam na escola são importantes para sua vida e crescimento profissional, menos da metade deles (39,7%) considera que as aulas ajudam a compreender melhor a sociedade em que vivem” (UNICEF/Fator OM, 2002: 49)³. Destaque-se que 79,9% dos adolescentes consideram que os conteúdos lecionados não são distantes da sua vida, nem são sem utilidade prática, enquanto que 12,8% consideram que os conteúdos lecionados “são distantes da sua vida, sem utilidade prática”. (UNICEF/Fator OM, 2002: 49)

Mas, como trabalhar, na sala de aula, com situações didático-pedagógicas que não sejam “distantes da vida” dos alunos, nem sejam consideradas por eles “sem utilidade prática”?

Mais ainda, como auxiliá-los a “compreender melhor a sociedade em que vivem”?

Frente a esses desafios, cabe recordar que uma das principais finalidades do ensino da Sociologia no nível médio é contribuir para a construção da cidadania do educando, enquanto protagonista de seus direitos e deveres, instrumentalizando-o para a compreensão de seu “estar no mundo” com os outros e para a compreensão das principais transformações sociais contemporâneas, tais como o processo de globalização, ou as questões relacionadas à sociedade do conhecimento, à exclusão social e às políticas públicas – sempre tratados à luz dos conceitos oferecidos pelas múltiplas abordagens teóricas presentes neste campo disciplinar⁴.

No universo escolar, o tratamento e a problematização dos processos e fenômenos sociais que estão na base das principais transformações sociais contemporâneas devem ter por referência um conjunto central de questões, quais sejam:

- a) De que maneira explicar a existência e a manutenção das coletividades humanas? De que modo acontece a interação entre o indivíduo e essas coletividades?
- b) Que mecanismos interferem na organização e estruturação dos quadros sociais da vida humana?
- c) Como a mudança social é produzida e pode ser explicada? (MEC/PCNEM-CH, 1999: 36-37).

¹ O presente Referencial Curricular foi elaborado a partir da documentação nacional formulada pelo Ministério da Educação relativa à Sociologia no ensino médio, assim como do Referencial Curricular da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul, especialmente quanto à área de Ciências Humanas (SEC/RS, 2009). Os principais documentos nacionais considerados quando da elaboração do presente Referencial Curricular de Sociologia do Estado do Rio Grande do Sul foram: *Diretrizes Curriculares Nacionais do ensino médio* (MEC/DCNEM, 1998); *Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio* (MEC/PCNEM, 1999); *PCN+ ensino médio* (MEC/PCN+EM, 2002); e *Orientações Curriculares para o ensino médio* (MEC/OCEM-CH, 2008). Todos esses documentos estão disponíveis para download no site do MEC, e contêm significativas contribuições sobre o processo ensino-aprendizagem de Sociologia no ensino médio, as quais podem, certamente, auxiliar na elaboração detalhada de planos de ensino.

² Para uma visão da história do ensino da Sociologia no ensino médio no Brasil, ver MEC/OCEM-CH (2008) e a obra *Sociologia e Ensino em Debate. Experiências e Discussão de Sociologia no Ensino Médio* (CARVALHO, 2004), que contém, além de artigos e documentos sobre essa história, importantes relatos de experiências didático-pedagógicas, incluindo propostas curriculares e planos de ensino. Atente-se que todos os livros citados nesse Referencial, ainda que esgotados, estão normalmente disponíveis para compra em livrarias vinculadas ao site estantevirtual, sistema de compra via internet, que congrega livrarias de todo o Brasil.

³ Recorde-se que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considera adolescentes aqueles que integram a faixa etária dos 12 aos 18 anos. A Organização Mundial da Saúde circunscreve a adolescência à segunda década da vida (de 10 a 19 anos), entre a infância e a fase adulta (MS, 2005: 7). Considera, outrossim, que a juventude se estende dos 15 aos 24 anos, identificando duas categorias: a dos jovens adolescentes (idade entre 15 e 19 anos) e a dos jovens adultos (idade entre 20 e 24 anos), a primeira das quais correspondendo, pois aproximadamente, à faixa de idade esperada de alunos do ensino médio no Brasil.

⁴ É relevante deixar indicado aqui que foram identificadas significativas diferenças regionais quanto a essa última percepção. No Centro-Oeste, 46,4% dos adolescentes acreditam que as aulas ajudam a compreender melhor a sociedade, enquanto que, no Sudeste, esse índice é de 39,8%; no Nordeste, 39,5%; no Norte, 39,3%; e no Sul, de apenas 36,4% (UNICEF/Fator OM, 2002: 49). Ressalte-se que esses dados podem tanto indicar um ensino mais socialmente responsável nos primeiros casos, como, ao contrário, um grau de exigência maior dos alunos em relação ao ensino oferecido, nos últimos casos.

Ao trabalhar com essas questões, a Sociologia pode contribuir, em situações de trabalho interdisciplinar, para a reflexão permanente sobre a questão básica da área de Ciências Humanas: quais as possibilidades de vivermos “em sociedade, enquanto *diferentes* indivíduos, grupos, segmentos e classes sociais, desenvolvendo ações no âmbito das relações sociais, em contextos de construção de conhecimentos [de elaboração de construções intelectuais]?” (PCN+, 2002: 24). Em outros termos, trata-se de ter sempre presente que o ensino das disciplinas que constituem a área de Ciências Humanas no nível médio tem por objetivo básico:

o estudo das ações humanas no âmbito das relações sociais, que são construídas entre diferentes indivíduos, grupos, segmentos, classes sociais, bem como as construções intelectuais que estes elaboram nos processos de construção de conhecimentos que, em cada momento, se mostram necessários para viver em sociedade, em termos individuais ou coletivos (PCN+, 2002: 24).

A partir dessas orientações, cabe ao ensino da Sociologia selecionar temas/problemas geradores, os quais – a partir da conceituação de Paulo Freire⁵ – são aqueles capazes de cativar e motivar os alunos para o seu exame, bem como fornecer instrumentais conceituais e metodológicos para o estudo dos mesmos, de suas origens⁶ e efeitos sociais, bem como de suas possíveis soluções.

Mas quais seriam os temas/problemas que caracterizam, atualmente, o *estar no mundo* dos jovens que frequentam nossas escolas? Uma vez identificados esses temas/problemas, como podemos transformá-los em situações didático-pedagógicas? Estudantes

paulistas entrevistados por Souza (2003), por exemplo, responderam que os maiores problemas enfrentados pela juventude, por ordem de relevância, são: as drogas; o desemprego; o fato dos próprios jovens serem um problema, por serem imediatistas e individualistas; o fato das pessoas não acreditarem muito nos jovens; a violência; a influência negativa de amigos; a falta de oportunidade de expressar seu talento/capacidade; o fato de não serem entendidos/compreendidos; e a ocorrência de gravidez indesejada (SOUZA, 2003: 96 e 97). A partir da mobilização de dados, informações e elementos das vivências dos alunos, os problemas identificados na pesquisa podem ser transformados em objeto de atividades didático-pedagógicas, constituindo-se em temas/problemas geradores a serem submetidos à análise individual e coletiva, com base em conceitos e teorias sociológicas.

O Referencial Curricular de Sociologia assume como compromisso que o exame desses temas-problemas-chaves deve se realizar a partir do conceito de *desenvolvimento humano sustentável e equitativo*, proposto pela UNESCO (1997), na obra *Nossa Diversidade Criadora*⁷:

a questão central do processo de desenvolvimento é determinar que políticas promovem, sob a égide de uma Ética Universal, um verdadeiro desenvolvimento humano sustentável e equitativo, ao mesmo tempo em que estimulam o florescimento de diferentes culturas (UNESCO, 1997: 27).

Desse modo, um *desenvolvimento humano sustentável e equitativo* só poderá ser alcançado se forem respeitados os seguintes princípios:

(a) a democracia é a forma política mais propícia à proteção das minorias raciais,

⁵ Na concepção de Paulo Freire, os temas geradores, “qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocadas, [eles] contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em tantos outros temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas” (FREIRE, 1987: 93, nota 18). Recorde-se que, “as palavras geradoras são instrumentos que, durante o trabalho de alfabetização, conduzem os debates que cada uma delas sugere e à compreensão de mundo, que é o melhor nome para a ideia de conscientização [...] a ser aberta e aprofundada com os diálogos dos educandos em torno dos temas geradores,” os quais são instrumentos de debate em fases posteriores do trabalho do círculo de cultura (Brandão, 1999: 39). Sobre esses conceitos, ver especialmente Freire (1969: 112 e seguintes); e Freire (1987: 95 e seguintes).

⁶ Utiliza-se aqui a noção de origens sociais de um problema social, no sentido de multicausalidade, empregado por Moore Jr. (1975), em oposição à ideia de causalidade linear ou de cadeia de conexões simples entre fenômenos. Sobre esse tema e suas implicações na área de estudos sociais, ver especialmente Castillo (1998: 117).

⁷ Ver, também, o Programa *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio* (ONU, 2000).



étnicas e culturais, comprometendo-se com a solução pacífica dos conflitos e das controvérsias através de negociações equitativas;

(b) uma efetiva “Cultura da Paz” deve ser cultivada entre as nações e nos espaços intranacionais;

(c) quanto à questão de gênero, são necessárias mudanças para a concreção de uma plena igualdade jurídica e do acesso à educação e à saúde (a fim de acelerar a superação do hiato entre os sexos), assim como mudanças em matéria de igualdade de oportunidades – acesso ao crédito, posições de gerência e eleição de autoridades governamentais; e

(d) a equidade em cada geração e entre gerações implica que as gerações atuais cuidem do meio ambiente e dos recursos culturais e naturais, utilizando-os em proveito das gerações presentes e futuras (UNESCO, 1997).

A “Cultura da Paz”, referida acima, está intrinsecamente relacionada à prevenção e à resolução não violenta dos conflitos. Funda-se no princípio do pluralismo, que assegura e sustenta a liberdade de opinião, na tolerância, na solidariedade e no compartilhamento em base cotidiana⁸. Trata-se de construir globalmente uma cultura que respeite todos os direitos individuais, que se empenhe em prevenir conflitos e que se comprometa com a solução das novas ameaças não militares para a paz e para a segurança, como a exclusão, a pobreza extrema e a degradação ambiental. A “Cultura de Paz”, em síntese, tem por objetivo básico resolver os problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação, de forma a tornar a guerra e a violência inviáveis.

Esse conjunto de valores e princípios tem como fundamento os direitos humanos, responsáveis pela formação de uma Ética Universal que deve nortear todas as formas de

convivência social, assegurando a integridade física e emocional do indivíduo contra ameaças da sociedade e garantindo as condições mínimas para uma vida decente, o tratamento justo e o acesso equitativo aos mecanismos de correção de injustiças. A esses direitos enunciados na Declaração Universal dos Direitos somaram-se, recentemente, os chamados novos direitos humanos, quais sejam, o direito a um meio ambiente saudável e propício ao bem-estar do homem e da mulher e as responsabilidades individuais e coletivas para sua salvaguarda (UNESCO, 1997: 53).

A universalidade e a indivisibilidade dos Direitos Humanos e a luta contra a discriminação são assumidas como as forças diretrizes para o estabelecimento de uma paz justa e sustentável. Para tanto, a UNESCO dirige seus múltiplos programas, em especial, aos grupos marginalizados (como as mulheres, as crianças deficientes, os refugiados e as minorias), trabalhando na disseminação da informação sobre os instrumentos disponíveis para a proteção dos Direitos Humanos, bem como de procedimentos que possibilitem sua efetiva promoção. Tendo presente que a discriminação e a intolerância caminham frequentemente juntas, a Organização adotou, em 1995, a *Declaração dos Princípios sobre a Tolerância* (UNESCO, 1995), propondo uma educação que, no sentido mais amplo do termo, torne cada cidadão sensível ao outro e que estabeleça um senso de responsabilidade com respeito aos direitos e liberdades, colocando aí as bases fundamentais da “Cultura de Paz”. Mais ainda, reafirma-se nesse contexto que a educação (formal e informal) para todos, ao longo de toda a vida, deve ser baseada nos quatro pilares do conhecimento: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver junto” e “aprender a ser”⁹.

Alinhando-se com esse conjunto de valores e princípios, comprometidos com o desenvolvimento humano assentado em políticas inspiradas por uma ética universal,

⁸ Sobre o Programa “Cultura da Paz”, ver http://www.comitepaz.org.br/o_manifesto.htm, acessado em 28/11/2008. O Programa “Escola Aberta” desenvolvido em vários estados do Brasil, inclusive no Rio Grande do Sul, insere-se no âmbito dessa iniciativa da UNESCO.

⁹ Ver o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*. (DELORES, et al., 1996).



alicerçada na tolerância e na paz, o presente Referencial Curricular considera que as Ciências Humanas, em geral, e a Sociologia, em particular, podem auxiliar no exame das questões mais prementes na sociedade e no encaminhamento de suas possíveis soluções. Para tanto, é possível contar, ainda, com o indispensável concurso da ciência e da tecnologia, que – de acordo com a UNESCO – podem contribuir de forma clara e efetiva, e o têm feito, para a redução da pobreza e o alívio do sofrimento, para a manutenção do equilíbrio ecológico, para a pesquisa fundamental em todos os domínios do saber humano e para tornar a vida mais fácil, plena, confortável e agradável (UNESCO, 1997: 122).

A consciência de que um currículo de Sociologia na educação básica¹⁰ deve ser formatado considerando-se os objetivos e limites desse nível educacional – bastante diversos dos cursos de graduação voltados à formação de sociólogos – também impõe escolhas no que se refere ao universo teórico a ser trabalhado com os estudantes. Isto significa que é necessário proceder-se a uma seleção de conceitos, teoricamente contextualizados, e realizar sua transposição para o tratamento de temas relevantes, que venham ao encontro tanto dos interesses dos alunos quanto dos objetivos de formação preconizados para esse nível de ensino:

- a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;
- o aprimoramento do educando como pessoa, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam

acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;

- o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos. (PCNEM, 1999, p. 22).

Desse modo, no ensino de Sociologia, teorias, conceitos, métodos e resultados de pesquisas devem ser trabalhados de forma criativa e não escolástica, o que não significa ignorar todo o patrimônio de conhecimentos dessa área de saber acumulado ao longo do tempo. Ao contrário, cabe ao professor apresentá-los e esclarecê-los em função das situações de aprendizagem trabalhadas em sala, para o que pode servir-se, inicialmente, do breve panorama teórico apresentado ao fim deste Referencial.

Competências e conceitos estruturantes do ensino de Sociologia no ensino médio

O Referencial Curricular de Sociologia assume, no contexto do *Referencial Curricular da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul*¹¹, o pressuposto de que as atividades didático-pedagógicas devem objetivar o desenvolvimento de competências para Ler, Escrever e Resolver problemas, consideradas fundamentais para que os alunos possam continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos¹².

Ler envolve a construção, por parte do sujeito, de uma representação mental dos objetos que o texto ou os fatos neles tratados evocam, isto é, um modelo mental, ou imagens mentais, da situação (ou situações) que o texto apresenta. Em Sociologia, o educando, a partir de sua vivência cotidiana e

¹⁰ Recorde-se que para o estudo de temas da realidade brasileira, assim como de outros países, como os latino-americanos, deve-se estar sempre atento para os cuidados que precisam ser tomados para a utilização de teorias, conceitos e hipóteses propostos por autores em outros contextos sociais como o europeu e o norte-americano. Essa atenção permite escapar das armadilhas da ortodoxia, ou da aplicação mecânica, acrítica e descontextualizada de elementos teóricos para o tratamento de temas emergentes em realidades muito diversas daquelas em que os mesmos foram originariamente formulados. Ver MEC/OCM-CH (2008), especialmente páginas 115 a 125.

¹¹ Além dos textos introdutórios desses Referenciais, ver o *Referencial da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias* (SEC/RS, 2009).

¹² Ver os *Referenciais Curriculares da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias do Estado do Rio Grande do Sul* (2009), e especialmente Castillo (1998).



de estudos, poderá enriquecer sua visão de mundo e compartilhá-la, comunicando-a aos outros através do diálogo ou da escrita, pois os fatos sociais e históricos, as ações e criações culturais dos povos, suas tradições e concepções de mundo caracterizam-se por serem fenômenos permanentemente abertos à compreensão, permitindo leitura e releitura social e historicamente contextualizadas.

O Escrever, por sua vez, é uma prática de codificação de que nos servimos para transmitir sentimentos, conhecimentos e ideias e que está intrinsecamente associada à leitura não só de textos, mas também do “estar no mundo com os outros” –, ao diálogo, à oralidade e às múltiplas formas de representação não linguísticas (desenho, dança e música, por exemplo).

