

INSERIR CAPA DO  
VOLUME 3

**GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA**

José Targino Maranhão

**SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA**

Francisco de Sales Gaudêncio

**SECRETARIA EXECUTIVA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA**

Emília Augusta Lins Freire

**SUBSECRETARIA EXECUTIVA DA EDUCAÇÃO**

Christiani Medeiros Loureiro Soares

**GERÊNCIA EXECUTIVA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL**

Maria Josana Cavalcanti Veras

**PROJETO “ELABORAÇÃO DOS REFERENCIAIS CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL DO ESTADO DA PARAÍBA”**

Rosa Maria Godoy Silveira – Coordenação Geral

**REVISOR LINGUÍSTICO DO PROJETO “ELABORAÇÃO DOS REFERENCIAIS CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL DO ESTADO DA PARAÍBA”**

José Temístocles Ferreira Júnior

**ARTE, PROJETO GRÁFICO E DESIGN EDITORIAL**

Marcos William de Barros e Melo

**CAPA:** A foto do Lyceu Paraibano homenageia a secular instituição de ensino criada em 24 de março de 1836, com o prédio atual inaugurado em 1937, pelo significativo papel desempenhado no ensino público na Paraíba, intermediando os níveis da Educação Básica, entre a formação das primeiras letras e o Ensino Superior.

G721r Governo do Estado da Paraíba. Secretaria de Educação e Cultura.  
Gerência Executiva da Educação Infantil e Ensino Fundamental.  
Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental: Ciências  
Humanas, Ensino Religioso e Diversidade Sociocultural. / Governo  
do Estado da Paraíba. Secretaria de Educação e Cultura. Gerência  
Executiva da Educação Infantil e Ensino Fundamental. – João Pessoa:  
SEC/Grafset, 2010.  
393p.

1. Parâmetros Curriculares 2. Temas Transversais: Educação  
Fundamental. 3. Ciências Humanas 4. Ensino Religioso 5. Diversidade  
sociocultural I. Título.

CDU: 371.214

---

Senhores Professores  
Senhoras Professoras

A Secretaria de Estado da Educação e Cultura da Paraíba tem a grata satisfação de entregar aos docentes do sistema estadual de ensino os novos Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental, dispostos em 03 volumes, que constituem um material bastante sugestivo para as atividades pedagógicas.

Com esta meta cumprida, o Governo do Estado da Paraíba supre uma lacuna de mais de duas décadas, uma vez que o último currículo do Ensino Fundamental vigente no Estado data de 1988.

Uma reforma curricular – todos sabemos – não é uma panaceia para todos os problemas educacionais, mas se configura como uma política pública relevante para a melhoria da qualidade de ensino, tanto mais quanto a potencialização de novos conhecimentos se alargou de modo incomensurável, com as tecnologias de informação e comunicação, demandando uma outra concepção de Educação e uma mudança na atuação da Escola e do professor.

Em conseqüência, tais transformações exigem um currículo escolar que incorpore conteúdos inéditos e criativamente organizados, novos conceitos e metodologias de ensino-aprendizagem, novas linguagens suscitadas pela contemporaneidade, novas formas de avaliação.

A proposição desses Referenciais Curriculares também visa à adequação ao profuso sistema normativo que vem sendo implantado no sistema educacional do país, desde a Constituição Federal de 1988, com um amplo conjunto de dispositivos legais, a darem um perfil bastante inovador à Educação brasileira, equacionando-a para o tempo presente e também futuro.

Cabe remarcar, nesta oportunidade, o apoio essencial do Governo Federal para a consecução desse trabalho, mediante o aporte de recursos financeiros do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

Cordialmente,

João Pessoa, dezembro de 2010.

Francisco de Sales Gaudêncio  
Secretário de Educação e Cultura

---

Estimados Professores e Professoras,

Desde 1988, não se procedia a uma mudança curricular no Ensino Fundamental do sistema estadual de ensino da Paraíba.

Desnecessárias maiores delongas para expressar o quanto o mundo e a sociedade mudaram em termos materiais e simbólicos, nas dimensões econômicas, políticas, sociais e culturais. Mudou a juventude, que hoje apresenta perfil e valores bastante diferenciados.

Advoga-se, em consequência, uma outra Educação compatível com tais transformações e que possa ter significado para os jovens guardarem relação com os seus modos de vida e suas expectativas.

Por outro lado, desde a retomada do Estado de Direito e a reconstitucionalização da sociedade brasileira, o Estado Nacional brasileiro vem empreendendo uma reformulação abrangente do arcabouço legal que normatiza o nosso sistema educacional.

Daí que uma mudança dos referenciais curriculares do Ensino Fundamental do sistema estadual de ensino paraibano se fazia imperiosa. Foi nesse intuito que a Gerência Executiva de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Estado da Educação e Cultura elegeu, entre tantas outras ações igualmente imperiosas, a reforma curricular como uma política pública prioritária e formulou projeto nesse sentido junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, com vistas à elaboração de Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos.

Ao entregar aos docentes do Ensino Fundamental do Estado da Paraíba esses Referenciais, esta Gerência espera que possam contribuir positivamente para o fazer pedagógico desses profissionais em sala de aula. Sem dúvida, esta ação precisa ser complementada com um programa de capacitação de professores e demais providências apontadas nos próprios Referenciais.

João Pessoa, dezembro de 2010.

Maria Josana Cavalcanti Veras  
Gerente da Educação Infantil e do Ensino Fundamental

---

## APRESENTAÇÃO DAS ÁREAS

### **Prezados professores e professoras,**

Sabemos que as inovações nas áreas de humanas nos meios acadêmicos, as renovadas elaborações curriculares, as inovações metodológicas e dos materiais didáticos não transformam por si só o ensino na Escola Fundamental. Sem a sua atualização e a formação continuada dos professores pouco dessas alterações serão sentidas nas salas de aula e no interesse dos alunos.

Tendo em vista este contexto, algumas questões mais gerais se apresentam como desafiadoras para a nossa área: como tornar nossas aulas um momento de construção de conhecimentos significativos? Como se libertar da ideia pré-concebida de que os conhecimentos são imutáveis? Como lidar com as especificidades locais em um mundo globalizado? Como proceder a relações entre as variadas áreas do conhecimento que fazem parte do Ensino Fundamental? Como contemplar as questões de diversidade em uma sociedade plural como a brasileira? Quais são e o que nos estabelece a legislação e prescrições oficiais para o ensino das disciplinas da área de humanas? Quais as capacidades e competências necessárias à ação docente?

Outras questões ainda se mostram mais desafiadoras especificamente para as disciplinas: Como relacionar a História de um povo (o brasileiro) com a história dita universal (de outros povos, de todos os povos)? Como lidar com as várias temporalidades históricas? Como construir os conceitos geográficos recorrendo a diversas escalas geográficas de análise? Como lidar com a diversidade religiosa existente na sociedade brasileira e suas especificidades num ambiente social ainda perpassado por intolerâncias desta natureza? Como aprender e ensinar o respeito às diversidades humanas?