Resolver problemas, em Sociologia, assim como no conjunto das disciplinas da área de Ciências Humanas, é uma competência com características peculiares que necessitam ser observadas em situações didático-pedagógicas. Os problemas sociais, por suas especificidades, são de *difícil definição*, pois possuem explicações e processos de solução *multicausais*, que carregam necessariamente *opções de valor* (CASTILLO, 2008: 118)¹³. As possíveis soluções de problemas sociais são sempre interpretações e não são neutras do ponto de vista moral ou ideológico. Não há soluções “corretas”, já que elas precisam levar em conta outros pontos de vista, diferentes dos que foram adotados. Nesse contexto, há sempre soluções melhores e piores para um problema social, a partir de critérios técnicos (coerência, rigor) e que contêm posições valorativo-ideológicas e morais (eficácia, rentabilidade, respeito ao meio ambiente, liberdade e justiça). Ao considerar os problemas sociais em situações didático-pedagógicas, torna-se então importante: (a) formulá-los de forma consistente, identifican-

do suas principais causas, assim como os principais atores envolvidos; e (b) equacionar as soluções possíveis, hierarquizando-as, segundo critérios técnicos e valorativos, previamente acordados.

É preciso ter presente, também, que a mobilização e o desenvolvimento das competências para Ler, Escrever e Resolver problemas tendem a estar presentes simultaneamente nas múltiplas atividades de ensino-aprendizagem, podendo todavia ocorrer a predominância de uma sobre as demais, que desempenham, assim, um papel secundário ou auxiliar. Ao ler individualmente um texto e escrever um resumo de suas ideias principais, o aluno está mobilizando, exercitando duas dessas competências. Já para resolver um problema apresentado por escrito, torna-se necessário também mobilizar e exercitar, como elementos auxiliares, as competências de leitura e de escrita.

No que se refere ao desenvolvimento dessas três competências, este Referencial Curricular parte do princípio de que elas devem ser organicamente articuladas com os três eixos de competências, a serem contemplados pelo ensino de Sociologia no nível médio, quais sejam:

- (a) *representação e comunicação*,
- (b) *investigação e compreensão*, e
- (c) *contextualização sociocultural*¹⁴.

O eixo de competência *representação e comunicação* objetiva o desenvolvimento por parte do aluno da compreensão da Sociologia como Ciência da Sociedade, o que significa que ele deve:

- (a) identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade; as explicações das Ciências Sociais, amparadas nos vários paradigmas teóricos, e as explicações do senso comum, e
- (b) identificar, a partir das observações e reflexões realizadas, as fontes sociais dos diferentes discursos sobre as realidades sociais (MEC/PCN+EM, 2002: 89).

¹³ Castillo (2008) ressalta que, no presente, a emergência dos problemas sociais e de suas possíveis soluções são fortemente intermediadas pelos meios de comunicação, tema esse que pode ser objeto de significativo estudo interdisciplinar no ensino médio.

¹⁴ MEC/PCNEM-CH, 1999, e MEC/PCN+EM, 2002. Cabe aqui a mesma advertência já feita quanto à possível copresença da mobilização das competências de Ler, Escrever e Resolver problemas em toda e qualquer atividade didático-pedagógica, ainda que sob a dominância de uma ou duas dessas. Embora apresentados formalmente como elementos a serem desenvolvidos em momentos separados do trabalho didático-pedagógico em Sociologia, os conjuntos de competências – (a) *representação e comunicação*, (b) *investigação e compreensão* e (c) *contextualização sociocultural* – tendem também a uma permanente copresença, cabendo aos planos de ensino definir qual ou quais serão dominantes nas atividades didático-pedagógicas a serem desenvolvidas em dado momento.



Entre os principais temas a serem abordados, no sentido aqui considerado de temas geradores, destacam-se as questões da multiplicidade teórica, conceitual e metodológica da Sociologia e a variedade dos temas de estudo a que essa ciência se dedica, merecendo destaque, também, a relevância social dessa ciência e de suas tecnologias de pesquisa, informação e comunicação para o conhecimento e possível solução de problemas sociais.

O eixo de competências *investigação e compreensão* tem por temas principais as questões da Cultura e da Diversidade Cultural, da Tolerância e da “Cultura da Paz”. A análise desses temas-geradores orienta-se no sentido do desenvolvimento, por parte dos alunos, da compreensão dos elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem as múltiplas identidades sociais, relativizando assim a sua própria identidade social e a de outros agentes sociais. Esse eixo objetiva o desenvolvimento das seguintes competências:

- (a) construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a “visão de mundo” e o “horizonte de expectativas” nas relações interpessoais com os vários grupos sociais;
- (b) construir uma visão crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, avaliando o papel ideológico do marketing, como estratégia de persuasão dos consumidores e dos eleitores; e
- (c) compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar, sob a égide da “Cultura da Paz”, o direito à diversidade, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual (MEC/PCN+EM, 2002: 90).

Em síntese, trata-se aqui de desenvolver a compreensão da sociedade, de sua gênese e transformação, bem como dos múltiplos fatores e processos sociais que nela intervem, enquanto produtos da ação humana, sendo que a possibilidade de ampliar a vi-

são de mundo, desenvolver uma visão crítica da sociedade contemporânea e respeitar as diversidades culturais, sociais e pessoais vai permitir ao aluno a decodificação da complexa realidade social, levando-o a assumir atitudes mais críticas e atuantes na comunidade (MEC/PCN+EM, 2002: 90).

Finalmente, o eixo de competências *contextualização sociocultural* objetiva o desenvolvimento por parte do aluno da compreensão do papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, à distribuição equitativa dos benefícios econômicos, aos direitos e deveres da cidadania e à justiça. As competências a serem contempladas neste eixo são:

- (a) compreender as transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida, gerados por mudanças na ordem econômica;
- (b) construir a identidade social e política de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito, atuando para que haja, efetivamente, reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e, também, entre os diferentes grupos e
- (c) compreender o significado histórico-social do Protagonismo Juvenil na Luta por seus Direitos (MEC/PCN+EM, 2002: 91).

Considerando que os principais temas geradores a serem enfocados no ensino de Sociologia referem-se às questões do Trabalho e da Cidadania e à Situação Social e às Perspectivas dos Jovens e dos Adolescentes hoje, é possível afirmar, em consonância com o que dispõem os PCN+EM, que:

o professor e o aluno poderão avançar ainda mais, se forem criadas oportunidades de atuação cidadã, isto é, se o aluno puder protagonizar a mudança, mesmo que pequena, viabilizando o exercício da cidadania dentro ou fora da escola. Propostas de ações democráticas no interior da escola (análise das relações de poder envolvendo a direção, o grêmio estudantil, a APM, etc.) e o encaminhamento de propostas para solucionar problemas da comu-



nidade para a Câmara Municipal ou associações de bairro (questões ecológicas, poluição visual e sonora, por exemplo) são possibilidades de atuação do aluno (MEC/PCN+EM, 2002: 91).

O tema Jovens e Adolescentes Hoje, enquanto tema-gerador, permite o exame sociológico de situações e vivências familiares, bem como das possibilidades educacionais dos estudantes¹⁵, de seus modos de inserção/exclusão no mundo do trabalho e do consumo, de suas múltiplas preferências culturais e estéticas, das diversas formas de afetividade e de sexualidade, assim como das possibilidades e modos de protagonismo de seus direitos e deveres (MEC/OCEM-CH, 2008)¹⁶.

À luz dessas reflexões e propostas para a Sociologia no ensino médio, o presente Referencial Curricular propõe que os planos de ensino e as atividades didático-pedagógicas orientem-se a partir do estabelecimento de inter-relações entre um dos três eixos de competências (a. *representação e comunicação*, b. *investigação e compreensão*, e c. *contextualização sociocultural*) com as habilidades a serem desenvolvidas, tendo por referência o tratamento sociológico de temas e subtemas selecionados, conforme especificado no Quadro 1. Nesse Quadro, são explicitadas as ênfases analíticas relativas a cada um dos eixos de competências e as relações daquelas com habilidades a serem mobilizadas e valorizadas, quando do planejamento e da realização de atividades didático-pedagógicas. Cumpre enfatizar que os programas de Sociologia devem considerar a série de conceitos estrutu-

radores propostos pelo MEC/PCN+EM: indivíduo, sociedade, trabalho, produção, classe social, poder, dominação, ideologia, cultura, mudança social¹⁷. É pertinente, também, incluir temas tais como violência, globalização, questão racial, etnocentrismo, preconceito, sexualidade, gênero, meio ambiente, cidadania, direitos humanos, religião e religiosidade, movimentos sociais e meios de comunicação de massas (OCEM CH, 2008: 121)¹⁸.

No estudo da Sociologia como ciência, entre os temas, de estudo propostos, cabe destacar os conceitos fundamentais da Sociologia Sistemática¹⁹, por sua relevância para o conhecimento da realidade social. Conceitos como os de Comunidade e Sociedade, de Categorias Sociais e Grupos Sociais Primários e Secundários, de Ação Social e de Modos de Interação Social, de Processos de Socialização, de Status Social e de Papéis Sociais, de Identidades e de Máscaras Sociais têm sido por vezes relegados a um segundo plano, ou mesmo ao esquecimento no ensino da Sociologia, inclusive em graduações e pós-graduações da área. Sua equivocada identificação exclusivamente com o funcionalismo parece estar na base desse desprestígio. Esses conceitos podem ser de grande relevância para os alunos, se apresentados e discutidos em associação com os conceitos de Controle Social, de Comportamento Desviantes²⁰, e especialmente de Poder Simbólico e de Violência Simbólica²¹, em atividades didático-pedagógicas. Nesta condição, podem contribuir para a *desnaturalização* e o *estranhamento* ao ler o mundo social²².

¹⁵ Sobre as relações jovem-escola, ver o instigante estudo *Escola e Juventude*. O Aprender a Aprender, de Souza (2003).

¹⁶ Sobre a situação e aspiração dos jovens hoje, ver UNICEF/Fator OM (2002) e os estudos incluídos no livro *Integração Social* (Perret-Clermont et al., 2004).

¹⁷ Ver MEC/OCEM-CH, 2008, página 119. Os MEC/PCN+EM consideram, outrossim, que referências aos conceitos e métodos da Antropologia, da Ciência Política, do Direito, da Economia e da Psicologia são também indispensáveis à formação básica do cidadão. Assim sendo, a seleção e tratamento interdisciplinar e contextualizado dos conceitos estruturadores da Sociologia devem levar em conta a contribuição fundamental dessas áreas das Ciências Humanas e Sociais (MEC/PCN+EM, 2002: 87).

¹⁸ Destaque-se que, conforme será visto a seguir, a própria Escola, enquanto instituição social, pode ser um significativo tema gerador, "objeto de estudo da Sociologia", ensejando "pesquisas quantitativas e qualitativas, a serem realizadas pelos alunos, guardando-se os devidos limites quanto a instrumentos, técnicas e resultados" (MEC/OCEM-CH, 2008: 114).

¹⁹ Sobre os conceitos fundamentais da Sociologia Sistemática, ver, entre outros: Mannheim (1971), Vila Nova (1995), Rex (1973), Foracchi e Martins (1978), Foracchi e Pereira (1974). Em Giddens (2008) e Dubar (1997) tem-se interessantes exemplos das possibilidades de emprego dos conceitos em questão para o tratamento de temas contemporâneos. Dubar (1997), por exemplo, enfoca em seu estudo, a partir de uma rica revisão das abordagens teóricas sobre o tema, as relações entre a socialização e a construção das identidades sociais e profissionais.

²⁰ Para uma revisão teórica dos conceitos de Controle Social e Desvio, ver Giddens, 2008, páginas 172 e seguintes.

²¹ Sobre os conceitos de Poder Simbólico e de Violência Simbólica, ver a obra *O Poder Simbólico* de Pierre Bourdieu (1989). Para uma introdução ao pensamento desse autor, ver o dossiê "Ensaio sobre Pierre Bourdieu", na *Revista Educação & Sociedade*, nº 78, disponível no site Scielo.

²² Sobre o papel da Sociologia e das Ciências Sociais na *desnaturalização* e no *estranhamento* do "estar no mundo", ver MEC/OCEM-CH (2008: p. 105).



Quadro 1
Sociologia no ensino médio no Rio Grande do Sul.
Eixos de competências, habilidades e temas¹

Eixos de competências; competências e ênfases analíticas²	Habilidades³	Temas⁴
A - EIXO DE COMPETÊNCIA REPRESENTAÇÃO E COMUNICAÇÃO Entender a importância da Sociologia como ciência e suas tecnologias de pesquisa, informação e comunicação para o conhecimento de problemas sociais, bem como equacionar possíveis soluções para eles. Competências O eixo <i>representação e comunicação</i> aponta para as seguintes competências: • A. 1. Identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade expressos nas explicações da Sociologia, amparadas nos vários paradigmas teóricos, e as explicações do senso comum. • A. 2. Identificar, a partir das observações e reflexões realizadas, as fontes dos diferentes discursos sobre as realidades sociais. Ênfases Analíticas As Questões Teóricas e Metodológicas em Sociologia O embate do conhecimento científico <i>versus</i> conhecimento vulgar (ou senso comum). As questões relativas aos métodos e técnicas de pesquisa e de investigação social.	- A. 1. Identificar em diferentes fontes os elementos que compõem o sistema societário e seus processos de permanência e transformação. - A. 1. Identificar e comparar semelhanças e diferenças entre representações sociais acerca de situações ou fatos de natureza social, reconhecendo os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados. - A. 1. Identificar e comparar pontos de vista científicos e do senso comum acerca de aspectos culturais selecionados, expressos em diferentes fontes e registros. - A. 2. Identificar e analisar as raízes socioculturais dos preconceitos (étnico-raciais, de gênero, sexualidade e de idade) e avaliar as propostas formuladas para combatê-los. - A. 2. Identificar os instrumentos para ordenar, analisar e explicar os processos e eventos sociais, relacionando-os a fatores históricos, geográficos, econômicos, políticos e culturais. - A. 2. Identificar e correlacionar com seus contextos de formulação fontes documentais de naturezas diversas e textos analítico-interpretativos sobre diferentes processos sociais, interpretando seus significados.	Sociologia e Sociedade • A Sociologia: Conhecimento Científico <i>versus</i> Senso Comum • História do Pensamento Sociológico: as Contribuições das Principais Correntes Teóricas • A Sociologia no Brasil: História e Perspectivas • Ciências Sociais e Educação: Sociologia no ensino médio Conceitos Fundamentais da Sociologia Sistemática para o Conhecimento do Cotidiano • Comunidade e Sociedade • Categorias Sociais e Grupos Sociais Primários e Secundários • Ação Social e Modos de Interação Social: Processos Sociais de Cooperação; Acomodação; Assimilação; Competição e Conflito Social • Os Indivíduos e os Processos de Socialização: Status Social, Papéis Sociais, Identidades e Máscaras Sociais • Instituições Sociais: Instituições Econômicas, Instituições Políticas, Instituições Jurídicas, Instituições Religiosas, e Instituições Culturais • A Família, a Escola, o Jovem e o Adolescente • Valores e Normas Sociais: Controle Social e Comportamento Desviante
Eixos de competências; competências e ênfases analíticas	Habilidades	Temas
B - EIXO DE COMPETÊNCIA INVESTIGAÇÃO E COMPREENSÃO 1. Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros.	- B. 1. Analisar manifestações culturais significativas do presente, associando-as aos seus contextos socio-históricos. - B. 2. Analisar, em um mundo globalizado, os efeitos e as interferências das mudanças provocadas	Cultura e Sociedade • Conceitos de Cultura e de Ideologia • Cultura e a Questão do Relativismo Cultural • Cultura Material e Imaterial • Cultura Erudita e Cultura Popular