Foi pensando em questões como essas que apresentamos os **Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Estadual de Ensino**, com o objetivo de construir reflexões e propor sugestões para o trabalho docente dos professores da Rede Estadual da Paraíba, que devem ser avaliadas na perspectiva de ressignificar o ensino como indica o documento do MEC que usamos como referência.

---

A transformação da prática do docente só acontece quando, no exercício de seu trabalho, ele coloca em discussão suas ações, explicita seus pressupostos, problematiza a prática, busca e experimenta alternativas de abordagens e de conteúdos, desenvolve atividades interdisciplinares, faz escolhas diversificadas de recursos didáticos, analisa dificuldades e conquistas, compartilha experiências e relaciona a prática com a teoria. (BRASIL, 1998a, p. 29).

**Assim, que todos façam bom proveito deste material!**

João Pessoa, dezembro de 2010.

Os consultores

---

## SUMÁRIO

Uma reforma curricular em um contexto de muitas mudanças	11
--	----

## HISTÓRIA

1.	O ensino de História tem história? O que mudou?	41
2.	A inserção da disciplina História no Ensino Fundamental	43
3.	Os PCN e as orientações para o ensino de História na etapa fundamental da Educação Básica – avanços e limites	47
4.	A importância da categoria <i>tempo</i> para a produção do conhecimento histórico e a construção dos saberes históricos escolares	53
5.	Objetivos do ensino de História no Ensino Fundamental	59
6.	Alguns conceitos fundamentais para o ensino de História	61
7.	O que há de novo?	69
8.	Da competência às <u>capacidades</u> : propostas para a história no Ensino Fundamental	73
9.	A formação e os saberes dos professores para a prática docente no ensino de História	75
10.	Objetivos, eixo orientador dos estudos e sugestão de organização de conteúdos para o Ensino Fundamental por ano/unidades	82
11.	Procedimentos metodológicos	105
11.	11.1 Sugestão de planejamento para os professores de História das <u>séries iniciais do Ensino Fundamental</u> : sequência de atividades e estratégias a partir de uma situação-problema	110
11.	11.2 Sugestão de planejamento para os professores de História das <u>séries finais do Ensino Fundamental</u> : sequência de atividades e estratégias a partir de uma situação-problema	127
12.	O ensino e a aprendizagem de História mediada pela <u>Avaliação</u> - da habilidade técnica (professores) à compreensão, construção e expressão do conhecimento histórico escolar (alunos)	138
13.	Considerações Finais	144

---

14. Referências	145
-----------------	-----

## **GEOGRAFIA**

1. Inserção da disciplina no Ensino Fundamental e seus objetivos	159
2. Os conceitos e categorias da Geografia no Ensino Fundamental	164
3. Objetivos de Geografia para o Ensino Fundamental	170
4. As competências formativas no Ensino de Geografia	180
5. Conteúdos de Geografia	185
6. Metodologia	202
6.1 Geografia escolar e metodologias de ensino	203
7. Avaliação	213
8. Referências	218

## **ENSINO RELIGIOSO**

Introdução	224
------------	-----

### **PARTE I**

1. A inserção da disciplina Ensino Religioso no Brasil	228
1.1 Marcos legais do Ensino Religioso no Brasil e na Paraíba	231
1.2 O Ensino Religioso na Paraíba	232
1.3 Laicidade e Ensino Religioso	237
2. Fundamentos Epistemológicos	241
2.1 Ensino Religioso e Ciências das Religiões	243
2.2 O objeto e objetivos do Ensino Religioso	255
2.3 Pressupostos conceituais do Ensino Religioso	258
3. Fundamentos Metodológicos	261



---

3.1	Campo Metodológico das Ciências das Religiões	262
3.2	Técnicas empregadas	263
4.	Conteúdos propostos	264
4.1	Organização do Currículo	265
4.1.1	Anos Iniciais - 1º ao 5º ano	266
4.1.2	Anos Finais - 6º ao 9º ano	267
4.2	Caracterização dos Eixos Temáticos e dos Temas Geradores	267
4.2.1	Anos Iniciais - 1º ao 5º ano	267
4.2.2	Anos Finais - 6º ao 9º ano	268
4.3	Composição e distribuição dos conteúdos nos anos finais	269
5.	Avaliação	272
5.1	O que é avaliar?	273
5.2	Por que avaliar?	275
5.3	Como avaliar?	276
6.	Memória visual de uma construção	278
7.	Referências	283
	PARTE II	
8.	APÊNDICES	288
	Apêndice A: Caderno de registro de frequência e avaliação do Ensino Religioso (6º ano)	
	Apêndice B: Caderno de registro de frequência e avaliação do Ensino Religioso (7º ano)	
	Apêndice C: Caderno de registro de frequência e avaliação do Ensino Religioso (8º ano)	
	Apêndice D: Caderno de registro de frequência e avaliação do Ensino Religioso (9º ano)	

---

9.	ANEXOS	292
	Anexo A: Parecer CNE 05/97	
	Anexo B: Parecer CNE 16/98	
	Anexo C: Parecer CNE 97/99	
	Anexo D: Parecer Nº: CES 1.105/99	
	Anexo E: Resolução do Conselho Estadual de Educação – Paraíba	

### **DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL**

1	Introdução	312
	1.1 Diversidades socioculturais: conceito e desafios	312
	1.2 Objetivos	314
	1.3 Inserção: Por que falar em Diversidade no ambiente escolar?	316
2	A importância da construção de conceitos básicos para a Diversidade	320
	2.1 O que são conteúdos conceituais	320
	2.2 Alteridade como conceito estruturante para a as Diversidades	321
	2.3 Outros conceitos básicos do tema	322
3	Sobre Competência e Capacidades para a Diversidade Sociocultural	327
	3.1 Currículo e os novos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal	327
	3.2 Competência e capacidades para os novos conteúdos na área da Diversidade	328
	3.3 Iguais na diferença: que capacidades desenvolver?	333
4	Metodologia	334
	4.1 Procedimentos Metodológicos	335
	4.2 Transversalidade e interdisciplinaridade	336
	4.3 Estratégias metodológicas em diversidade	338

---

4.3.1	Trabalho com projeto	339
5	Avaliação	340
5.1	Significados e desafios	340
5.2	Avaliação formativa em Diversidade	341
6	Considerações sobre Diversidade Sociocultural: temas ou diversidades específicas	342
6.1	Diversidade Linguística	344
6.2	Diversidade Étnico-racial	349
6.3	Gênero e Sexualidade	358
6.4	Educação Especial	367
6.5	Diversidade Religiosa	376
7	Considerações finais	381
8	Referências	382
9	Algumas indicações referenciais para apoio de ações de inclusão nas Escolas	387

## UMA REFORMA CURRICULAR EM UM CONTEXTO DE MUITAS MUDANÇAS

Rosa Maria Godoy Silveira (UFPB)

Empreender uma Reforma Curricular requer a leitura e compreensão de vários contextos: o **geo-sócio-histórico ou espaço-temporal**, o **epistemológico**, o **cultural-educacional** e o **jurídico-legal**.