Eixos de competências; competências e ênfases analíticas	Habilidades	Temas
2. Compreender a sociedade, sua gênese e transformação, bem como os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos. 3. Entender os princípios das tecnologias da Sociologia voltadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, de organização, de gestão, de trabalho em equipe, empregando-as para a identificação de problemas sociais e suas possíveis soluções. Competências O eixo <i>investigação e compreensão</i> aponta para as seguintes competências: • B. 1. Construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a “visão de mundo” e o “horizonte de expectativas” nas relações interpessoais com os vários grupos sociais. • B. 2. Construir uma visão crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, avaliando o papel ideológico do <i>marketing</i>, como estratégia de persuasão dos consumidores e dos eleitores. • B. 3. Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar, sob a égide da “Cultura da Paz”, o direito à diversidade, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual. Ênfases Analíticas Cultura, Diversidade Cultural, Educação, Tolerância e “Cultura da Paz” Identidade cultural, indústria cultural, mídia e propaganda, educação, alienação e conscientização, tolerância, “Cultura da Paz” e a luta contra os preconceitos e o etnocentrismo.	pela indústria cultural no cotidiano de diferentes grupos sociais, considerando as permanências e transformações de suas identidades sociais. - B. 3. Analisar a produção das múltiplas formas de memória social e suas inter-relações com o tempo social. - B. 3. Valorizar a diversidade do patrimônio social, cultural e artístico, suas manifestações e representações em diferentes espaços sociais. - B. 3. Identificar e avaliar distintas formas de tratamento e preservação da memória material e imaterial de grupos sociais, comunidades e sociedades nacionais.	• Cultura Popular e Cultura de Massa • Relações entre Consumo e Alienação na Cultura de Massa Hoje • Os Movimentos de Contracultura • Criação Cultural e Conscientização Cultura e Sociedade no Brasil • Valores Culturais Brasileiros: A Diversidade Cultural e a Questão da Identidade Nacional • Mapas Culturais do Brasil • A Indústria Cultural no Brasil: Política, Economia e os Meios de Comunicação de Massa Educação e Cultura: Democratização de Oportunidades • Cultura, Educação e Novas Tecnologias de Informação • As Desigualdades de Oportunidades Educacionais e Políticas Públicas Juventude, Adolescência e Cultura • O Jovem e o Adolescente no Brasil Hoje: Afetividade, Sexualidade e Relações de Gênero • A Cultura Jovem no Brasil Hoje: “Tribos” e Propostas Diversidade Cultural e Tolerância • Etnocentrismo, Discriminação Social e Preconceito Social em Relações Étnico-Raciais, de Gênero e Sexualidade, assim como de Categorias Sociais de Idade • Educação, Tolerância e “Cultura da Paz”



Eixos de competências; competências e ênfases analíticas	Habilidades	Temas
C - EIXO DE COMPETÊNCIA CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIOCULTURAL 1. Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e das relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos políticos, culturais, econômicos e humanos. 2. Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos. 3. Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de investigação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural. 4. Entender o impacto das tecnologias associadas à Sociologia e às demais Ciências Humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social. 5. Compreender, também, a relevância social dessa ciência e de suas tecnologias de pesquisa, informação e comunicação para o conhecimento e possível solução de problemas sociais. 6. Aplicar as tecnologias da Sociologia e demais Ciências Humanas e Sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida. Competências No eixo contextualização sociocul-	- C. 1. Analisar e interpretar os processos de transformação socio-histórica de distintas realidades sociais, a partir de conhecimentos sobre a economia e as práticas sociais e culturais. - C. 1. Analisar e interpretar a mundialização da economia e os processos de interdependência das nações, acentuados pelo desenvolvimento de novas tecnologias. - C. 1. Identificar as principais características das novas tecnologias e avaliar as modificações que impõem ao mundo do trabalho (desterritorialização da produção industrial e agrícola), às condições socioambientais e às relações sociais cotidianas. - C. 1. Correlacionar a dinâmica dos fluxos populacionais (migrações internas e internacionais) com as formas contemporâneas de organização do espaço sociogeográfico. - C. 1. Posicionar-se criticamente sobre os processos de transformações sociais, econômicas, políticas e culturais no contexto societário presente, identificando e comparando referenciais alternativos que visem erradicar formas de exclusão social. - C. 1. Propor formas de atuação para a conservação do meio ambiente e a promoção de um desenvolvimento sustentável e equitativo. - C. 2. Analisar e interpretar, tendo como referência a concepção de "Ética Universal" da UNESCO, o papel dos valores éticos e morais na estruturação política das sociedades. - C. 2. Analisar e interpretar o papel do Direito (civil e internacional) na estruturação, organização e democratização das sociedades. - C. 2. Identificar os significados socio-históricos das relações de poder nas sociedades nacionais	Trabalho e Sociedade • Conceitos de Trabalho e de sua Relevância Social • Modos de Produção e História Social • Estrutura de Classes e Estratificação Social • Trabalho, Ócio e Lazer na Sociedade Pós-Industrial • O Trabalho no Brasil: Escravidão, Trabalho Livre e a Exclusão Social Globalização, Novas Tecnologias e as Novas Qualificações • Mercado de Trabalho: Emprego e Desemprego • Profissionalização e Mobilidade Social: Perspectivas de Ascensão Social no Brasil Desigualdades Sociais: Conceituação e Formas Históricas • Desigualdades de Oportunidades de Trabalho: As Múltiplas Discriminações por Gênero, Raça, Idade e Escolaridade • As Desigualdades Sociais no Brasil Hoje e as Políticas Sociais Desenvolvimento Sustentável Equitativo e Mudanças Sociais • Concepções e Conceitos de Mudanças Sociais, de Reformas Sociais e de Revolução Social • Políticas Públicas, Reformas Sociais e Desenvolvimento Sustentável Equitativo O Estado e a Questão da Democracia • Concepções de Ditadura, Autoritarismo e Estado de Direito • Estruturas Políticas: Representação e Participação • Direitos do Cidadão e Relações de Poder Político no Cotidiano O Estado Brasileiro e a Democracia • Democracia e República no Brasil: Mandonismo, Patrimonia-



Eixos de competências; competências e ênfases analíticas	Habilidades	Temas
tural, as competências são: • C. 1. Compreender as transformações no mundo do trabalho e os novos perfis de qualificação exigidos por mudanças nos sistemas de produção. • C. 2. Construir a identidade social e política de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito, atuando para que haja, efetivamente, reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e, também, entre os diferentes grupos. • C. 3. Compreender o significado histórico-social do Protagonismo Juvenil na Luta por seus Direitos Ênfases Analíticas Trabalho e Cidadania Desenvolvimento econômico e transformações no mundo do trabalho nas diferentes estruturas sociais em um mundo globalizado. Democracia e Cidadania: Identidade social, Participação Política e Desenvolvimento Sustentável e Equitativo. Jovens e Adolescentes Hoje: Situação Social e Perspectivas Protagonismo de Jovens e Adolescentes: Direitos, Deveres e Cidadania Plena.	e entre as nações no contexto do processo de globalização. - C. 2. Analisar e interpretar o papel social das instituições sociais (sindicatos; partidos políticos; ONGs; igrejas; organismos internacionais, por exemplo), no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social. - C. 2. Identificar a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade social. - C. 2. Analisar e avaliar as conquistas sociais e as transformações democratizantes ocorridas na legislação política, civil e social, em diferentes períodos históricos. - C. 2. Identificar o papel dos diferentes meios de comunicação na formação da opinião pública e avaliar, criticamente, suas possíveis contribuições para o fortalecimento da cidadania e da democracia. - C. 2. Reconhecer alternativas diferenciadas de intervenção em conflitos sociais e crises institucionais e resolução dos mesmos sob a égide da “Cultura da Paz”, respeitando os valores humanos e a diversidade sociocultural. - C. 3. Identificar as principais características e perspectivas da situação social do Jovem e do Adolescente no Brasil Hoje e as tendências do Protagonismo Juvenil na Luta por seus Direitos.	lismo, Autoritarismo e Estado de Direito • A Constituição e os Três Poderes no Brasil Hoje: Atribuições Constitucionais e Desempenho • Movimentos Sociais, Ética e Democracia no Brasil • “Cultura da Paz” e a Resolução Democrática de Conflitos Sociais e de Crises Institucionais O Jovem e o Adolescente Hoje • Situação Social, Direitos e Deveres dos Jovens e dos Adolescentes no Brasil Hoje: Educação, Trabalho, Saúde, Cultura e Lazer • O Jovem e o Adolescente como Protagonistas de seus Direitos e Deveres

Fonte: Elaboração a partir das Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC/PCN+EM, 2002) e da Matriz de Competências e Habilidades de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENCCEJA (INEP, 2002).

Notas: 1 – A articulação entre as competências e as habilidades está indicada pela classificação alfabética e numérica. Por exemplo, a Competência A. 1. relaciona-se às Habilidades A.1., na segunda coluna. 2 – A especificação dos Eixos de Competências, das Competências e das Ênfases Analíticas para a Sociologia fundamenta-se no documento MEC/PCN+EM (2002); 3 – A especificação das Habilidades tem por referência a Matriz de Competências e Habilidades de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENCCEJA (INEP, 2002), assumida pelo Referencial Curricular da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias do Estado do Rio Grande do Sul (SEC/RS, 2009); 4 – A especificação de temas tem por referência as propostas para a Sociologia presentes no documento MEC/PCN+EM (2002, páginas 93 e seguintes) e nas Orientações Curriculares para o ensino médio (MEC/OCEM-CH, 2008).



Ressalte-se que os temas e subtemas arrolados no Quadro 1, enquanto referência para a elaboração de planos de ensino de sociologia no nível médio, são fundamentalmente indicativos. Cabe aos professores, no âmbito do trabalho interdisciplinar das propostas pedagógicas de suas comunidades escolares e considerando os interesses dos alunos, eleger, especificar e operacionalizar, de forma criativa e pluralista, os conteúdos a serem trabalhados.

Estratégias para o ensino da Sociologia

As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio das Ciências Humanas e suas*

Tecnologias/OCEM CH (2008) apresentam uma importante reflexão sobre as vantagens e desvantagens do desenvolvimento de planos pedagógicos de Sociologia no ensino médio²³, fundando-os, estrategicamente, ora em temas, ora em conceitos, ora em teorias (Quadro 2). Sustentando a importância de buscar a articulação permanente desses três recortes analíticos²⁴, é importante que as atividades didático-pedagógicas partam dos interesses e conhecimentos dos alunos, proporcionando-lhes a possibilidade de *desnaturalização* e de *estranhamento* em suas leituras do mundo social, em oposição à *naturalização* e *habitualidade* típicas dos conhecimentos do senso comum.

Quadro 2
Estratégias para o ensino da Sociologia

Estratégias	Desvantagens	Vantagens
ESTRATÉGIA CENTRADA EM TEMAS - seleção e estudo de temas/problemas sociais relevantes.	- pode-se reduzir a mera narração de informações ou experiências pessoais ou a mera coleta de informações em jornais, revistas e internet. - requer que o professor tenha uma formação sólida, uma capacidade analítica muito grande e um amplo conhecimento da realidade social.	- permite evitar que os alunos sintam a disciplina como algo estranho. - permite, quando analisadas à luz de critérios teórico-conceituais, desenvolver uma abordagem sociológica mais sólida de questões significativas.
ESTRATÉGIA CENTRADA EM CONCEITOS - seleção, apresentação e análise de conceitos, que se constituem em elementos básicos do discurso científico, sintetizando as ações e processos sociais e permitindo sua explicação como uma totalidade.	- admite vários sentidos para um conceito, conforme o autor, a corrente teórica ou a época. - oportuniza o risco de apresentação formal, escolástica, de “quase-verbetes” dos conceitos.	- permite o desenvolvimento da capacidade de abstração necessária para a análise da sociedade. - permite elevar o conhecimento a um patamar além do senso comum e das aparências.
ESTRATÉGIA CENTRADA EM TEORIAS - seleção, apresentação e análise de teorias sociológicas, enquanto reconstruções da realidade social e “modelos explicativos” da mesma.	- oportuniza o risco de mera apresentação formalista, escolástica, dogmática de teorias, tendendo à doutrinação.	- permite ao aluno conhecer a história das diversas teorias da Sociologia. - permite ao aluno verificar as diferentes possibilidades teóricas de compreender e explicar os fenômenos sociais oferecidos pelas distintas teorias.

Fonte: elaborado com base nos Pressupostos Metodológicos da Sociologia no ensino médio, in MEC/OCEM-CH, 2008.

²³ Entre outras obras que podem servir de referência para os professores elaborarem suas propostas didático-pedagógicas, destaque-se: *Sociologia*, de Giddens (2008), a qual abrange o tratamento sociológico de uma expressiva gama de problemas sociais; e as obras *Relativizando* (DAMATTA, 1981) e *Teorias de Política Comparativa* (CHILCOTE, 1997), as quais oferecem, respectivamente, interessantes panoramas de preocupações e alternativas teórico-conceituais da Antropologia e da Ciência Política para o estudo de problemas contemporâneos. Como textos complementares para consulta, sugere-se, entre outras, as obras de Rex (1973), Megale (1989) e Vila Nova (1995).

²⁴ Esses recortes se referem às três dimensões necessárias que devem ser atendidas pelo ensino de Sociologia: uma dimensão explicativa ou compreensiva – teorias; uma dimensão linguística ou discursiva – conceitos; e uma dimensão empírica ou concreta – temas (MEC/OCEM-CH, 2008: 117).



Ao mesmo tempo, dados os objetivos e características do ensino médio, o documento argumenta de modo consistente que os planos de ensino de sociologia devem ser organizados predominantemente pela análise de temas sociais relevantes sob a luz de conceitos sociológicos fundamentais. A apresentação e o desenvolvimento de unidades pedagógicas a partir de temas/problemas geradores é exemplificada no Quadro 3, no qual são sugeridas técnicas e atividades para o tratamento de temas selecionados.

Uma segunda forma de organizar as atividades didático-pedagógicas centra-se na apresentação e análise de distintos conceitos sociológicos, sem descuidar da referência às teorias que os embasam. Nessas situações, a ênfase está na tensão entre os conceitos que expressam, no limite, distintas concepções teóricas acerca desses temas, cabendo aos dados trazidos para as situações didático-pedagógicas enriquecer os estudos em desenvolvimento. Trata-se neste caso de apresentar as conexões dos conceitos em foco com os correspondentes campos teóricos (contextualização heurística) e momentos históricos (contextualização histórico-social) de sua formulação e emprego.

Por exemplo, tomando-se o conceito de educação, ou mais particularmente de escola²⁵, pode-se apresentar inicialmente as concepções que a consideram como instituição responsável pelo *ensinar a moral para nossas crianças das escolas primárias em termos puramente laicos* (DURKHEIM, 2007: 62) ou como *aparelho ideológico de Estado e fator de reprodução das relações de produção* (ALTHUSSER, 1985), ou como fator de conservação social (BOURDIEU, 1999). Em contraste com essas concepções tem-se, por

exemplo, o instigante antagonismo entre as conclusões das pesquisas de Souza (2003) e as de Freitag (1979) sobre a escola pública no Brasil hoje. Souza (2003), em oposição às interpretações que enfatizam o papel da escola na adaptação das novas gerações à ordem social vigente e especialmente ao mundo da produção, argumenta que a socialização juvenil na escola pública *não se dá como um processo de interiorização de hábitos e valores, mas como o desenvolvimento da capacidade de “aprender a aprender”, essencial para a adaptação a um meio instável* (SOUZA, 2003: 182). Trata-se aqui, fundamentalmente, não mais de disciplinamento da força de trabalho, mas de *adaptação do indivíduo à instabilidade, à ausência de autoridade e de critérios, à prevalência dos interesses individuais sobre os coletivos, ao descrédito da justiça e da lei, característicos da vida contemporânea* (SOUZA, 2003: 183). Frente a essa visão pessimista, contrapõem-se as conclusões do estudo *Sociedade e Consciência* de Bárbara Freitag (1986), realizado em São Paulo em 1979, o qual buscou avaliar a competência linguística, moral e lógica de crianças de diferentes classes sociais e faixas etárias, tendo por referência a teoria psicogenética de Piaget e de Kohlberg²⁶. Os resultados desse estudo indicam que a experiência escolar contínua entre 6 e 16 anos, independentemente da origem socioeconômica e da qualidade das escolas e da formação dos professores, pode efetivamente favorecer o amadurecimento linguístico, moral e lógico das crianças e adolescentes, revelando a urgência de assegurar a escolarização plena a todas as crianças brasileiras (FREITAG, 1986). Ressalte-se que o amadurecimento das estruturas lógico-morais²⁷ independe da aprendizagem do conteúdo em si, sendo a convivên-

²⁵ Como exemplo de uma apresentação pedagógica de diferentes, e no limite antagônicas, concepções de educação e de escola, ver o Capítulo 1 do livro *Escola, Estado e Sociedade* (Freitag, 1978), no qual são comparadas criticamente as concepções de autores como Durkheim, Parsons, Bourdieu e Gramsci.

²⁶ Ver, também, a relevante obra *Itinerários de Antígona. A Questão da Moralidade* (Freitag, 1992).