Todas essas dimensões são indispensáveis à formalização de uma proposta de currículo naquilo que ele significa: um programa de conhecimentos realizado pela instituição escolar no cumprimento de suas finalidades de socialização cultural.

Assim, se buscamos uma socialização cultural que possibilite aos sujeitos recursos para uma compreensão abrangente e atualizada sobre a sociedade em que vivem e uma preparação/qualificação para nela se inserirem de modo ativo, o currículo deve levar em conta essas várias dimensões que o permeiam.

### O contexto geo-sócio-histórico ou espaço-temporal

Trata-se da compreensão da temporalidade e espacialidade do tempo presente, de suas configurações e o que estas implicam em termos educacionais.

O tempo-espaço atual vem se configurando desde a década de 1970, por um conjunto de processos a que se denomina de *globalização*, ou seja, uma nova estruturação societária, embora muitas de suas características possam ser encontradas antes desse período. Mas é a partir de então que se torna visível como conjunto *de processos articulados compondo um modo de organização social diferenciado* em relação a estruturas sociais antecedentes.

Na **esfera econômica**, aprofunda-se a **internacionalização da economia**, com a formação de vastos mercados de consumo e a incorporação a tais mercados de segmentos populacionais-sociais, até então, deles excluídos, processo que se encontra em aberto, podendo abranger mais segmentos e que decorre de **mudanças no padrão de acumulação capitalista**: a produção de mercadorias vem se transformando, quantitativa e qualitativamente, em decorrência da incorporação das **novas tecnologias de informação e comunicação** nos processos produtivos e gerando novos produtos segundo um direcionamento de mercados segmentados. Ou seja, se a produção capitalista, na fase anterior, que corresponde à primeira metade do século XX, era dirigida para um mercado de grandes massas populacionais, com produtos padronizados, agora continua a ter produtos padronizados, mas se segmenta, agrega

algo mais, especializando-se segundo as características de conjuntos diferenciados de consumidores: mulheres, *gays*, idosos etc.

Tais alterações incidiram sobre as relações do mercado com o Estado, ensejando o **neoliberalismo**: conjunto de políticas implementadas para otimizarem a reprodução do capital nas novas bases da produção e consumo: **desregulamentação** que torne o capital mais livre de controle, a exemplo de impostos e taxas alfandegárias; a chamada **flexibilização do trabalho**, com a supressão de direitos trabalhistas, para diminuir os encargos do patronato. Por outro lado, é preciso desmentir o discurso neoliberal de que o Estado não intervém a favor do capital, de que no neoliberalismo predominam as “leis” do mercado, pois a expansão do capital, historicamente, sempre demandou e continua demandando do Estado a criação de leis, mecanismos e políticas para favorecê-lo, garantindo a sua maior liberdade de reprodução e circulação.

Todas essas mudanças afetam a esfera educacional, mas uma delas, em particular, incide sobre a educação de modo especial: o fato de que os serviços e os chamados bens simbólicos estão sendo convertidos em mercadorias vendáveis no mercado. Em outras palavras: os conhecimentos estão sendo vendáveis para quem pode comprá-los; muitas instituições chamadas de educacionais estão fazendo, de uma pretensa “educação”, uma mera atividade lucrativa, sem nenhuma preocupação de qualidade. Muitas pessoas, sobretudo as mais pobres, estão pagando para se qualificarem, mas sem terem o retorno de qualidade, o que pode dar-lhes até um título formal, mas não a capacidade efetiva para enfrentarem a concorrência no mercado de trabalho.

Na **esfera social**, entre as mudanças ocorridas depois dos anos setenta, podem ser arroladas: a do **perfil da sociedade e da classe trabalhadora**, que se tornou mais complexo desde o fim da 2ª Guerra Mundial, com a intensificação da presença da mulher no mercado de trabalho e também a diversificação dos grupos sociais; a **maior visibilização e expressão de certos sujeitos coletivos** (mulheres, indígenas, negros, *gays*-lésbicas-bissexuais-transsexuais-simpatizantes, consumidores, membros de diversas confissões religiosas etc.), muitos dos quais já presentes, historicamente, há muito tempo, e constelados pelas lutas em defesa de suas identidades, mas que adquiriram vigor depois dos anos de 1960-1970; os **intensos deslocamentos demográficos intercontinentais, de antigas colônias, para suas ex-metrópoles europeias ou para os Estados Unidos**, gestando processos interculturais complexos, contraditórios e conflituosos; o **aumento das exclusões sociais**.

No plano político, esses últimos cinquenta-sessenta anos têm se caracterizado por um vasto processo de reconfiguração geopolítica do mundo, com desterritorializações e reterritorializações, o surgimento de entidades supranacionais (CEE, NAFTA, MERCOSUL etc.), a expressão de entidades subnacionais (revalorização dos espaços locais e regionais), a afetação dos Estados Nacionais pelo processo de globalização e a desagregação do bloco dos países do chamado socialismo real (de que vem resultando o desaparecimento de certos Estados Nacionais – Yugoslávia, por exemplo; o aparecimento de novos países, como o Kosovo (embora não reconhecido amplamente); a remodelação de certos Estados, como o Brasil). Alguns autores (BAUMANN, 2000), interpretando essas mudanças, apontam a separação entre poder (controlado pelas empresas multinacionais) e política, restrita a esferas locais/nacionais, bem como um certo “crepúsculo ideológico” com o fim das utopias coletivas, após o fracasso do socialismo real.

A dimensão cultural alçou-se a uma importância bastante acentuada, com a configuração de padrões de modos de vida vinculados à expansão da sociedade de massas e um movimento no sentido de homogeneização de valores e comportamentos que, no entanto, não elidem a tendência contrária de heterogeneização, vinculada às expressões identitárias das diversidades socioculturais acima referidas. Vivemos em uma ambivalência entre: um *ethos* estruturado pela sobrevalorização do individualismo e do consumismo, em que as pessoas estão imersas na “liberdade” do mercado, submetidas a suas regras; e uma nova perspectiva cultural sobre a humanidade, emergente após o genocídio da 2ª Guerra Mundial – a Cultura de Direitos Humanos, que busca responder às exclusões e discriminações sociais.

Em uma dimensão societária global, é preciso atentar para problemáticas que vêm se constituindo como ameaças à própria espécie humana: a destruição do meio ambiente e a guerra (extremada ao terrorismo); e a substância do tempo presente como um tempo de incerteza e de imprevisibilidade, de impossibilidade de decisão e controle.

### O contexto epistemológico

Esse conjunto de mudanças, balizadas da 2ª Guerra Mundial ao tempo presente, foram sinalizando que os referenciais de conhecimento disponíveis para os seres humanos se compreenderem, compreenderem a natureza e a sociedade, já não conseguiam dar conta dos

novos acontecimentos (eventos) e processos em curso. Em outras palavras: o paradigma do conhecimento vigente não possibilitava a compreensão deste mundo novo emergente.

Um paradigma de conhecimento é um modelo, um padrão de conceitos, procedimentos, métodos, escalas de valores, tendo por base determinados pressupostos teóricos, que orientam estudos e pesquisas. Tal conjunto ou constelação se torna paradigmático depois de um longo tempo de uso e compartilhamento por uma comunidade de pensadores, estudiosos, pesquisadores, e aí se consagra e se converte em referência orientadora para as investigações (KUHN, 1978).

A forma de produção do conhecimento ainda vigente foi sendo construída desde a transição da Idade Média para a Modernidade, com a Revolução Científica (séculos XVI-XVII), resultando, ao longo da modernidade, na constituição e institucionalização de campos organizados de conhecimento (as *disciplinas*), tendo por núcleo estruturante: uma determinada concepção de razão (a cartesiana); uma concepção da *ciência* como um modo de aquisição da *verdade* sobre o mundo (natureza, sociedade e sujeitos), distinto da opinião e do dogma; a adoção de *métodos* adequados para tal aquisição, como a *observação* e a *experimentação* ou demonstração, que conduziriam à *objetividade* ou validade dos conhecimentos. Um outro elemento nuclear do método científico moderno é o *princípio da semelhança* entre os seres, que ensejou a sua classificação e ordenação por suas características comuns, descartando os seus elementos diferenciadores.

O paradigma moderno foi importante para expandir a compreensão do mundo pela humanidade, mas as transformações históricas foram apontando as inadequações de seus referenciais para dar conta das mudanças contemporâneas. Já desde a 2ª metade do século XIX e adentrando o século XX, muitos filósofos, pensadores, cientistas, já vinham fazendo formulações contradizendo tais referenciais.

Com a intensificação das mudanças históricas, nestes últimos 40-50 anos, aumentaram as evidências da erosão do paradigma moderno para “ler”, analisar, interpretar o tempo presente. O discurso de um progresso social crescente, lastreado no desenvolvimento da ciência e da tecnologia como solução dos problemas da sociedade, foi sendo minado quando cotejado com a persistência de vultosas desigualdades sociais. Passou-se a criticar a exacerbação da crença na ciência, ou seja, o cientificismo, e suas posturas: a formalização do pensamento; a arrogância da ciência se autoconsiderando como a detentora única de um conhecimento verdadeiro; a instrumentalização da ciência a serviço do poder econômico e

político (a razão instrumental); o apartamento da ciência do contexto social em que é produzida; a consideração dos especialistas como os únicos capazes de deterem a verdade; a desvinculação da ciência com o senso comum e sua insensibilidade para com o outro (especialmente, os grupos subalternos), daí resultando o “desperdício das experiências” (SANTOS, 2002).

Nesse percurso, ao mesmo tempo em que emergem as críticas ao paradigma vigente, também vão sendo elaborados novos referenciais de conhecimento, buscando configurar uma *razão mais aberta*, sob novos princípios:

- a) *indeterminação*: este princípio representa uma crítica ao determinismo que impregnou o paradigma moderno, isto é, ao princípio da causalidade mecanicista linear, segundo o qual um/a certo/a evento/processo/situação (efeito) já estaria presente em outro evento/processo/situação anterior (causa)=determinismo no passado, ou um certo evento/processo/situação anterior acontece devido a uma certa finalidade=determinismo no futuro. Em outras palavras, o determinismo concebe uma ordem no Universo, elimina a possibilidade de intervenção humana no evento/processo/situação, ou rejeita que a inteligibilidade do evento está no próprio evento/processo/situação. Por outro lado, o desenvolvimento científico apontou que nem tudo “já está escrito”: o acaso e a imprevisibilidade fazem parte dos fenômenos/processos/situações; um evento/processo/situação pode ter *condições anteriores* para a sua ocorrência, mas pode modificá-las no tempo presente em que ocorre;
- b) *alteridade* (chamada por Ricoeur, 1994, de *outridade*): o ser humano/sujeito se constitui *em relação com o outro*, em interdependência, de onde se infere que a compreensão do mundo requer não apenas a visão do Eu mas também a desse Outro, isto é, a incorporação das *diferenças* como componente da vida social e do conhecimento; não só a perspectiva de olhar da nossa cultura, mas das demais culturas. Assim, o eurocentrismo, base do paradigma moderno, que considera a cultura da Europa Ocidental como “a correta”, “a verdadeira”, o modelo a ser seguido pelas outras, vai sendo criticado e contestado;
- c) *dialogicidade*: em decorrência do reconhecimento da alteridade, também é criticada e contestada a univocidade, o discurso apenas do Eu, do sujeito do conhecimento; é preciso dar espaço à multivocidade, às vozes do Outro, dos muitos “outros” que também são sujeitos do conhecimento. Esse princípio vai “quebrando”, pois, o discurso da “autoridade”, daquele que se considera o único detentor da verdade, dando lugar à



democratização das falas, em que todos/as têm o direito de se expressarem, manifestando as suas verdades;

- d) *subjetividade*: este princípio busca superar a dicotomia entre sujeito e objeto, que constitui o paradigma moderno. A ciência, a produção do conhecimento não é neutra, o sujeito do conhecimento neste está envolvido, com a sua cultura, os seus valores, a sua subjetividade. Sujeito e objeto constituem uma relação, em que a perspectiva do sujeito interfere no conhecimento do objeto;
- e) *multidimensionalidade*: a sociedade é uma rede de relações de diversas ordens (econômicas, políticas, sociais, culturais), constituindo uma tessitura complexa de inter-influências. Este princípio critica e busca superar visões/análises/interpretações unidimensionais dos fenômenos/processos naturais e sociais, vistos somente por uma perspectiva (apenas econômica ou apenas política, ou apenas social ou apenas cultural);
- f) *interdisciplinaridade*: decorrentes dos demais princípios, mas também do movimento/desenvolvimento interno a cada campo de conhecimento, foram sendo detectadas as suas relações/conexões com outros campos; foi percebido que a complexidade das problemáticas sociais não são resolvidas apenas com o concurso de um único campo, mas se tornam necessárias as contribuições de vários deles, relacionalmente. Este princípio visa a superar a compartimentação, a fragmentação dos conhecimentos, constituindo uma visão/análise/interpretação mais abrangente dos fenômenos naturais e sociais.

### **Os impactos das mudanças geo-histórico-epistemológicas sobre a socialização cultural e a Educação**

Os processos de tais mudanças anteriormente referidas, tanto na natureza e na sociedade quanto no conhecimento sobre o mundo, vêm, portanto, impactando fortemente os processos de socialização cultural. Ou melhor dizendo: tais processos representam novos modos de socialização cultural.

O que é *socialização cultural*?