²⁷ Em grandes linhas, na concepção teórica em foco, a construção da moral pela criança desenvolve-se em quatro etapas: a) etapa da pré-moralidade ou do egocentrismo infantil (0 a 5 anos), marcada inicialmente pela absoluta ausência da noção de regra social e de consciência moral, e culminando na imitação automática das regras dos adultos (hábitos), sem a consciência das noções de infração de regras e de sanções; b) etapa da moralidade heterônoma ou de realismo moral (5 a 8 anos), caracterizada pela vigência de uma noção rudimentar das regras, as quais são percebidas como sagradas e imutáveis e personificadas por autoridades como os pais, o padre, o policial e o líder político; c) etapa da semiautonomia moral (8 a 10 anos), em que ocorre a relativização das regras sociais, mas as mesmas ainda são percebidas como imposições desde fora, e não como um produto de cuja elaboração se participou; e d) etapa da autonomia moral (a partir dos 10 ou 12 anos), tipificada pela consciência de que a necessidade da moral decorre da relação com o outro, sendo que as regras são cumpridas quando percebidas e avaliadas como necessárias e importantes e, conforme a situação, relativizando-se a noção de dever e a intenção do sujeito (Freitag, 1986 e 1992).



cia escolar com os pares um aspecto-chave desse amadurecimento. Em outras palavras, as crianças que tiveram uma possibilidade de permanência maior na escola revelaram, nos testes empregados, níveis de maturidade social superior a crianças da mesma idade que abandonaram a escola cedo. Um aspecto essencial do modelo de construção da moral pela criança aqui em foco é a crescente descentração do indivíduo, o qual, partindo do egocentrismo infantil, tem a possibilidade de chegar ao pleno reconhecimento do outro – o “estranho/estrangeiro” –, como diferente, com suas características e interesses próprios que devem ser respeitados²⁸.

O exame comparativo dessas diferentes e antagônicas concepções acerca da escola – em especial da escola pública – permite a geração de novas direções de trabalho didático-pedagógico, através da incorporação de outros conceitos (e temas/problemas geradores), tais como: (a) o adolescente, a família e a escola; (b) escola e trabalho; (c) adolescência, individualismo e solidariedade; e (d) a escola e o adolescente enquanto protagonista de seus direitos e deveres. Outrossim, cumpre registrar que essa abertura crescente da rede de temas/problemas a serem abordados deve ter sempre presente o objetivo didático-pedagógico de desenvolvimento, por parte dos alunos, de suas competências de Ler, Escrever e Resolver problemas, bem como a problematização dos conceitos de *desenvolvimento humano sustentável e equitativo e de Cultura da Paz*.

Uma terceira alternativa é trabalhar com teorias sociológicas selecionadas, o que pode ser desenvolvido no ensino médio, enquanto

uma Unidade Didática específica²⁹, através de sua apresentação sistemática e sintética, visando sensibilizar os alunos para a importância das contribuições da disciplina na análise dos problemas sociais contemporâneos. Dado que a literatura especializada voltada ao ensino de Sociologia no nível médio ainda não é numerosa³⁰, torna-se necessário, quando da opção por essa estratégia de ensino, apoiar-se sistematicamente em textos acadêmico-científicos e realizar a tarefa de transposição dos conteúdos dos mesmos para esse nível de ensino.

As *Orientações Curriculares para Sociologia* (MEC/OCEM-CH, 2008) apresentam e discutem uma interessante seleção de práticas de ensino e de recursos didáticos que podem enriquecer o ensino da disciplina. As práticas podem ser: aula expositiva, leitura e análise de textos, seminários, bem como excursões, visitas a museus e a parques ecológicos. Entre os recursos didáticos, apontam o emprego de filmes, vídeos ou DVD, programas de TV e fotografias; charges, cartuns e tiras para o enriquecimento do tratamento dos temas selecionados. A realização, por parte dos alunos, de pesquisas sobre temas sociais relevantes é valorizada, devendo ocorrer sempre à luz de teorias e conceitos norteadores da leitura da realidade social, da análise dos dados, fatos e/ou opiniões colhidos (MEC/OCEM-CH, 2008: 125-127).

Em relação às práticas de ensino, cabe indicar a interessante obra *O Ensino que Funciona*, de Marzano et al. (2008), na qual é apresentado e discutido um conjunto de estratégias didático-pedagógicas selecionadas para melhorar a aprendizagem e o desem-

²⁸ Essa concepção vem ao encontro da concepção de “Cultura da Paz”, conforme acima definida.

²⁹ Recorde-se que, aqui, não se assume o compromisso de formar cientistas sociais no ensino médio, mas sim o de sensibilizar os alunos para as possibilidades explicativas dos conhecimentos sociológicos.

³⁰ Entre os livros voltados para a Sociologia no ensino médio cabe indicar Meksenas (1993); SEED-PR, (2006); e Tomazi (2007), Brym et al. (2008) e Handfias e Oliveira (2009). Conta-se, presentemente, com a revista mensal *Sociologia Ciência & Vida*, da Editora Escala, a qual traz temas relevantes e sugestões de exercícios a serem desenvolvidos em aula. Na internet, além do site Scielo, que proporciona o acesso gratuito e o download de artigos de inúmeras revistas de todas áreas do conhecimento, é possível também identificar sites e fóruns dedicados à apresentação e discussão de experiências didático-pedagógicas de Sociologia no ensino médio, utilizando para busca delimitada, expressões entre aspas tais como: “ensino sociologia” ou “sociologia ensino médio”. Entre outros, tem-se os seguintes sites: <http://www6.ufrgs.br/laviecs/home.htm>, do Laboratório Virtual e Interativo de Ensino de Ciências Sociais – LAVIES; <http://sociologia.incubadora.fapesp.br/portal/>; <http://www.sed.sc.gov.br/lefis/>; e <http://www.educacert.com.br/>; nos quais são apresentados elementos relevantes sobre o ensino de Sociologia no nível médio.



penho escolar dos alunos³¹. Em ordem de significância para a aprendizagem, são elas:

- (a) identificar semelhanças e diferenças entre dois ou mais elementos;
- (b) resumir e fazer anotações;
- (c) reforçar e proporcionar o reconhecimento dos esforços e do desempenho dos alunos;
- (d) realizar lição de casa e atividades práticas;
- (e) empregar representações não linguísticas (desenhos; gráficos; criação de modelos físicos; movimentos físicos);
- (f) criar situações para a aprendizagem cooperativa;
- (g) estabelecer objetivos explícitos e fornecer *feedback* aos alunos nas situações de aprendizagem;
- (h) gerar e testar hipóteses; e
- (i) empregar estratégias de fornecimento de pistas, de sugestão de perguntas orientadoras e de proposição de organizadores avançados de estudo (esquemas expositivos, narrativos ou apresentações gráficas da unidade a ser iniciada).

Quatro exemplos da possível operacionalização dessas estratégias didático-pedagógicas para o tratamento sociológico de alguns temas selecionados são apresentados a seguir (Quadro 3), objetivando demonstrar, ainda que sucintamente, como seu emprego pode enriquecer as atividades de ensino da Sociologia. Dentre os temas propostos no Quadro 1, os selecionados para essa exemplificação são: A - Conhecimento Científico *versus* Senso Comum; B - Cultura e a Questão do Relativismo Cultural; C - As Desigualdades Sociais no Brasil Hoje e as Políticas Sociais; Desigualdades de Oportunidades de Trabalho: As Múltiplas Discriminações por

gênero, raça, idade e escolaridade; D - Políticas Públicas, Reformas Sociais e Desenvolvimento Sustentável Equitativo; e O Jovem e o Adolescente como Protagonistas de seus Direitos e Deveres. Nessas atividades, a ênfase está colocada principalmente no material empírico, histórico-social, que é apresentado aos alunos, para análise e comparação. Complementarmente, são apresentados, na medida do necessário e oportuno, os conceitos que possam vir a auxiliar na análise em desenvolvimento.

Cumpramos recordar que essas atividades didático-pedagógicas estão voltadas para o desenvolvimento das competências para Ler, Escrever e Resolver problemas, consideradas fundamentais, nesse Referencial Curricular, para que os alunos possam continuar aprendendo de forma autônoma e crítica. No primeiro exemplo, sobre o tema Conhecimento Científico *versus* Senso Comum, é apresentada a tarefa de ler comparativamente um texto sociológico e um texto de senso comum sobre um tema social significativo, como as desigualdades sociais. Essa leitura deve ser acompanhada pelas tarefas de resumir e fazer anotações, comparando os itens relevantes identificados em cada texto, verificando as semelhanças e diferenças entre esses, e entre as explicações apresentadas nos textos sobre o tema em análise. A Resolução do problema didático-pedagógico proposto implica apresentar aos alunos as principais características do Conhecimento Científico e do Senso Comum, tais como o uso de conceitos teóricos *versus* a expressão de preconceitos, e solicitar que verifiquem e discutam a possível classificação dos textos examinados, como exemplos dos tipos de conhecimento em estudo.

³¹ Essa obra, inserida no esforço para a construção de uma Ciência do Ensino, realiza uma detalhada revisão de estudos sobre o desempenho de alunos que vivenciaram situações de ensino-aprendizagem nas quais foram empregadas diferentes estratégias de ensino. Ainda que a parte de revisão e discussão dos resultados dos estudos enfocados possa apresentar alguma dificuldade inicial, dada a utilização de procedimentos estatísticos, essa pode ser superada pela leitura criteriosa da subseção Efeitos Gerais das Técnicas de Ensino (página 9 e seguintes). O cuidado e a riqueza da apresentação das estratégias analisadas compensam essa possível dificuldade inicial. Nos Cadernos de Sociologia, são sugeridos exercícios didático-pedagógicos que, embora tenham sido elaborados de forma independente, podem ser compreendidos como variações de algumas dessas estratégias. Ver Caderno do Professor e Caderno do Aluno da Disciplina de Sociologia.



Quadro 3

Estratégias didático-pedagógicas para a sociologia no ensino médio temas selecionados

Temas/habilidades	Estratégias didático-pedagógicas ¹	Operacionalização
A - EXEMPLO 1 TEMA Conhecimento Científico versus Senso Comum. HABILIDADE A. 1. Identificar e comparar pontos de vista científicos e do senso comum acerca de aspectos sociais e culturais selecionados, expressos em diferentes fontes e registros.	- resumir e fazer anotações (b); e - identificar semelhanças e diferenças entre dois ou mais elementos (a).	1. selecionar e distribuir aos alunos um texto sociológico e um texto de senso comum (por exemplo, entrevista de jornal com populares) sobre um tema social significativo, como as desigualdades sociais, ou a política universitária de quotas por raça ou por trajetória educacional prévia (escola pública ou privada); 2. solicitar aos alunos que leiam os textos, resumindo e fazendo anotações, e assinalando (I) com pontos de interrogação os itens que não foram compreendidos; (II) com pontos de exclamação os itens que o aluno considerar mais relevantes; e (III) sublinhando os itens que considera importantes e que gostaria que fossem discutidos no grande grupo; 3. solicitar aos alunos que comparem os itens relevantes identificados em cada texto, verificando as semelhanças e diferenças entre esses, bem como as razões/explicações apresentadas sobre o tema em análise; 4. organizar a apresentação dos resultados dos trabalhos individuais no grande grupo, registrando em quadro as semelhanças e diferenças identificadas entre os textos e as dúvidas a serem esclarecidas. Esclarecer as principais dúvidas registradas; 5. apresentar aos alunos, de forma comparativa, as principais características do Conhecimento Científico e do Senso Comum, tais como o uso de conceitos teóricos versus a expressão de preconceitos; 6. retomar com os alunos, à luz dessa apresentação, o quadro comparativo elaborado acerca dos textos analisados, solicitando que verifiquem e discutam a possível classificação dos mesmos, como exemplos dos tipos de conhecimento em estudo.



Temas/habilidades	Estratégias didático-pedagógicas	Operacionalização
B - EXEMPLO 2 TEMA Cultura e a Questão do Relativismo Cultural. HABILIDADE B. 2. Analisar, em um mundo globalizado, os efeitos e as interferências das mudanças provocadas pela indústria cultural no cotidiano de diferentes grupos sociais, considerando as permanências e transformações de suas identidades sociais.	- criar situações para a aprendizagem cooperativa (f); e - empregar estratégias de fornecimento de pistas, de sugestão de perguntas orientadoras e de proposição de organizadores avançados de estudo (esquemas expositivos, narrativos ou apresentações gráficas da unidade a ser iniciada) (i).	1. selecionar diferentes textos (acadêmicos e jornalísticos) relativos aos impactos da indústria cultural sobre as múltiplas identidades sociais em um mundo globalizado (Ver, por exemplo, os capítulos sobre Cultura e Sociedade e sobre um Mundo em Mudança, in: GIDDENS, 2005.); 2. organizar a atividade a partir da dinâmica do trabalho individual, em pequeno e em grande grupo, visando criar uma situação de aprendizagem cooperativa; 3. fornecer pistas e sugerir perguntas orientadoras para a leitura individual e posterior discussão e sistematização em pequeno grupo das ideias, dados e fatos apresentados pelos textos em estudo; 4. solicitar aos pequenos grupos que elaborem organizadores avançados de estudo (esquemas expositivos, narrativos ou apresentações gráficas da unidade) para apresentação, discussão e avaliação no grande grupo; 5. coordenar a apresentação, sistematização e discussão dos trabalhos dos pequenos grupos ao grande grupo; 6. apresentar, comparando e contrastando com os resultados da discussão do grande grupo, o significado da Questão do Relativismo Cultural no contexto da construção da "Cultura da Paz".
Temas/habilidades	Estratégias didático-pedagógicas	Operacionalização
C - EXEMPLO 3 TEMAS As Desigualdades Sociais no Brasil Hoje e as Políticas Sociais; Desigualdades de Oportunidades de Trabalho: As Múltiplas Discriminações por gênero, raça, idade e escolaridade. HABILIDADE C. 1. Posicionar-se criticamente sobre os processos de transformações sociais, econômicas, políticas e culturais no contexto societário presente, identificando e comparando referenciais	- estabelecer objetivos explícitos e fornecer <i>feedback</i> aos alunos nas situações de aprendizagem (g); - empregar estratégias de fornecimento de pistas, de sugestão de perguntas orientadoras e de proposição de organizadores avançados de estudo (esquemas expositivos, narrativos ou apresentações gráficas da unidade a ser iniciada) (i); e - empregar representações não linguísticas (desenhos; gráficos; etc.) (e).	1. apresentar aos alunos os objetivos explícitos da unidade: (I) análise das Desigualdades de Oportunidades de Trabalho por Escolaridade no Brasil Hoje e das Políticas Sociais para minorá-las; e (II) aprendizado de leitura e de elaboração de tabelas; 2. apresentar aos alunos os conceitos de Desigualdades Sociais e de Políticas Sociais (Ver RESENDE, in Tomazi, 2000; e Tomazi, 2007); 3. solicitar aos alunos a leitura de texto(s) selecionado(s) sobre o tema, indicando quais os principais aspectos conceituais e empíricos a observar, fornecendo pistas, e sugerindo perguntas orientadoras da leitura; 4. selecionar dados quantitativos e qualita-



Temas/habilidades	Estratégias didático-pedagógicas	Operacionalização
alternativos que visem erradicar formas de exclusão social.		tivos relativos às Desigualdades de Oportunidades de Trabalho por escolaridade no Brasil e no Rio Grande do Sul (destaque-se que dados estatísticos podem ser obtidos no <i>site</i> do IBGE, e artigos sobre o tema podem ser obtidos no <i>site</i> Scielo); 5. organizar tabelas de frequência simples com dados absolutos acerca do tema em estudo; 6. solicitar aos alunos que calculem os percentuais (dados relativos) de cada tabela selecionada; 7. apresentar aos alunos o processo de elaboração de gráficos (em barras, pizza, etc.) e solicitar que elaborem gráficos utilizando os dados percentuais das tabelas em foco, fornecendo <i>feedback</i> aos alunos nas situações de aprendizagem (em caso de disponibilidade de recursos de informática, essa elaboração pode ser desenvolvida com o uso de programas especializados); 8. discutir, no grande grupo, os resultados quantitativos encontrados, à luz da leitura dos textos selecionados e do(s) conceito(s) de desigualdades sociais apresentado(s); 9. solicitar aos alunos que indiquem e avaliem – enquanto geração e teste teórico de hipóteses –, possíveis medidas que poderiam ser tomadas, enquanto Políticas Sociais, para o enfrentamento das Desigualdades de Oportunidades de Trabalho por escolaridade. [Obs.: Essa unidade pode ser ampliada, através, por exemplo, da apresentação de tabelas e da construção de gráficos, contemplando as relações entre as desigualdades sociais por escolaridade com as relacionadas à questão de gênero e/ou à questão das raças.]
Temas/habilidades	Estratégias didático-pedagógicas	Operacionalização
D - EXEMPLO 4 TEMAS Políticas Públicas, Reformas Sociais e Desenvolvimento Sustentável Equitativo; O Jovem e o Adolescente como Protagonistas de seus Direitos e Deveres.	- gerar e testar hipóteses (h); - realizar lição de casa e atividades práticas (d); e - reforçar e proporcionar o reconhecimento dos esforços e do desempenho dos alunos (c).	1. apresentar aos alunos os conceitos de Políticas Públicas e Reformas Sociais, indicando que essas podem ser compreendidas como hipóteses geradas para buscar resolver problemas sociais, as quais são “testadas” quando de sua implementação; 2. solicitar aos alunos que identifiquem e registrem em seu Caderno de Aula três problemas sociais principais enfrentados