Trata-se do conjunto de processos mediante os quais a(s) cultura(s) de uma sociedade, ou de seus respectivos grupos constitutivos, é/são transmitida(s) a seus membros, enquanto recurso de sobrevivência, vivência e convivência. A(s) cultura(s) abrange(m) bens materiais e simbólicos: linguagem, normas sociais, valores morais, comportamentos, crenças, hábitos,

fazer etc. Sua socialização é permanente na vida das pessoas: antes, durante e mesmo depois de suas existências, os seres humanos estão envolvidos em relações sociais; portanto, é dinâmica e supõe tanto a integração dos indivíduos em sua(s) cultura(s) de origem quanto em nova(s) cultura(s) de inserção, configurando o seu *ser*.

Assim sendo, a socialização cultural se constitui enquanto processo educativo, pois supõe aprendizado. E muitos são os espaços educativos: família, vizinhança, grupos de convívio, ambiente de trabalho, igrejas e, no mundo contemporâneo, os meios de comunicação de massa, entre outros.

Mas a Escola formal é o espaço educativo por excelência, na medida em que apresenta características não encontráveis em outros âmbitos socializadores: o seu tempo de socialização é mais longo, a exemplo da Escola de Educação Básica brasileira atual, com 12 anos de duração; a instituição promove (se não o faz, deveria fazê-lo) um aprendizado contínuo e crítico, não só de informações, mas dos próprios princípios, métodos, contextualizações e significações do *aprender*; conferindo, desse modo, autonomia aos sujeitos do conhecimento. Ou seja, se a Escola cumpre suas funções, não serão apenas aprendizados de conhecimentos que serão apre(e)ndidos, mas também como construí-los e mobilizá-los na vida concreta das pessoas.

No entanto, a Educação e a Escola atual, internacionalmente e no Brasil, têm passado por fortes críticas, por não mais corresponderem às demandas de socialização cultural do seu tempo, o tempo presente. As transformações históricas têm resultado em uma nova Socialização Cultural, que os seres humanos estão vivenciando, globalmente, embora em diferentes ritmos, devido a seus múltiplos contextos de espaço-tempo.

De modo que a Educação ora vigente, pensada enquanto *conjunto de processos construídos em e para uma dada socialização cultural*, não está conseguindo dar conta da configuração dos processos socializadores atuais. Demanda-se uma *outra Educação* porque:

- O mundo mudou;
- A concepção de Conhecimento mudou: não é mais considerado como fixo/permanente, portanto, um *dado*, mas como uma *construção*, em dois sentidos. O primeiro deles diz respeito ao *tempo*: o Conhecimento muda com as transformações no tempo histórico; como vimos, as formas de produção, circulação, apropriação dos saberes são outras. Segundo: é o ser humano que o produz, a partir de seu lugar social: para haver conhecimento, é preciso que ele passe *por dentro* dos indivíduos,

subjetive-se, deixando de ser externo e reprodutivista e passando a ser uma construção;

- A concepção do que se denomina *verdade*, nos processos educacionais, se relativizou, explicitando as várias óticas e perspectivas com que o mundo é interpretado e significado;
- A Educação vigente, até então focada no argumento da autoridade, neste caso, a do professor, *vem se deslocando para focar no aluno*, no sujeito que está sendo socializado em um determinado tempo e espaço, no presente e para o futuro;
- A Educação que vem sendo pensada e (re)construída não mais foca no aluno-indivíduo-individualizado (uma mônada), mas *foca no indivíduo em interação* em grupos sociais, em coletivos: não se trata apenas dos interesses dos grupos subalternos em suas organizações de identidades socioculturais. Nem mais interessa ao próprio sistema dispor de indivíduos socializados como pessoas passivas e pouco afeitas a ações interativas, pois os processos produtivos atuais demandam trabalho em equipe, sujeitos atuantes *em e para coletivos* tanto na esfera de produção quanto nas de serviços e consumo;
- Em suma, e de modo mais abrangente, a Educação ainda predominante corresponde a uma etapa anterior do sistema, falta-lhe atualização: seja para atender aos interesses de reprodução social desta nova etapa do capitalismo globalizado; seja para atender às demandas/produção *do novo* dos grupos sociais subalternos, que, desse modo, correm o risco de uma nova exclusão, pois, já excluídos educacionalmente na etapa histórica anterior, podem continuar excluídos nesta nova etapa.

Como estamos vivendo esse momento de transição e mudanças, há dois conjuntos de requerimentos postos à Educação e à Instituição Escolar: a) de um lado, aquelas que pleiteiam a mercantilização da educação; b) de outro, as que requerem a educação como um *bem* não mercantilizável, mas político, no sentido de que pertence a toda a espécie humana.

Em cada uma desses conjuntos de requisições, os sentidos são diferentes.

Na primeira situação – a Escola mercantilizada – a Cultura e o Conhecimento são convertidos em mercadoria, privatizados; a Escola serve, inclusive, para a acumulação direta ou indireta do capital e, usualmente, embora com exceções, a lógica que preside os processos educativos é aquela provinda do mundo produtivo econômico, ou seja, da concorrência,

traduzida na educação como formação dos “mais aptos”, dos “mais competentes”, por isso se entendendo aqueles mais adestrados/ajustados ao padrão, ao sistema econômico vigente. Assim, trata-se de uma educação excludente para aqueles que o sistema e seus agentes, segundo a sua ótica produtivista, classificam como “desajustados” ao padrão.

Na segunda situação – a Escola Cidadã – a Cultura e o Conhecimento são considerados patrimônio universal, pertencente a todos os seres humanos, a todos os membros de uma sociedade, em sua diversidade. A perspectiva de educação nesta Escola, porque contextualizada, é muito mais abrangente e não se reduz à unidimensionalidade produtivista: não ignora (nem pode fazê-lo) a economia de mercado em que se situa, mas fixa como prioridade uma dimensão mais ampla, uma multidimensão, que engloba todas as dimensões do ser humano (biológica, psicológica, social, histórica): a *Cidadania*, que se vincula ao “mundo da vida” (HABERMAS, 1987), valoriza o *vivido*, a pessoa em sua integralidade. Nestes termos, trata-se de uma Escola *holonômica* – a Holonomia, do grego, significando o todo, o uno, a unidade, é a ciência e filosofia que trata dos fenômenos da Diversidade que compõem a Unidade, em que se processam diálogos multiculturais.

A Escola do primeiro tipo é reprodutivista e excludente. A Escola holonômica é inclusiva e nela, a questão da reprodução e produção nos processos educativos é considerada uma falsa questão, uma vez que a socialização cultural requer tanto a reprodução (a herança cultural das gerações anteriores à dos educandos) quanto a produção (a transformação da cultura e conhecimentos herdados em novos conhecimentos e nova cultura, pelos educandos, à luz dos problemas do presente histórico da sua geração).

As mudanças acima expostas, na sociedade envolvente e nas novas expectativas em relação à Escola, têm implicado novas concepções sobre o Currículo escolar, entendido como o conjunto de conhecimentos desenvolvidos pela Instituição no cumprimento de suas finalidades de socialização cultural.

Com a Revolução Científica (entre os séculos XV a XVII), foi sendo configurado o sistema de disciplinas, territorializando campos do conhecimento. Também dos inícios da modernidade, acentuando-se no século XIX, data a Escola pública tal como a conhecemos hoje e, desde então, ela tem estado a serviço do poder de determinados grupos sociais e do Estado. Depois da Revolução Industrial, sobretudo, a escolaridade [mínima] dos trabalhadores buscava discipliná-los para o trabalho. No século XX, imprimiu-se à educação uma orientação tecnicista para o ajuste das grandes massas aos padrões e valores da sociedade capitalista.

No entanto, já desde o século XIX, aparecem críticas a esse modelo disciplinador de currículo, entre as quais a do pensador norte-americano Dewey, apontando a necessidade de sistemas educacionais prepararem as pessoas para práticas de liberdade e a convivência em uma sociedade democrática. Tais ideias influenciaram a chamada Escola Nova, no Brasil da década de 1930, e também repercutiriam nos anos de 1970, como resposta educacional de contestação ao regime militar.

Depois da 2ª Guerra Mundial, multiplicaram-se, na Europa e nos Estados Unidos, as críticas ao currículo disciplinador, denunciando os vínculos entre educação/cultura e poder e o ensino reprodutivista, bem como a desqualificação da cultura popular, dos grupos subalternos, pelos detentores do poder. Em outras palavras, a educação e o currículo não são neutros e nem são “naturais”, como se tenta apresentá-los através de uma visão tecnicista. Resultam de escolhas e interesses.

O foco dessas críticas deslocou-se, pois, do *como ensinar?* para uma outra direção: *para que ensinar?* Na década de 1970, o movimento de Reconceituação Curricular avança no sentido de ir além da constatação da hegemonia presente nos currículos, apontando a disputa simbólica presente na Escola, com as tensões, conflitos e oposições dos subalternos, vislumbrando, portanto, a possibilidade de uma educação emancipatória. A reflexão crítica centra-se em *o que aprender?* A Escola de Frankfurt teve forte influência sobre os assuntos curriculares, através dos estudos sobre a chamada *indústria cultural* e a sociedade de massas. Às teorias críticas de currículo, somaram-se as teorias chamadas pós-críticas, focando no universo simbólico da Escola, nas significações culturais (as relações entre língua, texto e poder) aí presentes e em seus sujeitos: *para quem ensinar?* Fica, dessa maneira, sepultada a concepção do Conhecimento como *dado* e realça-se a sua historicidade, enquanto uma *construção social e de seus grupos constitutivos*, em suas diferenças. A derivação destas concepções é a necessidade do *empoderamento* da Escola e do currículo por professores e alunos.

Com o avanço do processo de Globalização e a maior complexificação social, com as expressões de suas diversidades, a exemplo dos movimentos identitários (étnicos, geracionais, de gênero, de orientação sexual etc.), a inadequação da Escola e do currículo escolar às novas demandas postas pelo tempo presente tornaram-se mais evidentes, mostrando a perda de significado da Instituição, sobretudo para grupos sociais vulneráveis, que nela e com ela não se identificam.

## A Educação por competência cidadã – a sua configuração nesta Proposta de Reforma Curricular

A velha Educação, apenas conteudista<sup>1</sup>, vem sendo ultrapassada por uma EDUCAÇÃO POR COMPETÊNCIA CIDADÃ.

Competência é uma palavra polissêmica e, assim, polêmica. O que vem a ser?

Etimologicamente, a acepção da palavra (do latim *petere*= procurar algo), precedida do prefixo *com*, significava “buscar junto com outros”. Posteriormente, no bojo de uma educação tecnicista/mercadológica, adquiriu o sentido de *competição*, *disputar* junto, daí a rejeição mais recente ao uso do termo.

Mas, como questiona uma educadora,

Silenciar uma palavra é superar os aspectos ideológicos da prática? Acredito que não. Temos que garantir a “pronuncia” e procurar garantir também o sentido com o qual pronunciamos.

[...] Sem dúvida, é preciso cuidado com o que as palavras “querem dizer”. Muitas vezes, elas são usadas exatamente para “não dizer”, ou “dizer pela metade”, disfarçar o que se apresenta. Em seu belo texto ‘Em defesa da palavra’, Eduardo Galeano afirma que “a palavra é uma arma que pode ser bem ou mal usada: a culpa do crime nunca é da faca” (Galeano, 1978, p. 22). Faz referência àqueles que “convertem a palavra em alvo de fúria”. Mas também chama atenção para a necessidade de “resgatar a palavra, [...] usada e abusada com impunidade e frequência para impedir ou atraiçoar a comunicação (RIOS, In ROVAI, 2010, p. 151).

A palavra *competência* foi adquirindo vários sentidos, provindos de vários campos da atividade humana. No Direito, trata-se da faculdade legal de certos indivíduos para julgamento de certas questões/situações. Na esfera da Economia/Administração/Gestão, significa capacidade profissional e de desempenho e, tendo sido marcado pela concepção fordista-taylorista de organização do trabalho produtivo industrial, o termo foi aplicado às relações trabalhistas e adquiriu um significado fortemente tecnicista, como um inventário de saberes *técnico-práticos* considerados necessários segundo um padrão comportamental, vinculado a um posto de trabalho. Esse “modelo de competência” hoje é bastante criticado e considerado insuficiente diante da complexidade e constante mutação do mundo atual, que

<sup>1</sup> Educação conteudista: aquela centrada apenas no objeto de cada área de conhecimento, sem preocupação com os objetivos procedimentais e, sobretudo, atitudinais. Ademais, aí os conteúdos são pensados e realizados de forma estanque, já são fixados de antemão, ignorando a dinâmica das situações de aprendizagem; a sua avaliação é quantitativista: afere a *quantidade* de conteúdos aprendidos pelo educando, e não a sua qualidade.

exige capacidades complexas: avalia-se agora como necessário preparar pessoas até para a *imprevisibilidade*, as novas situações, superando a concepção de competências pré-definidas.

Mas a base maior para a compreensão do significado de competência na Educação advém da Psicologia, ao estudar as relações entre processos mentais (percepções, memória, representações do conhecimento, linguagem, pensamento) e os comportamentos dos seres humanos, mediados pelo ambiente ou meio. As contribuições de Piaget (sobre as relações entre desenvolvimento intelectual e cognitivo e faixas etárias) e Vygotsky (sobre as relações cérebro-funções psicológicas-mediações sócio-históricas e culturais-mediações simbólicas-comportamentos) foram fundamentais aos processos educacionais. Mas os avanços mais recentes na própria Psicologia e na Neuropsicologia, além dos estudos sobre inteligência artificial (processos computacionais), vêm trazendo novos elementos para o entendimento das capacidades cognitivas humanas, possibilitando distingui-las em três sistemas: capacidades sociais (referentes à linguagem, aspectos emocionais, comportamentos sociais), biológicas (categorizações) e físicas (referentes ao espaço físico); bem como para uma melhor compreensão do entrelaçamento entre tais capacidades, compreendendo que estas se referem às áreas do conhecimento, não são exclusivas de uma ou outra área, posto que as transversalizam.