Temas/habilidades	Estratégias didático-pedagógicas	Operacionalização
HABILIDADES - C. 2. Posicionar-se criticamente sobre os processos de transformações sociais, econômicas, políticas e culturais no contexto societário presente, identificando e comparando referenciais alternativos que visem erradicar formas de exclusão social. C. 3. Identificar as principais características da situação social do Jovem e do Adolescente no Brasil Hoje e as tendências do Protagonismo Juvenil na Luta por seus Direitos.		pelos jovens de sua comunidade hoje; 3. solicitar que identifiquem e registrem em seu Caderno de Aula quais as Políticas Públicas e Reformas Sociais, que têm sido propostas e implementadas para a possível solução desses problemas, bem como a eficácia dessas; 4. solicitar que os alunos registrem em seu Caderno de Aula que outras medidas poderiam ser tomadas para uma possível solução desses problemas, ressaltando que essas medidas podem também ser entendidas como hipóteses geradas que podem ser “testadas”, teoricamente, através de sua hierarquização, quanto a sua necessidade, possibilidade e possíveis resultados de sua implementação; 5. organizar a apresentação dos resultados dos trabalhos individuais no grande grupo, registrando em quadro comparativo os problemas sociais principais, as avaliações da eficácia das Políticas Públicas e Reformas Sociais que têm sido propostas e implementadas, e que outras medidas poderiam ser tomadas, no entender dos alunos, para a possível solução desses problemas; 6. realizar, em grande grupo, a análise e avaliação das informações constantes no quadro comparativo; 7. hierarquizar com os alunos, pelos critérios de possibilidade e possíveis resultados, as soluções propostas – enquanto hipóteses – para os problemas sociais identificados; 8. solicitar que os alunos explicitem individualmente, em um relatório a ser elaborado como lição de casa, as suas principais conclusões sobre a análise desenvolvida, tendo como referência o princípio do Protagonismo dos Jovens e dos Adolescentes na Luta por seus Direitos; 9. avaliar os relatórios individuais, comentar os trabalhos, reforçando e proporcionando o reconhecimento dos esforços e do desempenho dos alunos; 10. solicitar que alguns alunos apresentem seus trabalhos ao grande grupo, como ponto de partida para um balanço final da unidade didática.

Fonte: Elaborado a partir do Quadro 1 e da adaptação das estratégias didático-pedagógicas apresentadas por Marzano et al. (2008).

Nota: 1 – A letra entre parênteses visa permitir a rápida identificação da estratégia didático-pedagógica na obra de Marzano et al. (2008).



A implantação da Sociologia no ensino médio, certamente, representará uma oportunidade ímpar para consolidar um amplo entendimento do significado das contribuições dessa disciplina, não só em relação aos alunos, mas, de forma indireta, a seus familiares e demais pessoas de suas relações. O desafio será construir propostas curriculares pedagógicas capazes de sensibilizar os alunos para a relevância dessa disciplina, de suas orientações teórico-metodológicas e dos problemas e temas que se propõe estudar.

Nesta perspectiva, apresenta-se a seguir uma visão panorâmica da história da Sociologia, como um convite aos colegas professores, e um mapa para o estudo das principais contribuições de autores clássicos e contemporâneos.

Breve panorama das tendências teóricas da Sociologia

A apresentação panorâmica do surgimento e do desdobramento dos estudos sociológicos revela um rico leque de tendências teóricas e metodológicas, bem como de estudos empíricos e de respostas alternativas para a questão de como a Sociologia pode contribuir para o conhecimento e possível solução de problemas sociais. Em outras palavras: *para que serve a Sociologia?*³². Entre os pais fundadores da Sociologia, Augusto Comte³³, por exemplo, considerava que a Sociologia é a ciência que tem por objeto o estudo dos fenômenos sociais, entendidos como submetidos a leis naturais invariáveis, e cuja descoberta seria o objetivo especial de suas pesquisas, empregando para tal o método histórico e visando – dentro dos

princípios de Filosofia Positiva –, *saber para prever; prever para agir; agir para prover*. Já, dentro da conjuntura revolucionária europeia de 1848, Marx e Engels, assumindo a perspectiva do comunismo proletário – depois de proclamarem, ironicamente, no *Manifesto do Partido Comunista* que o espectro do comunismo rondava a Europa –, atribuíram à teoria revolucionária do materialismo dialético-histórico orientar a *práxis* revolucionária do proletariado mundial. Marx declarava na Tese 11 sobre Feuerbach que, até então, *os filósofos se limitaram a interpretar o mundo diferentemente, enquanto que “cabe transformá-lo”* (MARX, 1978: 59)³⁴.

Cumprindo aqui, ainda que rapidamente, relembrar por sua relevância as perspectivas teóricas acerca da Sociologia de dois clássicos das Ciências Sociais – Durkheim e Weber³⁵. De um lado, no contexto da Terceira República Francesa, Émile Durkheim³⁶ propõe, sob inspiração do reformismo social comtiano, uma sociologia para a ação, não conservadora como aquele, mas progressivista (FILLOUX, 1975: 8), a qual tem por objeto os fatos sociais e por método “a observação e a experimentação indireta, em outros termos, o método comparativo” (DURKHEIM, 1975: 94). Investigando as causas da *crise moral de seu tempo*, marcada pelo enfraquecimento do espírito de coletividade, pelo individualismo e pela perda de consciência da unidade orgânica da sociedade, Durkheim postula que a *Sociologia está, mais do que qualquer outra ciência, em condições de restaurar essas ideias [da unidade orgânica da sociedade]. É ela que fará o indivíduo compreender o que é a sociedade, como ela o completa e como ele é insignificante reduzido exclusivamente às suas forças* (DURKHEIM,

³² Sobre as principais tendências teóricas da Sociologia Clássica e Contemporânea, ver Liedke, 2007. Ver também, entre outros, Lallement (2004), Giddens (1998), Giddens e Turner (1999) e Levine (1997).

³³ Comte foi o criador da palavra Sociologia através da junção dos termos *socius*, de origem latina, e *logos*, de origem grega. Sobre a obra de Comte, ver, entre outros, Aron (1997) e Giddens (1998).

³⁴ Posteriormente, a elaboração, por Marx, de *O Capital* veio a representar, junto com obras como *O 18 Brumário* e *As Teorias da Mais-Valia*, uma contribuição marcante, não só para o pensamento social, mas principalmente para movimentos sociopolíticos dos séculos XIX e XX. Sobre a obra de Marx, ver, entre outros, Aron (1997) e McLellan (1977).

³⁵ Sobre as contribuições teóricas de Marx, Durkheim e Weber, ver também Quintanero (1996) e os volumes da Coleção Os Pensadores da Abril Cultural, dedicados a esses autores (GIANNOTTI, 1974a, 1974b e 1983).

³⁶ Sobre a obra de Durkheim, ver Giddens (1981) e Giddens (1998).



1975: 102). Em contraposição, tem-se o argumento, do sociólogo alemão Max Weber, acerca da necessidade do cientista social de observar permanentemente uma postura de neutralidade axiológica. Para ele, por Sociologia deve-se entender (no sentido aqui aceito desta palavra, empregada com tão diversos significados): uma ciência que pretende entender, interpretando-a, a ação social para, desta maneira, explicá-la causalmente em seu desenvolvimento e efeitos (WEBER, 1969: 5). Em um contexto de crescente desencantamento do mundo, Weber argumenta ser necessário distinguir permanentemente, na prática científica, a ética da responsabilidade da ética da convicção, equacionando, pois, as tarefas da ciência como vocação como distintas das da política como vocação (FREUND, 1987: 27). Assumindo na prática científica uma posição de neutralidade axiológica frente aos juízos de valores, Weber sustenta que *uma ciência empírica não está apta a ensinar a ninguém aquilo que “deve”, mas sim e apenas o que “pode” e – em certas circunstâncias – o que “quer” fazer* (WEBER, 1977: 17)³⁷.

No período entre as duas Grandes Guerras Mundiais, destacaram-se as obras de autores europeus como Mauss, Luckács, Mannheim, Gramsci e dos membros do grupo inicial da Escola de Frankfurt (Adorno, Horkheimer e Benjamim)³⁸, e de autores estadunidenses como Park e Mead³⁹. Os primeiros anos após a Segunda Guerra foram caracterizados por importantes novas tendências das atividades de análise e pesquisa, destacando-se, por exemplo nos Estados Unidos, as contribuições teóricas de autores como Parsons, Merton, Wright Mills e Gouldner⁴⁰. Simultaneamente, ocorreu uma diversificação da pesquisa sociológica, passando

esta a abranger novos campos de estudo, tais como os estudos das organizações e das profissões; a pesquisa macrosociológica comparativa, ilustrada pelos estudos das temáticas da modernização e do desenvolvimento; e a pesquisa dos diversos aspectos da estratificação social, como a mobilidade social, os estilos de vida das classes sociais, o comportamento político e as imagens e representações que os indivíduos e grupos sociais constroem sobre a sociedade.

Já no panorama internacional contemporâneo, cabe referir a rica contribuição das obras de autores como Giddens, Bourdieu, Foucault, Elias, Habermas, Luhman e Bauman⁴¹. Suas pesquisas abrangem, entre outros, temas e conceitos tão diversos como: poder político, educação, poder simbólico, micropoderes, processo civilizatório, ação comunicativa, sistemas sociais e modernidade líquida, respectivamente.

No Brasil, a Sociologia⁴² veio a ser incorporada em meados da década de 1920, nas Escolas Normais, como uma disciplina auxiliar para a formação dos professores, visando instrumentá-los para conhecer as comunidades onde atuariam, podendo assim adaptar seus planos pedagógicos às necessidades locais. Em meados da década de 1930, no Brasil, a Sociologia foi institucionalizada no ensino superior com a criação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (1933) e com a criação da Seção de Sociologia e Ciência Política da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (1934). Direccionava-se, em grande parte, à preparação de professores de Sociologia para a Escola Secundária, em cujo currículo essa disciplina fora incluída com a Reforma Educacional de 1930⁴³.

³⁷ Destaque-se também a relevante obra *Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* de Max Weber (2004), a qual influenciou, entre outros, o interessante livro *Bandeirantes e Pioneiros* de Vianna Moog (1969), que analisa comparativamente a colonização brasileira e a norte-americana.

³⁸ Sobre a Escola de Frankfurt, ver a obra *A Teoria Crítica: ontem e hoje* de Bárbara Freitag (1986).

³⁹ Sobre a sociologia nos Estados Unidos, ver Herpin (1982).

⁴⁰ Sobre a contribuição de Parsons, ver, entre outros, Roche (1979) e Giddens (1998).

⁴¹ Sobre as contribuições desses autores, ver, entre outros, Lallement, 2004; e Giddens e Turner, 1999.

⁴² Sobre a história da Sociologia no Brasil, ver Fernandes, 1977; Ianni, 1989; Miceli, 1989 e 1995; e Liedke Filho, 2005.

⁴³ A Reforma Educacional de 1942 retirou o ensino da Sociologia da Escola Secundária, desestimulando indiretamente a expansão do ensino da mesma também no ensino superior, pois este estava, até então, voltado, principalmente, à preparação de professores para aquela. Ainda que novos cursos tenham sido criados, especialmente em fins da década de 1950, somente após a Reforma Educacional de 1961 verificou-se uma institucionalização crescente de cursos de graduação em Sociologia. A essa veio somar-se, após a Reforma Universitária de 1969, a expansão e consolidação da pós-graduação.



Os principais temas enfocados pela Sociologia no Brasil, em meados da década de 1950⁴⁴, eram: população, imigração e colonização; relações étnicas, contatos e assimilação (o negro; o índio e o branco colonizador); educação; história social; direito e ciência política; estudos de comunidades; análises regionais e sociologia rural e urbana. Os anos 60 assistiram à elaboração da Teoria da Dependência por autores como Cardoso e Falleto, Gunder Frank, Florestan Fernandes, Ianni, Marini, Quijano e Theotonio dos Santos⁴⁵. Já os anos 70 e 80 foram caracterizados pelas teorizações sobre o novo autoritarismo e as possibilidades de redemocratização no Brasil e no Cone Sul, buscando assim contribuir para a mesma.

Em grandes linhas, pode-se sugerir que se verificou na Sociologia brasileira uma rápida evolução temática, ocorrida nos seguintes termos: de grandes interpretações macroestruturais do modelo econômico-político-cultural do regime autoritário, passou-se para a análise dos agentes e as características da transição democrática, seguida dos temas da democratização necessária, dos movimentos sociais e da estratégia de reativação da sociedade civil⁴⁶. As questões dos movimentos sociais, das identidades e das representações sociais ocuparam crescentemente um lugar de destaque entre as temáticas enfocadas pela Sociologia, sendo desenvolvidos estudos sobre movimentos sociais urbanos e rurais, movimentos sin-

dicais, movimentos feministas, movimentos gays, movimentos negros e os movimentos ecológicos⁴⁷. Hoje em dia, as pesquisas em Sociologia no Brasil abrangem um amplo espectro de temas, tais como: desenvolvimento, urbanização; mundo rural; mundo do trabalho; ciência, tecnologia e conhecimento; identidades sociais; movimentos sociais; saúde; educação; relações sociais, raciais, de gênero e de gerações; sexualidade; violência e direitos humanos; e religiosidade⁴⁸. As temáticas da globalização, da pós-modernidade e do multiculturalismo têm merecido destaque nos trabalhos dos sociólogos e cientistas sociais brasileiros, ocorrendo muitas vezes a releitura de temáticas já consagradas sob a ótica das suas possíveis conexões com as temáticas emergentes, como, por exemplo, religiões em contexto de globalização, ou educação e multiculturalismo⁴⁹.

Finalizando, cumpre desejar pleno sucesso aos colegas em suas atividades didático-pedagógicas e reafirmar que o presente Referencial Curricular considera que a Sociologia e as demais Ciências Humanas podem contribuir junto com as demais disciplinas para a sensibilização dos alunos para a importância do equacionamento e da solução, numa perspectiva democrática, dos problemas sociais de nosso tempo, *na perspectiva da construção, sob a égide da Ética Universal, de um desenvolvimento humano sustentável e equitativo, fundado na tolerância e na paz.*

⁴⁴ Nos anos 50, um fato marcante foi a constituição do grupo de pesquisa sob a liderança de Florestan Fernandes, que ficou conhecido como a Escola de Sociologia da USP, a qual desenvolveu pesquisas sobre as relações raciais no Brasil, acerca da empresa industrial em São Paulo e do desenvolvimento brasileiro. A preocupação com as possibilidades de um desenvolvimento democrático, racional, urbano-industrial da sociedade brasileira ocupou um papel central entre as orientações intelectuais e políticas do projeto da Escola neste período (LIEDKE FILHO, 2005).

⁴⁵ Entre as múltiplas obras elaboradas nessa perspectiva, cabe destaque ao livro *Desenvolvimento e Dependência na América Latina* de Cardoso e Falleto (1973), dada sua influência não só no contexto latino-americano, mas também internacional, das Ciências Sociais de então.

⁴⁶ Durante a transição democrática (1974/1986), as Ciências Sociais ocuparam um papel de destaque na crítica ao regime autoritário, como, por exemplo: (a) na crítica à desigualdade da distribuição de renda agravada durante o chamado Milagre Brasileiro, destacando-se, pelo seu rigor científico associado a uma linguagem acessível ao cidadão comum, a obra *São Paulo 1975: Crescimento e Pobreza* (CAMARGO, 1976); e (b) na crítica ao autoritarismo e na formulação de uma estratégia de lutas democráticas mediante a reativação da sociedade civil (CARDOSO, 1976).

⁴⁷ Sobre os movimentos sociais no Brasil, ver Gohn, 1997.

⁴⁸ Presentemente, as principais abordagens que se destacam pela influência marcante que vêm exercendo sobre a Sociologia no Brasil são as de Bourdieu, Foucault, Giddens, Elias e Habermas, cujas obras, assim como as releituras de Weber, são debatidas e utilizadas como referências em ensaios e pesquisas.