**Entre as implicações dessas concepções de *inteligências múltiplas* na educação, pode-se enumerar:**

- a) é preciso incorporar de forma mais adequada esses conhecimentos mais recentes sobre o cérebro humano e os sistemas cognitivos, na medida em que o desenvolvimento das disciplinas científicas e acadêmicas neles se baseia;
- b) a cultura influencia o desenvolvimento de tais capacidades: se ela valoriza determinadas capacidades, em detrimento de outras, é preciso desenvolver aquelas preteridas. Exemplo: uma sociedade que incentiva mais o esporte e não se preocupa com o ensino de matemática, ou vice-versa;
- c) a transferência entre domínios cognitivos, e mesmo a partilha de elementos neurológicos comuns entre tais domínios, demanda pensar na transferência de aprendizagem entre eles. Ex.: entre música e matemática, porque ambas envolvem processamentos visuo-espaciais (ANDRADE; PRADO, 2006);
- d) os estudos da área possibilitam perceber a interferência de crenças culturais em domínios cognitivos;

- e) A percepção de que certas capacidades cognitivas podem se desenvolver mais precocemente do que se supunha (do que supunha Piaget), coloca a possibilidade de aprendizagem em faixas etárias inferiores às anteriormente supostas. Se, de um lado, a aprendizagem mais precoce pode melhorar o aproveitamento escolar, deve haver cuidado para não se produzir *stress* nas crianças (IDEM);
- f) a relativização das concepções sobre *talento*, questionando as teses do inatismo, enfraquecem discriminações, como aquelas que categorizam crianças, considerando umas talentosas de nascença e outras, não, ignorando as condições e oportunidades sociais diferenciadas no desenvolvimento humano;
- g) as conexões neurológicas não exercitadas acabam inibindo-as, demandando mais tempo e dificuldades de aprendizagem..

Estes novos conhecimentos sobre as capacidades cognitivas do ser humano mais os requerimentos sociais por uma nova Educação, no limite, implicam a desconstrução de certas capacidades ou a sua secundarização, até mesmo sua des-aprendizagem. Por exemplo: uma educação em História, cuja centralidade residia apenas em memorização, vem sendo superada.

De um modo geral, podemos conceituar *competência como um conjunto de conhecimentos e capacidades de diversas naturezas – recursos – integrados e mobilizados, que possibilitam ao indivíduo ter inteligibilidade de si próprio e dos demais seres humanos, dos vários fenômenos da natureza e da sociedade, e agir em relação aos mesmos.*

Le Boterf (1994), um dos mais importantes estudiosos do tema, coloca que, conceitualmente, a adição de saberes, saber-fazer e saber-ser já não bastam para o entendimento do que seja competência. Uma nova abordagem implica *saber-mobilizar, saber-integrar, saber-transferir* recursos (conhecimentos, saberes, valores e atitudes) em situações da vida prática, e até mesmo imprevisíveis, tomando decisões e resolvendo problemas.

Para o autor, a competência se situa “numa encruzilhada, com três eixos formados pela pessoa (sua biografia, socialização), pela sua formação educacional e pela sua experiência profissional” (FLEURY e FLEURY, 2001).

Com base em Perrenoud (1999) e outros estudiosos, pode-se caracterizar a **Educação por competência da seguinte maneira:**

**1. Educar por competência não significa detrimento dos chamados conteúdos:** o ensino disciplinar e só de conteúdos (aqui entendidos em sentido estrito de conhecimentos



disciplinares) impede o desenvolvimento de competências; mas a construção de competências pressupõe conteúdos. Todavia, a chamada “cultura geral” ministrada pela Escola está sendo questionada: sendo sempre seletiva, é preciso refletir sobre quais heranças culturais de conhecimentos precisam ser sacados do patrimônio da espécie (que é muito mais amplo do que o tempo de escolaridade permite apreendê-lo) para conferir inteligibilidade aos problemas do tempo presente. Então, há algumas perguntas a orientarem essa nova seleção de conteúdos: *Que Cultura é essa do nosso tempo atual? Que problemas ela apresenta?* A identificação destes últimos direciona as escolhas no patrimônio de cada área do conhecimento. Mas, mesmo as escolhas de conteúdos feitas a partir de uma visão atualizada de nossa Cultura se tornarão anacrônicas se não forem acompanhadas da mobilização dos saberes, pois a nossa Cultura atual demanda essa mobilização. A Educação por competência emergiu de necessidades histórico-sociais palpáveis, e não do acaso: é preciso educar não para uma mera acumulação de informações, mas para que as pessoas as utilizem em suas vidas, contextualizadamente;

**2. Competência não é inseparável de e incompatível com capacidades:** é preciso superar a ótica de que competências são de natureza mais “intelectual”, vinculadas mais à Escola, e, portanto, “mais nobres e superiores”, e capacidades são da ordem do cotidiano e, por ilação, “secundárias” porque seriam do “senso comum” (da experiência, vida prática). Essas dimensões de conhecimentos se articulam, embora tenham distinções. Perrenoud dá um exemplo: “de que adianta escolarizar um indivíduo durante 10 a 15 anos de sua vida se ele continua despreparado diante de um contrato de seguro ou de uma bula farmacêutica?”. Por outro lado, ele lembra que as capacidades de ordem prática, da vida cotidiana, não dispensam saberes escolares básicos ou disciplinares, como o autor os denomina (IDEM);

**3. Portanto, há uma diversidade de competências que o ser humano pode desenvolver** mediante processos educativos escolares e não-escolares:

Em resumo, é mais fecundo descrever e organizar a diversidade das competências do que debater para estabelecer uma distinção entre habilidades e competências. **Decidir se temperar um prato, apresentar condolências, reler um texto ou organizar uma festa são habilidades ou competências teria sentido se isso remetesse a funcionamentos mentais muito diferentes. Mas não acontece dessa maneira.** Concreta ou abstrata, comum ou especializada, de acesso fácil ou difícil, uma competência permite afrontar e regular adequadamente uma família de tarefas e de situações, apelando para noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos, técnicas ou ainda a outras competências, mais específicas. (IDEM)

**Há capacidades de diversas naturezas, umas mais gerais e outras, mais específicas.** De acordo com Pérez (2005), elas comportam as cognitivas (raciocínio lógico, planejamento, organização, análise, dedução, síntese, avaliação), as psicomotoras (expressão corporal, orientação espacial, destreza), as de comunicação (expressão oral, escrita, plástica, gráfica) e as de inserção social (participação, integração ao ambiente, convivência, compreensão da realidade, relacionamento interpessoal). Na Escola tradicional, quando ensinadas, são primaziadas as consideradas intelectuais (as cognitivas, que permitem construir conhecimentos) e pouco, as sociais (aquelas que possibilitam a inserção do indivíduo na sociedade, a sua interação e relacionamento com o outro). Em outras palavras, o *como aprender* é até focado, mas o *para que* fica secundarizado. É neste sentido que Perrenoud diz que a educação por competência é “um horizonte”, que deve ser propiciado a todos, principalmente para a grande maioria, abrindo-lhe chances para estudos mais aprofundados e para a sua profissionalização. O autor vai mais longe quando diz que, mesmo aqueles privilegiados educacionalmente, precisam hoje desta formação geral (ou seja, em um *conjunto* de, e não apenas alguns, conhecimentos e capacidades);