⁴⁹ Ver Miceli (1999 e 2002) e Liedke Filho (2005).

Referências

- ALTHUSSER, L. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ARON, R. *Etapas do Pensamento Sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- BRANDÃO, C. R. *O Que é o Método Paulo Freire*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.
- Brym, R. J. et al. *Sociologia. Sua Bússola para um Novo Mundo*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- CAMARGO, C. P. F. et al. *São Paulo, 1975. Crescimento e Pobreza*. São Paulo: Edições Loyola, 1976.
- CARDOSO, F. H. e FALETTO, E. *Desenvolvimento e Dependência na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1973.
- CARVALHO, L. M. G. de. *Sociologia e Ensino em Debate. Experiências e Discussão de Sociologia no ensino médio*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.
- CASTILLO, J. D. "A Solução de Problemas em Estudos Sociais". In POZO, J. I., 2008.
- CHILCOTE, R. *Teorias de Política Comparativa. A busca de um paradigma reconsiderado*. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.
- DAMATTA, R. da. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Vozes, 1981.
- DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. 4ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1996.
- DUBAR, C. *A Socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, LDA, 1997.
- DURKHEIM, E. *A Ciência Social e a Ação*. São Paulo: Difusão Editorial, 1975.
- _____. "O Ensino da Moral na Escola Primária." São Paulo: *Novos Estudos* Nº. 78. Julho 2007.
- FERNANDES, F. *A Sociologia no Brasil. Contribuição Para o Estudo de sua Formação e Desenvolvimento*. Petrópolis, Vozes, 1977.
- FILLOUX, J. C. 1975, "Introdução". In: *A Ciência Social e a Ação*. São Paulo: Difusão Editorial, 1975.
- FORACCHI, M. M., e PEREIRA, L. *Educação e Sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.
- _____, e MARTINS, J. S. *Sociologia e Sociedade. Leituras de Introdução à Sociologia*. São Paulo: Livros Técnicos e Científicos Editora S. A., 1978.
- FREIRE, P. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1969.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.
- FREITAG, B. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: EDART, 1978.
- _____. *Sociedade e Consciência. Um Estudo* Piagetiano na Favela e na Escola. São Paulo: Cortez Editores Associados, 1986.
- _____. *Teoria Crítica: ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- _____. *Itinerários de Antígona. A Questão da Moralidade*. Campinas: Papirus, 1992.
- FREUND, J. *Sociologia de Max Weber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- GIANNOTTI, J. A. (Org.). *Marx. Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1974a.
- _____. (Org.). *Weber. Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1974b.
- _____. (Org.). *Durkheim. Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- GIDDENS, A. e J. TURNER (Org.). *Teoria Social Hoje*. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.
- _____. *As Ideias de Durkheim*. São Paulo: EDUSP e Editora Cultrix, 1981.
- _____. *Política, Sociologia e Teoria Social*. São Paulo: UNESP, 1998.
- _____. *Sociologia*. Porto Alegre: Artmed, 2008, 4ª edição.
- GOHN, M. da G. *Teorias dos Movimentos Sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola, 1997.
- HANDFAS, A. e OLIVEIRA, L. F. (Orgs.). *A Sociologia vai à Escola. História, Ensino e Docência*. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2009.
- HERPIN, N. *Sociologia Americana. Escolas, problemáticas e práticas*. Porto: Ed. Afrontamento, 1982.
- IANNI, O. *Sociologia da Sociologia*. São Paulo: Editora Ática, 1989.
- LALLEMENT, M. *História das Ideias Sociológicas*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004.
- LEVINE, D. N. *Visões da Tradição Sociológica*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1997.
- LIEDKE FILHO, E. D. *A Sociologia no Brasil: história, teorias e desafios. Sociologias*, Porto Alegre, ano 7, nº 14, jul/dez. 2005, p. 376-437. Disponível para download no site Scielo.
- LIEDKE, E. R. Breves indicações para a teoria sociológica hoje. *Sociologias*, Porto Alegre, Ano 9, No. 17., jan/jun .2007, p. 266-278. Disponível para download no site Scielo.
- MCLELLAN, D. *As Ideias de Marx*. São Paulo: EDUSP e Editora Cultrix, 1977.
- MACRAE, D. G. *As Ideias de Weber*. São Paulo: EDUSP e Editora Cultrix, 1975.
- MANNHEIM, K. *Sociologia Sistemática*. São Paulo: Editora Pioneira de Ciências Sociais, 1971.
- MARX, K. "Teses contra Feuerbach", In: GIANNOTTI, J. A. (Org.). *Marx - Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

- _____. e ENGELS, F. "Manifesto do Partido Comunista". In LASKI, J. H. *O Manifesto Comunista Marx e Engels*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- MARZANO et al. *O Ensino que Funciona*. Estratégias baseadas em evidências para melhorar o desempenho dos alunos. Porto Alegre, Artmed, 2008.
- MEC/DNCEM, Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais do ensino médio*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 1998.
- MEC/OCCEM, Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o ensino médio, Volume 3 - Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2008.
- MEC/PCN+EM, Ministério da Educação. *PCN+ ensino médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.
- MEC/PCNEM, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnologia (Semtec/MEC), 1999.
- MEGALE, J. F. *Introdução às Ciências Sociais*. Roteiro de Estudos. São Paulo: Editora Atlas, 1989.
- MEKSENAS, P. *Sociologia*. São Paulo: Cortez Editora, 1993.
- MICELI, S. (Org.). *História das Ciências Sociais no Brasil*. São Paulo: Vértice, IDESP, 1989. Vol.1.
- _____. (Org.). *História das Ciências Sociais no Brasil*. São Paulo: Editora Sumaré, 1995. Vol. 2.
- _____. (Org.). *O que ler na ciência social brasileira (1970 – 1995)*. São Paulo: Editora Sumaré, ANPOCS; Brasília, CAPES; V. 1. Antropologia – V. 2. Sociologia – V. 3. Ciência política, 1999.
- _____. (Org.). *O que ler na ciência social brasileira 1970 – 2002*. São Paulo: Editora Sumaré, ANPOCS, CAPES; 2002.
- MOORE JR., B. *As Origens Sociais da Ditadura e da Democracia*. Senhores e Camponeses na Construção do Mundo Moderno. Lisboa: Edições Cosmos, 1975.
- MS. *Marco legal: saúde, um direito de adolescentes*. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Área de Saúde do Adolescente e do Jovem, 2005.
- NOGUEIRA et al. Dossiê "Ensaio sobre Pierre Bourdieu." *Educação & Sociedade*. Ano XXIII, no. 78. Campinas: CEDES, Abril, 2002. (Disponível in Scielo).
- Organização das Nações Unidas/ONU. *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio*. Cúpula do Milênio: 2000. http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/index_lista_objetivos.html, acessado em 18/12/2008.
- PERRET-CLERMONT, A. et al. *Integração Social. Aprendizagem e Interação na Adolescência e Juventude*. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.
- POZO, J. I. *A Solução de Problemas*. Aprender a resolver, resolver para aprender. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- QUINTANERO, T. et al. *Um Toque de Clássicos*. Durkheim, Marx e Weber. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.
- REX, J. *Problemas Fundamentais da Teoria Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.
- ROCHE, G. *Talcott Parsons e a Sociologia Americana*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- SEC/RS. *Referencial Curricular da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: SEC/RS, 2009a.
- SEC/RS. *Referencial Curricular de Ciências Humanas*. Porto Alegre: in SEC/RS, 2009b.
- SEED-PR. *Sociologia – ensino médio*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2006. Disponível para download em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/livro_e_diretrizes/livro/sociologia/seed_e_book.pdf
- SINGER, P. e BRANDT, V. C. (Orgs.). *São Paulo: O Povo em Movimento*. Petrópolis: Editora Vozes, 1980.
- Sociologia, Ciência & Vida*. Revista mensal. São Paulo: Editora Escala, 2007. [www.escala.com.br].
- SOUZA, R. M. de. *Escola e Juventude*. O Aprender a Aprender. São Paulo: EDUC: Paulus, 2003.
- TOMAZI, N. D. *Sociologia para o ensino médio*. São Paulo: Atual, 2007.
- _____. (Coord.). *Iniciação à Sociologia*. São Paulo: Atual, 2000.
- UNESCO. *Declaração dos Princípios sobre a Tolerância*. UNESCO: 1995. Disponível para download in <http://www.brasilia.unesco.org>, acessado in 16/12/2008.
- UNESCO (CUÉLLAR, J. P. de, org). *Nossa Diversidade Criadora*. Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento. São Paulo: Papirus, 1997.
- UNESCO-CIES/21 Comissão Internacional de Educação para o Século 21, *Educação: um tesouro a descobrir*. 1996.
- UNICEF/Fator OM. *A Voz dos Adolescentes*. Brasília, 2002.
- VIANNA MOOG, C. V. M. *Bandeirantes e Pioneiros*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1969.
- VILA NOVA, S. *Introdução à Sociologia*. São Paulo: Editora Atlas, 1995.
- WEBER, M. *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica, 1969.
- _____. *Sobre a Teoria das Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença, 1977.
- _____. *Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.



Filosofia

REFERENCIAL
CURRICULAR

Jânio Alves





Disciplina de Filosofia

117

A reformulação do ensino médio no Brasil, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) e regulamentada pelos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – e pelas DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais –, procurou atender a uma reconhecida necessidade de atualização da educação brasileira, propondo que o ensino médio deixasse de ser apenas preparatório para o ensino superior ou profissionalizante e assumisse a responsabilidade de completar a educação básica. De acordo com a LDB/96, o ensino médio passaria a ter como objetivos: o aprimoramento do educando como ser humano, a sua formação ética, o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado (Art. 35).

Nas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (os PCN+), por sua vez, afirma-se que o ensino médio deve desenvolver no educando as seguintes competências:

“Mais do que reproduzir dados, denominar classificações ou identificar símbolos, estar formado para a vida, num mundo como o atual, de tão rápidas transformações e de tão difíceis contradições, significa saber se informar, se comunicar, argumentar, compreender e agir, enfrentar problemas de qualquer natureza, participar socialmente, de forma prática e solidária, ser capaz de elaborar críticas ou propostas e, especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado.” (PCN +, p. 9).

Nessa direção, o Referencial Curricular de Filosofia foi formatado tendo como foco o desenvolvimento de competências e não o acúmulo de informações, buscando sempre o alinhamento dos conteúdos a serem trabalhados à vivência do educando em seus con-

textos culturais, éticos e sociais, o que não deve se restringir a um repertório de textos e formulações.

Além de favorecer a integração das várias áreas de conhecimento, a Filosofia pode dar uma contribuição específica para esse novo ensino médio, na medida em que seu papel no desenvolvimento da autonomia, da capacidade crítica e na formação ética está ligado diretamente à sua natureza argumentativa e à sua tradição histórica. Cabe à Filosofia a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir da compreensão de que tomar posições diante de textos e argumentos propostos de qualquer tipo e emitir juízos acerca deles é um pressuposto indispensável para o exercício da cidadania. Mais ainda, as transformações de caráter econômico, social ou cultural, no Brasil e no mundo – e que evidenciaram a necessidade de transformar a própria escola –, ressaltam a importância da Filosofia na formação cidadã, como reconhece a LDB, já que o educando necessita compreender o universo cultural em que está inserido, analisar os nexos que promovem a realidade na sua existência humana e ser capaz de desenvolver ações nesse contexto, destacando a importância do “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (Art. 36 §1º, inciso III).

Portanto, “sob vários aspectos, conquanto não a privilegie, a legislação parece prestigiar a Filosofia, concedendo-lhe até alguma centralidade”¹. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 3, de 26 de JUNHO de 1998)² postulam três tipos de princípios tradicionais da Filosofia – estéticos, políticos e éticos –, os quais, associados respectivamente à sensibilidade, à igualdade e à

¹ <http://www.anpuhsp.org.br/pdfs/14Filosofia.pdf>. Documento elaborado por solicitação da Diretoria do ensino médio do MEC à ANPOF – Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia.

² Recomendamos fortemente também a leitura do parecer da relatora desta resolução, a conselheira Guiomar Namó de Mello.



identidade, deverão nortear a prática pedagógica das escolas e dos sistemas de ensino.

A partir da homologação, em 2008, do Parecer 38/2006 do Conselho Nacional de Educação, ocorreu a reimplantação de uma disciplina por muito tempo ausente na maioria das instituições de ensino, motivo pelo qual ela não se encontra consolidada, de modo satisfatório, como componente curricular do ensino médio, tanto no que se refere aos materiais didáticos adequados quanto aos procedimentos pedagógicos, faltando ainda uma avaliação de seu desempenho, por assim dizer, histórico, que lhe permita vencer as várias formas de resistência *cultural* que questionam sua importância como componente curricular.

No que se refere às indicações deste Referencial Curricular, o professor não deve considerar que elas visam oferecer um programa fechado ou uma relação de conteúdos obrigatórios, embora indiquem conhecimentos e competências considerados mais pertinentes em relação a cada etapa do ensino médio: *“o currículo é a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõem a realizar com e para eles. Portanto, qualquer orientação que se apresente não pode chegar à equipe docente como prescrição quanto ao trabalho a ser feito”*³. Nosso objetivo é, portanto, propor um Referencial Curricular, um marco, que sirva de orientação para que os docentes e diretores de ensino formulem seus programas de acordo com o seu contexto educacional.

Competências e habilidades em Filosofia

Um currículo focalizado na aprendizagem revela uma nova concepção da importância e do sentido do ensino das Ciências Humanas, em geral, e da Filosofia,

em particular. Quando se trata de pensar o ensino de Filosofia, é quase obrigatória a lembrança da ideia kantiana de que “não se ensina Filosofia, ensina-se a filosofar”. E a diferença entre aprender Filosofia e aprender a filosofar corresponde, em termos de sentido, à diferença entre a ideia de ensino e a ideia de aprendizagem. Aprender Filosofia pressupõe a centralidade de um conteúdo programático que, em termos gerais, representaria o saber específico da Filosofia. Aprender a filosofar significa romper com a centralidade da ideia de um conteúdo programático e privilegiar a Filosofia como atividade, como aquisição de competências específicas do filosofar. É exatamente esta a implicação do infinitivo filosofar: uma disciplina de Filosofia deseja fazer com que o aluno aprenda a filosofar, o que significa, em última instância, adquirir uma série de capacidades e habilidades que lhe permitirá dialogar com textos filosóficos, através da leitura crítica e da escrita, e mobilizar os conhecimentos enquanto recursos a serem empregados nas mais complexas situações reais.

Com isto, não estamos querendo dizer que a aprendizagem da Filosofia possa ou deva acontecer sem contato com a história da Filosofia, pois – como se afirma nas Orientações Curriculares para o ensino médio – a Filosofia está sempre retornando aos seus textos clássicos para descobrir sua identidade, mas também sua atualidade e sentido. Mais ainda, “não é possível fazer Filosofia sem recorrer a sua própria história. Dizer que se pode ensinar Filosofia apenas pedindo que os alunos pensem e reflitam sobre os problemas que os afligem ou que mais preocupam o homem moderno, sem oferecer-lhes a base teórica para o aprofundamento e a compreensão de tais problemas, e sem recorrer à base histórica da reflexão sobre tais questões, é o mesmo que numa aula de Física pedir

³ Ciências Humanas e suas Tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. (Orientações Curriculares para o ensino médio; volume 3).



que os alunos descubram por si mesmos a fórmula da lei da gravitação sem estudar Física, esquecendo-se de todas as conquistas anteriores neste campo, omitindo o esforço e o trabalho monumental de Newton”⁴. As Orientações Curriculares ainda salientam que “é salutar, portanto, para o ensino da Filosofia que nunca se desconsidere a sua história, em cujos textos reconhecemos boa parte de nossas medidas de competência e também elementos que despertam nossa vocação para o trabalho filosófico. Mais que isso, é recomendável que a história da Filosofia e o texto filosófico tenham papel central no ensino da Filosofia, ainda que a perspectiva adotada pelo professor seja temática, não sendo excessivo reforçar a importância de se trabalhar com os textos propriamente filosóficos e primários, mesmo quando se dialoga com textos de outra natureza, literários e jornalísticos, por exemplo – o que pode ser bastante útil e instigante nessa fase de formação do aluno. Porém, é a partir de seu legado próprio, com uma tradição que se apresenta na forma amplamente conhecida como História da Filosofia, que a Filosofia pode propor-se ao diálogo com outras áreas do conhecimento e oferecer uma contribuição peculiar na formação do educando”⁵.

Mas, de que capacidades se está falando quando se trata de ensinar Filosofia no nível médio? Em síntese, nossa legislação educacional propõe classificar as competências e as habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia em três grupos, de acordo com as competências gerais da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias e conforme aparece nos Referenciais Curriculares da área de Ciências Humanas para o Rio Grande do Sul: (A) representação e comunicação; (B) investigação e compreensão; e (C) contextualização sociocultural⁶.

Significado das competências específicas da Filosofia

A- Representação e comunicação:

Esse campo de competências relaciona-se com as linguagens, entendidas como instrumentos de produção de sentido para toda e qualquer formulação do intelecto humano, além de referir-se também às diferentes formas de acesso, organização e sistematização de conhecimentos⁷.

Neste campo, estão implicadas quatro competências específicas da Filosofia. As aulas de Filosofia devem estar focadas no desenvolvimento das capacidades de: (1) *ler textos filosóficos de modo significativo*; (2) *ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros*; (3) *elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo*; e 4) *debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes*.

(1) Ler textos filosóficos de modo significativo

No que se refere aos textos filosóficos, não se trata de adotar como procedimento a transmissão da herança filosófica como um produto acabado. Para que o aluno se aproprie realmente do texto filosófico, ele deverá compreender o modo de pensar peculiar a uma determinada corrente filosófica, o que só é possível pelo desenvolvimento da competência discursivo-filosófica. O acesso aos textos filosóficos se faz, num primeiro momento, de maneira reflexiva e analítica, buscando compreender os pressupostos dos textos e identificando as ideias centrais e a

⁴ NASCIMENTO, Milton, apud SILVEIRA, René, *Um sentido para o ensino de Filosofia no ensino médio*, p. 142.

⁵ *Orientações Curriculares para o ensino médio volume 3*, p. 27-28.

⁶ Nos Referenciais Curriculares da Educação Básica do Rio Grande do Sul, três competências transversais são tomadas como objetivos de todas as áreas: *ler, escrever e resolver problemas*. Na seção destes Referenciais, referida à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, apresentamos como essas três competências transversais são trabalhadas na área e, por último, na seção “Apresentação da Disciplina Filosofia”, indicamos como a Filosofia, de maneira específica, oportuniza o seu desenvolvimento.

⁷ PCNEM, 1999, p. 296.



articulação argumentativa. Em seguida, é possível entrar nos aspectos denotativos do texto e exercitar a análise interpretativa e a problematização crítica. Apropriar-se desse processo do filosofar é uma maneira de construir uma forma de pensar autônoma.

(2) Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros

Esse processo de desenvolvimento da capacidade de realizar uma leitura significativa dos textos filosóficos pode ser ampliado pelo professor, oferecendo aos alunos textos de diferentes estruturas e registros.

Já é prática comum nas aulas de Filosofia no ensino médio o recurso a filmes, músicas, fotografias, pinturas e textos científicos, entre outros. Porém, é indispensável que esses textos sejam apresentados visando “um olhar especificamente filosófico, vale dizer, analítico, reflexivo, investigativo, questionador, que possa contribuir para uma compreensão mais profunda da produção textual específica que [o aluno] tem sob as vistas”⁸.

O desenvolvimento dessas competências está comprometido com uma leitura transdisciplinar do mundo, já que supõe a capacidade de articular os diversos conhecimentos, superando a artificialidade dos recortes disciplinares da realidade.

(3) Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo

Além da leitura e interpretação de diferentes textos, é importante que o aluno seja capaz de organizar seu próprio pensamento e, conseqüentemente, desenvolver sua autonomia, através de uma produção textual própria. Dessa forma, o currículo de Filosofia deve oferecer ao educando possibilidades de desenvolvimento da expressão escrita, em acréscimo às capacidades argumentativas e de organização do pensamento que são de-

envolvidas pela expressão oral em debates ou em trabalhos em grupo. Portanto, propõe-se, apesar de todas as dificuldades, que é preciso estimular a expressão escrita, por meio da dissertação filosófica.

Embora se apresente como trabalho individual, a dissertação deve ser compreendida como o amadurecimento das discussões em sala de aula, pelo intercâmbio de argumentos com os colegas de classe e pela mediação do professor. É importante registrar que, por dissertação, não estamos supondo uma dissertação monográfica e extensa; mas, sim, textos dissertativos, de caráter argumentativo e dialógico, independentemente de sua extensão.

(4) Debater, tomando posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes

Complementando o conjunto de competências de representação e comunicação, a capacidade de debater racionalmente, isto é, sustentando a opinião em argumentos próprios e mudando de posição em virtude da força de outros argumentos, é uma capacidade essencial da cidadania. Desde o seu nascimento na praça pública ateniense, a Filosofia é uma atividade dialógica, por excelência intersubjetiva, já que se dá pela troca de argumentos num espaço público.

É prática comum nas aulas de Filosofia, o debate sobre temas filosóficos ou de interesse filosófico. O desafio para o professor está em transformar uma simples troca egocêntrica de opiniões num debate informado pela análise dos textos e pautado pela disposição social do respeito pelo outro, o que implica o desenvolvimento da disposição para dar razões de suas opiniões e modificá-las a partir das perspectivas e argumentos apresentados por outros. Nesse sentido, é um requisito para o desenvolvimento desta competência que a sala de aula seja trans-

⁸ PCNEM, 1999, p. 338.



formada numa comunidade de indagação⁹, num espaço comunitário e colaborativo, no qual os participantes sintam-se estimulados a dar forma e modificar de maneira recíproca suas ideias e opiniões. Portanto, é preciso reconhecer, para o desenvolvimento adequado desta competência, que o conhecimento é uma construção coletiva, forjada sociointerativamente na sala de aula, no trabalho, na família e em todos os demais espaços de convivência; assim como a aprendizagem mobiliza afetos, emoções e relações com seus pares, além das cognições e habilidades intelectuais.

B. Investigação e compreensão

Conforme os PCNEM, esse campo de competências refere-se aos diferentes procedimentos, métodos, conceitos e conhecimentos que são mobilizados e/ou construídos/reconstruídos nos variados processos de intervenção no real, que são sistematizados a partir da resolução de problemas relacionados às análises acerca da realidade social¹⁰.

A contribuição específica da Filosofia neste campo pode ser resumida na competência de:

Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais

A interdisciplinaridade, como se sabe, tornou-se um eixo privilegiado do ensino médio, o que valoriza ainda mais o ensino da Filosofia, pela sua vocação para uma visão de conjunto e para a percepção da to-

talidade, em decorrência de sua natureza transdisciplinar ou metadisciplinar¹¹. Nesse sentido, a Filosofia tem duas contribuições a dar: a primeira, cooperando no trabalho de articulação dos diversos sistemas teóricos e conceituais curriculares, seja no trabalho com diferentes visões de mundo, seja através de atividades e projetos interdisciplinares; a segunda, tomando a transdisciplinaridade como um conteúdo disciplinar da Filosofia. Neste sentido, a Filosofia pode levar o estudante à apropriação reflexiva de conceitos, textos e problemas das Ciências Naturais, das Ciências Humanas e das Artes¹².

C. Contextualização sociocultural

Esse campo de competências refere-se à diversidade e, portanto, à constituição dos diferentes significados que saberes de ordem variada podem assumir em diversos contextos sociais¹³:

“Contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto. Na escola fundamental ou média, o conhecimento é quase sempre reproduzido das situações originais nas quais acontece sua produção. Por esta razão, quase sempre o conhecimento escolar se vale de uma transposição didática, na qual a linguagem joga papel decisivo.

O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado, permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade. A contextualização evoca, por isso, áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas”¹⁴.

⁹ Cf. KENNEDY, David. Comunidade de indagação filosófica e transformação educacional: Alguns princípios básicos, em *Filosofia e Sociedade – Perspectivas para o Ensino de Filosofia*. Org. SARDI, Sérgio Augusto. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

¹⁰ Conferir, PCNEM, 1999, p. 296.

¹¹ Cabe aqui uma advertência feita pela Conselheira Guiomar Namó de Mello nos comentários às Diretrizes Curriculares, para que se evite incorrer, em nome da interdisciplinaridade, em meras generalidades e na diluição das especificidades disciplinares. Cf. Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, Parecer CEB nº 15/98.

¹² Sob o mesmo ponto, conferir PCNEM, 1999, p. 342.

¹³ PCNEM, 1999, p. 296.

¹⁴ Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, PARECER CEB 15/98, aprovado em 1/6/98 (Processo 23001.000309/97-46). Relatora Conselheira Guiomar Namó de Mello.



A transposição do campo de competências “contextualização sociocultural” para a disciplina de Filosofia se dá através da competência específica de:

Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sociopolítico, histórico-cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.

No trabalho com textos filosóficos e no diálogo com textos de diferentes estruturas e registros – visando desenvolver as capacidades de ler e escrever, assim como de participar de debates de acordo com disposições racionais – é importante não lidar com os problemas filosóficos como se fossem fechados em si mesmos. Há, pelo menos, dois riscos que podem decorrer desse insulamento disciplinar e temático provocado pela descontextualização dos problemas filosóficos: primeiro, comprometendo sua correta compreensão pelo aluno; segundo, ao se separar os problemas filosóficos dos contextos problemáticos que lhes deram origem, acaba-se dificultando a autonomia e o desenvolvimento das demais competências filosóficas.

Para evitar esse duplo risco, é necessário que a contextualização dos conhecimentos filosóficos seja feita de duas maneiras complementares. Para superar a primeira descontextualização, é necessário promover as habilidades hermenêuticas dos alunos, situando os conhecimentos filosóficos nos sistemas conceituais de onde surgiram, assim como remeter esses conhecimentos ao entorno sociocultural e pessoal-biográfico do estudante. Tal contextualização se dá numa relação dialética entre o abstrato e o concreto, que não apenas favorece a compreensão dos problemas, como também enriquece a experiência pessoal dos alunos.

Em relação ao segundo risco – a separação dos conceitos e das teorias dos seus contextos de origem –, sua superação nos remete à competência de resolver problemas. Como apontado nos Referenciais da área, a resolução de problemas é uma maneira de levar os alunos a aprender a aprender. Nas Ciências Humanas, a resolução de problemas constitui-se em um modo inovador de abordar as questões sociais e filosóficas, afastando-se da visão tradicional que privilegia fatos, personagens e explicações sobre o passado. Para aproximar o conteúdo escolar da realidade, propõe-se um enfoque “problematizador”, ou seja, o ideal é que as questões filosóficas sejam apresentadas, desde o início, através de dilemas, paradoxos, análise de casos, de filmes, entre outros recursos, para só então apresentar teorias e soluções tradicionais para esses problemas. Dessa forma, mais do que entender a disciplina como um conjunto de teorias prontas e acabadas, a Filosofia é apreendida pelo aluno como um conjunto de problemas abertos com diversas tentativas de solução, o que desenvolve sobremaneira a sua autonomia.

Conceitos e temas estruturadores da Filosofia

Para manter em níveis elevados o padrão da educação praticada em nossas escolas públicas, é fundamental que o professor de Filosofia elabore seu próprio programa para a disciplina, levando em consideração o perfil de seus alunos, a sua situação pessoal e o tempo de que dispõe para as aulas¹⁵. Para facilitar esse trabalho, apresentamos, a seguir, um conjunto de temas correspondentes aos conceitos estruturadores da área apresentados nos PCN+, assim como às competências específicas da Filosofia antes referidas, além das três arqui-

¹⁵ Sugere-se a leitura do livro *Ensino de Filosofia e Currículo*, de Ronai Pires da Rocha, Petrópolis, Vozes, 2008.



competências postuladas pelos Referenciais para o Estado do Rio Grande do Sul: **ler, escrever e resolver problemas**¹⁶.

Do modo como foram concebidos os Referenciais Curriculares, no interior das áreas de conhecimento, cada disciplina apresenta um conjunto de conceitos estruturadores articulados com conhecimentos, que não são apenas tópicos disciplinares, nem somente competências gerais ou habilidades, mas sugestões de sínteses de ambas as intenções formativas. Tais conceitos não são de responsabilidade de uma única disciplina, já que incorporam metas educacionais comuns às várias disciplinas da área. Esses conceitos não precisam estar explícitos em todas as disciplinas, já que são representações gerais do real compartilhadas pela área nos processos de análise dos objetos das diferentes disciplinas, mesmo que não sejam específicos de nenhuma delas em particular. No caso da Filosofia, os **conceitos estruturadores são relações sociais, identidades, trabalho, poder e dominação, cultura e ética**, os quais, por sua vez, articulam-se com os três conceitos estruturadores específicos para a Filosofia, propostos pelos PCN+, quais sejam: **o ser, o conhecimento e a ação**.

Quanto aos critérios para seleção dos conteúdos, em primeiro lugar, sua composição deve ser considerada como um meio para que o educando construa/reconstrua os conhecimentos próprios da Filosofia, mas também para que ele desenvolva um elenco de competências, concebido a partir de um recorte nos conteúdos que a disciplina pode oferecer. Seguindo Stampacchio, e de acordo com os PCN, indicamos uma série de questões que podem orientar a opção de organização programática pelo educador:

- Os recortes permitem o trabalho contextualizado, ou seja, com questões que se relacionam com o viver em sociedade amplo e/ou particular dos educandos?
- Os recortes encerram questões que po-

dem ser permanentemente problematizadas pelos educandos?

- Os recortes permitem o trabalho com conhecimentos e questões relacionadas a eles que possam ser apropriadas e transpostas pelo educando para situações novas?
- Os recortes permitem o trabalho com questões que envolvem o universo de diferentes sujeitos sociais?
- Os recortes permitem o trabalho com diferentes linguagens e diferentes interpretações presentes em diferentes fontes de conhecimento?
- Os recortes permitem o trabalho sistemático e, portanto, permanente, com atividades de pesquisa que visem ao desenvolvimento de competências, habilidades e conceitos pelo educando?
- Os recortes permitem o trabalho com questões situadas em diferentes épocas e lugares?¹⁷

A - Conceito estruturante: conhecimento

De acordo com os PCN+, para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, “na reflexão sobre os fundamentos e fins do conhecimento, a Filosofia investiga os instrumentos do pensar, como a lógica e a metodologia; distingue e compara as diversas formas de apreensão do real, tais como mito, religião, senso comum, ciência, filosofia, etc.; elabora a teoria do conhecimento, indagando sobre as possibilidades e os limites do conhecimento” (PCN+, Ciências Humanas e suas Tecnologias, p. 45).

O conceito estruturante *conhecimento* mobiliza diversas capacidades específicas da disciplina, dentre as quais destacamos: ler textos filosóficos de modo significativo, elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo, debater de forma argumentativa, articular os conhecimentos filosóficos com os conteúdos das Ciências Naturais e Humanas, além

¹⁶ Observe-se que este conjunto de temas não se pretende exaustivo e completo e não pode ser tomado como um conteúdo programático fechado. Além disso, não se tem a intenção de que estas sugestões sejam aplicadas na sequência em que são apresentadas neste documento.

¹⁷ STAMPACCHIO, Léo. *Praticando a interdisciplinaridade na Escola Fundamental e Média – Unidade 1*. São Paulo: PUC/SP – COGEAE, 1997.



de possibilitar o desenvolvimento da competência de resolver problemas.

No âmbito da área de Ciências Humanas, esse conceito estruturante específico está relacionado, de maneira implícita, com as seguintes capacidades e habilidades: desenvolvimento das capacidades lógico-matemáticas; construção da autonomia intelectual (senso crítico); capacidade de trabalhar com diferentes interpretações, relacionando o desenvolvimento dos conhecimentos com os sujeitos sociais que os produzem; e apropriação de diferentes linguagens e instrumentais de análise.

Desse conceito estruturante específico derivam temas estruturadores, que sintetizam uma questão geral central da disciplina, gerando-se, a partir destes, diversos subtemas, como se verá a seguir.

1. Tema estruturador: lógica e racionalidade argumentativa

Este tema está diretamente relacionado com o conjunto das capacidades lógico-matemáticas e com o desenvolvimento da autonomia intelectual, já que reconhecer e avaliar argumentos, assim como sustentar as próprias opiniões baseadas em argumentos, são capacidades inerentes ao exercício da cidadania em sociedades democráticas, desde a Grécia Antiga. A escolha deste tema também se justifica pela presença das competências e habilidades a ele associadas em avaliações do ensino médio, como o ENEM e o ENCCEJA.

Observe-se que a presença da lógica no ensino médio não se traduz necessariamente num bloco de conteúdos voltado para a lógica formal. Para atingir os principais objetivos deste tema, é possível trabalhar com a lógica informal, entendida como arte de argumentar e de analisar argumentos. Nesse sentido, o tema pode ser desenvolvido através da análise de argumentos reais presentes, não apenas nos textos da tradição filosófica, como também nos debates contemporâneos veiculados em diferentes tipos de textos¹⁸.

¹⁸ A importância deste tema e suas conexões interdisciplinares fica patente na recente explosão bibliográfica sobre o tema no Brasil. A título de orientação, destaquem-se as seguintes obras: MEYER, Bernard. *A arte de argumentar: com exercícios corrigidos*. São Paulo: Martins Fontes, 2008; FISHER, Alec. *A lógica dos verdadeiros argumentos*. São Paulo: Novo Conceito Editora, 2008.

Subtema: argumentação e lógica

Um possível percurso para este tema: identificar a estrutura dos argumentos; distinguir validade/verdade; critérios e formas de inferência válidas; reconhecer falácias; distinguir e reconhecer argumentos dedutivos e indutivos; desenvolver noções de lógica formal; retórica e arte da persuasão.

2. Tema estruturador: teoria do conhecimento

Entre os principais temas das especulações filosóficas está o do conhecimento. Desde a Antiguidade, quase todos os filósofos se preocuparam com o problema do conhecimento, envolvendo questões como: o que é o conhecimento; qual o fundamento do conhecimento; a possibilidade do conhecimento verdadeiro.

Subtema: o ato de conhecer

Um possível percurso para o subtema teoria do conhecimento: definição de conhecimento, possibilidades do conhecimento e a origem do conhecimento; realismo e idealismo; racionalismo e empirismo.

Subtema: Filosofia da ciência

Um possível percurso para este subtema: distinção entre senso comum e conhecimento científico, o método científico, a validade e verificabilidade das hipóteses, a questão da objetividade e as críticas à racionalidade científica.

Subtema: problemas da cultura científico-tecnológica

Sugere-se que este conceito estruturante seja desenvolvido a partir dos problemas apresentados pela cultura científico-tecnológica. Algumas sugestões: a ciência, o poder e os riscos; a construção histórico-social da ciência; o trabalho e as novas tecnologias;



o impacto da sociedade da informação na vida cotidiana; a industrialização e o impacto ambiental; a investigação científica e os interesses econômico-políticos; a tecnociência e a ética; a manipulação genética; entre outros.

3. Tema estruturador: o que é a Filosofia?

É uma tradição no ensino da Filosofia tomar como objeto de reflexão a própria atitude filosófica: o que a diferencia do mito e do senso comum, características do pensamento filosófico e dos problemas filosóficos.

Um possível percurso para este tema: Mito e Filosofia e o nascimento da Filosofia na Grécia; do senso comum ao pensamento filosófico; Filosofia, ciência e tecnocracia; diferentes concepções da Filosofia; características dos problemas filosóficos.

B - Conceito estruturante: ação

De acordo com os PCN+ para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, “ao analisar os fundamentos e os fins da ação, parte-se das grandes áreas de reflexão ética, estética, política e antropologia, etc., a fim de compreender as formas de agir nos campos da moral, da arte, do exercício do poder, da técnica, da magia, etc”. (PCN+, Ciências Humanas e suas Tecnologias, p. 45).

O conceito estruturante ação mobiliza diversas capacidades específicas da disciplina, dentre as quais destacamos: ler textos filosóficos de modo significativo, elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo, debater de forma argumentativa, articular os conhecimentos filosóficos com os conteúdos das Ciências Naturais e Humanas, além de possibilitar o desenvolvimento da competência de resolver problemas.

No âmbito da área de Ciências Humanas, esse conceito estruturante específico está relacionado com o desenvolvimento das seguintes capacidades: construir a autonomia intelectual (senso crítico); ser

capaz de trabalhar com diferentes interpretações, relacionando o desenvolvimento dos conhecimentos com os sujeitos sociais que os produzem; apropriar-se de diferentes linguagens e instrumentais de análise; adquirir uma melhor compreensão da vida cultural dos grupos; processar e comunicar informações e conhecimentos, entre outras.

Propõe-se que os temas estruturadores deste eixo da ação sejam desenvolvidos a partir de situações-problemas dilemas, assembleias de classe, tribunais do júri, debates e estudos de caso.

1. Tema estruturador: ética

A relevância deste tema estruturador é evidente na sociedade contemporânea, na qual as reflexões éticas tornaram-se verdadeiros imperativos culturais. Um possível percurso para este tema poderia ser: análise da especificidade humana do agir, distinguindo causas de ações; a consciência moral; heteronomia/autonomia; a Regra de Ouro; Kant e a ética baseada no dever; o utilitarismo e a ética baseada nas consequências; Aristóteles e a ética baseada nas virtudes; análise dos valores sociais, com reflexões sobre a riqueza da diversidade de valores, reconhecendo a necessidade de encontrar critérios intersubjetivos de valoração, bem como a importância da tolerância, da diferença e do diálogo intercultural; códigos de ética; casos de ética aplicada; bioética.

2. Tema estruturador: Filosofia política

O termo “política” designa o campo da atividade humana que se refere à cidade, ao Estado, à administração pública e à cidadania. O nascimento da pólis na Grécia Antiga e a Filosofia são fenômenos correlacionados. A Filosofia política é o campo da reflexão que se ocupa do fenômeno político e demais fenômenos sociais, analisando o poder,



as formas de governo e de participação dos cidadãos na vida pública, entre outros. Este tema estruturador permite o trabalho explícito com diversos conceitos estruturadores da área: poder e dominação, relações sociais, identidade e cultura.

O percurso sugerido para este tema: a dimensão política da Filosofia e sua contribuição para a construção da cidadania, retomando o vínculo que une a Filosofia com a democracia e com o debate público na pólis; o papel da tolerância e do diálogo na construção da cidadania; a democracia direta grega; a democracia contemporânea e seus antecedentes; o confronto entre as ideias liberais e o socialismo; o avesso da democracia; autonomia e as várias dimensões da liberdade; o individualismo contemporâneo; as condutas massificadas; relação entre ética e política; os limites entre público e privado; Platão e Aristóteles e o surgimento da teoria política; Maquiavel e os fundamentos do Estado moderno; teoria do contrato social: Hobbes e Rousseau; problemas políticos do mundo contemporâneo: direitos humanos e globalização, direitos das mulheres, a paz mundial, entre outros.

3. Tema estruturador: estética

Além da ética ou Filosofia moral e da Filosofia política, a Filosofia prática também reflete sobre os valores estéticos, sendo importante lembrar que a estética da sensibilidade é um princípio norteador da educação básica. Cabe ressaltar que este tema estruturador oportuniza trabalhos interdisciplinares com a área de Linguagens e seus Códigos.

O percurso sugerido para este tema: reconhecimento da especificidade da experiência estética no tríplice registro de experiência da natureza, da criação artística e da contemplação da obra de arte; a natureza do juízo estético e do gosto; o significado da arte ao longo dos tempos; produção e consumo da arte; industrialização da estética na sociedade contem-

porânea; pluralidade de sentidos (polissemia) da obra artística; manifestação da identidade cultural dos povos, das classes e dos grupos sociais; revelação de novos modos de conhecer o sujeito e o mundo.

C - Conceito estruturante: ser

De acordo com os PCN+ da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, “quanto à reflexão sobre o ser, de que trata a Filosofia? Sabemos, desde Platão, que o filósofo é aquele que se admira diante do óbvio, porque introduz no mundo a estranheza e o questionamento. Dessa forma, busca a origem, o sentido das coisas, das ideias, dos comportamentos estabelecidos. (...) a Filosofia se ocupa da totalidade dos seres”. (PCN+, Ciências Humanas e suas tecnologias, p. 45)

O conceito estruturante ser mobiliza diversas capacidades específicas da disciplina, dentre as quais se destacam: ler textos filosóficos de modo significativo, elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo, debater de forma argumentativa, articular os conhecimentos filosóficos com os conteúdos das Ciências Naturais e Humanas, além de possibilitar o desenvolvimento da competência de resolver problemas.

O conceito de ser tem uma longa tradição na Filosofia, sendo objeto das reflexões ontológicas e metafísicas. Sob esta rubrica podemos classificar questões centrais da Filosofia, como o problema da liberdade, da identidade pessoal, da existência de Deus, do significado da existência, da temporalidade e finitude da condição humana, entre outros.

Sem dúvida, este é o tema que apresenta maiores dificuldades para ser trabalhado no ensino médio. Porém, é um tema relevante que aborda problemas fundamentais e clássicos da Filosofia, que também fazem parte da vida dos educandos: a existência de Deus, a liberdade, a questão da identidade pessoal e o sentido da vida.



O percurso sugerido para este tema é trabalhar no mínimo um dos seguintes tópicos de metafísica: as provas da existência de Deus; determinismo e livre-arbítrio; o problema da identidade pessoal; o conceito de tempo; finitude e temporalidade: a tarefa de ser no mundo; pensamento e memória: a responsabilidade pelo futuro, a dimensão pessoal de dar sentido à sua vida e a contextualização coletiva, histórica e ontológica dessa decisão.

Estratégias para a ação docente

Os procedimentos didáticos que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem devem estar orientados para a construção do encontro entre conceitos e competências. Para tanto, é preciso que as aulas ditas “discursivas” ou “expositivas” deixem de ter um papel central e tornem-se coadjuvantes em relação a outras práticas, nas quais a atuação do professor se dê em função da mediação dos processos de construção de conhecimentos e capacidades pelo educando.

Para que o aluno desenvolva as competências esperadas ao final do ensino médio em Filosofia, torna-se um pressuposto que o espaço do trabalho escolar passe a ser ocupado pela ação educativa dos alunos e não esteja centrado, exclusivamente, no professor. Esse objetivo pode ser alcançado no âmbito de atividades voltadas à resolução de problemas, o que, no caso das Ciências Humanas, está diretamente ligado às capacidades de ler e escrever.

Nesses termos, o que aqui se propõe é que as atividades a serem apresentadas aos alunos não sejam iniciadas pela exposição das teorias e dos conceitos como um conteúdo fechado, e sim por situações-problema, tais como dilemas, paradoxos, estudos de caso, tribunais e assembleias e outras dinâmicas pedagógicas que mobilizem as competências de uma maneira significativa, interdisciplinar e contextuali-

zada, sendo importante a prática de seminários realizados pelos alunos, as pesquisas bibliográficas, o uso de música, poesia, literatura e filmes em vídeo; enfim, de tudo o que possa ampliar as possibilidades de abordagem do tema a ser desenvolvido.

Atividades com esse perfil permitem o desenvolvimento da autonomia dos alunos, mobilizando instrumentos de análise, conceitos e diferentes esquemas de pensamento e competências. No entanto, cabe aqui recomendar, enfaticamente, que as atividades não sejam propostas aos alunos sem a mediação decisiva do professor, já que não é de se esperar que os conceitos necessários para servir de instrumental de análise surjam espontaneamente a partir das situações-problema. Tais conceitos, mesmo quando não apresentados de forma explícita, precisam estar presentes no planejamento do professor e nas fontes oferecidas aos alunos como base para a pesquisa, devendo seu entendimento se tornar explícito ao final do percurso.

Destacamos, ainda, como recomendam os PCN+, que o desenvolvimento das competências específicas da disciplina depende do apoio consistente da história da Filosofia, mantendo-se a centralidade dos textos filosóficos (primários de preferência), já que a Filosofia comporta um acervo próprio de questões. Também não se sugere a eliminação das aulas expositivas, sempre considerando que a exposição tem seu momento pedagógico adequado. Porém, a aula expositiva não pode ser o único recurso didático, sob risco de se transformar o ensino de Filosofia numa mera transmissão de informações a respeito dos autores e suas teorias.

Outro aspecto a ressaltar é a questão da avaliação. O procedimento avaliativo consiste no processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos. A avaliação visa à aferição de conhecimentos, competências e habilidades. Portanto, consiste nas atividades mediante as quais se avaliarão não apenas as



aquisições cognitivas, mas também as competências alcançadas. No caso da Filosofia, avaliamos, por exemplo, se o aluno *aprendeu que* o argumento ontológico de Santo Anselmo é um argumento a favor da existência de Deus que se baseia numa redução ao absurdo, mas também avaliamos se o aluno *aprendeu a argumentar* por redução ao absurdo. Isso indica que a avaliação das aprendizagens em Filosofia incide não estritamente sobre o que chamamos “conhecimentos” (aquilo que o educando sabe), mas igualmente sobre capacidades e habilidades¹⁹.

Quadro resumo dos Referenciais de Filosofia

As diretrizes apresentadas nestes referenciais não esgotam as possibilidades de organização curricular, tendo sido formatadas visando os conteúdos básicos de cada etapa do ensino médio. Cabe aos professores, principais responsáveis pela formulação e aplicação dos programas de ensino, adaptarem e complementarem estes temas, adequando-os à sua realidade local.

Temas/estruturantes	Competências/habilidades	Sugestões/estratégias
1. O que é filosofia? 2. Períodos e áreas da Filosofia 3. Ética 4. Argumentação e lógica	<i>(1) ler textos filosóficos de modo significativo;</i> <i>(2) ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros;</i> <i>(3) elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo;</i> <i>(4) debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes;</i> <i>(5) contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sociopolítico, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.</i>	a) Propor dinâmicas que mobilizem as competências de uma maneira significativa, interdisciplinar e contextualizada; explicitando as razões para a aprendizagem dos conteúdos e a relação desse conteúdo com as habilidades a serem trabalhadas e com o contexto do aluno. b) Propor tarefas que estimulem a expressão escrita, por meio da dissertação filosófica. c) Iniciar a leitura dos textos filosóficos de maneira reflexiva e analítica, buscando compreender os pressupostos dos textos e identificando as ideias centrais e a articulação argumentativa. Em um segundo momento, entrar nos aspectos denotativos do texto e exercitar a análise interpretativa e a problematização crítica. d) Propor tarefas que oportunizem a apropriação reflexiva de conceitos, textos e problemas das Ciências Naturais, das Ciências Humanas e das Artes. e) Propor textos de diferentes estruturas e registros (artigos de jornais e revistas, filmes, músicas, pinturas, etc.). f) Desenvolver um processo avaliativo constante, através de atividades mediante as quais serão aferidas não apenas as aquisições cognitivas, mas também as competências alcançadas.
1. O ato de conhecer 2. Filosofia da ciência 3. Problemas da cultura científico-tecnológica 4. Questões de metafísica	<i>(1) ler textos filosóficos de modo significativo;</i> <i>(2) ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros;</i> <i>(3) elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo;</i> <i>(4) debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes;</i>	

¹⁹ Leitura recomendada sobre avaliação em Filosofia: http://www.apfilosofia.org/documentos/pdf/APCosta_avaliacao.pdf



Temas/estruturantes	Competências/habilidades	Sugestões/estratégias
	(5) articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais.	g) orientar projetos de pesquisa transdisciplinares sobre temas atuais: células-tronco, direito dos animais, paz mundial, temas de bioética, ética ambiental, etc.
1. Filosofia política 2. Estética 3. Tópicos de ética aplicada e cidadania	1) ler textos filosóficos de modo significativo; (2) ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros; (3) elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; (4) debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes; (5) articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais; (6) contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sociopolítico, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.	

Referências

ALMEIDA, Aires e outros. *A Arte de Pensar*. Lisboa: Didáctica Editora, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o ensino médio, Volume 3 – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnologia (Semtec/MEC), 1999

_____. *PCN+ ensino médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

CHAUÍ, Marilena, *Convite à Filosofia*, São Paulo: Ática, 13ª ed., 2005.

KOHAN, Walter O. (Org.). *Filosofia: caminhos para seu Ensino*. Rio de Janeiro: DP&a, 2004.

_____. Walter O. (Org.). *Políticas para o Ensino de Filosofia*. Rio de Janeiro: DP&a, 2004.

MORIN, E. *Educar para a Era Planetária: O Pensamento Complexo como Método de Aprendizagem no Erro e na Incerteza Humanos*. São Paulo: Cortez, s/d

NOBRE, Marcos e TERRA, Ricardo. *Ensinar Filosofia – Uma Conversa sobre Aprender a aprender*. Campinas: Papirus, 2007.

PERRENOUD, Philippe. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RANCIÈRE, J. *O Mestre Ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ROCHA, Ronai Pires da. *Ensino de Filosofia e Currículo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

SARDI, Sérgio Augusto; SOUZA, Draiton Gonzaga e CARBONARA, Vanderlei (Orgs.). *Filosofia e Sociedade: Perspectivas para o Ensino de Filosofia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

SPLITTER, Laurence e SHARP, Ann. *La Otra Educación – Filosofía para Niños y la Comunidad de Indagación*. Buenos Aires: Manantial, 1996.





130







Lições do

Rio Grande