**4. O foco principal da educação por competência é a mobilização dos saberes** (LE BOTERF, 1994, p. 16): não basta dispor de conhecimentos, é preciso *mobilizá-los em situações. Na ação. Em contextos*: nem se concretizam ações sem recursos (conhecimentos e saberes), nem adianta dispor de recursos sem mobilização, pois serão inúteis. Como diz Perrenoud, serão “letras mortas”. Esta é a razão principal pela qual os alunos, atualmente, não veem sentido para o que é transmitido na Escola, em relação a suas experiências concretas de vida;

**5. Educar por competência pressupõe a historicidade, a contextualização de situações de ensino-aprendizagem e constitui um processo permanente, ao longo da vida das pessoas:** assim, o foco dos processos educativos não é fazer dos alunos produtos prontos e acabados, próprio de uma concepção tecnicista. Ao contrário, a ênfase recai no *processo formativo*, de modo que a pessoa se compreenda sempre em formação;

**6. As competências anteriormente consideradas básicas – ler, escrever, contar – segundo uma concepção de escolaridade fundada no século XIX, não mais são suficientes para as necessidades da nova socialização cultural, portanto, de uma nova escolaridade:** esta tem posto novos requisitos aos processos educativos, especialmente

aqueles cuja efetividade possa preparar indivíduos para se expressarem, utilizarem novas linguagens comunicacionais, interagirem e conviverem socialmente nas diversidades;

7. Portanto, **competências não são parte dos processos de ensino, constituem o processo de ensino e produzem valor para os indivíduos, os grupos sociais, as instituições:** *Valor* como dimensão cultural e filosófica: é algo significativo nas e para as relações sociais, de que dispomos para definir princípios e orientar as ações, comportamentos e atitudes, realizar escolhas em nossas vidas;

8. Finalmente, como síntese, podemos denominar a Educação por competência, assim concebida, como uma *Educação por competência cidadã*, na medida em que se propõe tendo a Ética para o Outro como sua dimensão fundante: “[...] a ética para o outro reclama antes de mais nada não remetê-lo para fora da humanidade. Não arrancar ninguém de sua condição humana ...” (DEPRESBITERIS, 2010, p. 88), possibilitando o pleno desenvolvimento desta última. Nesse sentido, contrapõe-se à concepção tecnicista de uma pedagogia da hegemonia porque se alinha com uma pedagogia da autonomia e emancipação (FREIRE, 1996).

**A Educação por competência cidadã, pois, afeta as várias dimensões dos processos educativos.**

Assim, os **objetivos** do Ensino mudam. Àqueles de dimensão mais cognitiva (*conceituais e procedimentais*), relativos aos conceitos básicos de cada área do conhecimento e aos modos de construção deste conhecimento, acrescentam-se objetivos *atitudinais*, relativos à esfera dos valores éticos projetados como desejáveis na socialização cultural.

Novos **conceitos** são incorporados na aprendizagem de cada área do conhecimento: não apenas novos em decorrência das mudanças contextuais, que exigem novas representações do mundo (a inteligibilidade da sociedade, da natureza, do ser humano), mas novos, também, no sentido de que conceitos básicos a cada área, ditos “clássicos”, são acrescidos de outros significados, propiciados pela dinâmica cultural.

Novos **conteúdos**, no mesmo movimento, são adicionados: não só pelo alargamento do objeto de cada área, convertendo em temas de estudo os problemas identificados no mundo atual; mas também novos pelas abordagens de tais problemas, o que remete a procedimentos metodológicos inovadores.

Novas **metodologias** são, portanto, recomendadas: de um lado, pela introdução de novas tecnologias de informação e comunicação, que possibilitam potencializar e combinar as

linguagens as mais variadas (oral, escrita, visual, virtual); de outro lado, por um movimento de rearticulação – a interdisciplinaridade – de conhecimentos disciplinares, usualmente tratados de forma isolada e fragmentária, de modo a dar-se conta da complexidade constitutiva da natureza, da vida social e do ser humano e a propor respostas mais globais, de conjunto, no enfrentamento dos problemas relativos a cada um desses âmbitos do mundo.

Novas concepções de **Avaliação** de ensino-aprendizagem, coerentes com as demais mudanças pedagógicas, procuram superar a ótica tradicional dos processos avaliativos, marcada pela quantificação/medida de conhecimentos acumulados (avaliação somativa) e aferições pontuais, circunstanciais, apenas em determinados momentos. Em seu lugar, vêm se configurando processos avaliativos orientados pela: qualidade e significado dos conhecimentos apre(e)ndidos (**avaliação formativa**); aferição do ensino-aprendizagem como um todo e em sua continuidade (**avaliação contínua e processual**); aferição do desempenho do/a educando/a, seus avanços na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de capacidades, e suas dificuldades, durante todo um determinado período, em cotejo com os objetivos, capacidades e conteúdos programados (**avaliação cumulativa**), buscando, sobretudo, compreender os sujeitos. Além disso, estas novas concepções se propõem, ainda, a desenvolver a própria autoavaliação dos alunos e a aferir a atuação dos demais sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem: professores, técnicos, gestores. Assim, o foco avaliativo sofre um grande deslocamento: de um modelo/padrão, seletivo, classificatório e punitivo, mira, agora, as diferenças de ritmos de aprendizagem entre os indivíduos e a formação de pessoas responsáveis, dotadas de capacidade crítica e, portanto, autônomas.



Em Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors, para a UNESCO, foram apresentados os **quatro pilares da Educação**:

- **Aprender a conhecer**: abrange os processos cognitivos por excelência (atenção, memória, raciocínio lógico, intuição, compreensão), básicos à formação de um conhecimento crítico;
- **Aprender a fazer**: compreende a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos;
- **Aprender a conviver**: constitui a esfera de atitudes e valores, no sentido de construção de uma convivência nas diferenças;

- **Aprender a ser:** considerado a síntese dos outros três, no sentido de reunir no indivíduo todas as capacidades de que, potencialmente, o ser humano dispõe: autonomia, ação, comunicação, interação, cooperação.

O ensino ainda vigente primazia o *aprender a conhecer*, contempla muito insuficientemente o *aprender a fazer* e se omite quanto ao *aprender a conviver*.

No Art. 32 da Lei 9394/96 – LDB, já se apresentaram as competências mais gerais do Ensino Fundamental:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

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

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

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

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

O texto explicita os requisitos necessários à formação de todo cidadão: saberes, capacidades, atitudes, valores, que correspondem, por sua vez, aos quatro princípios emanados pela UNESCO.

**Nesta Proposta de Reformulação Curricular do Ensino Fundamental do Sistema Estadual de Ensino da Paraíba**, a equipe de Consultores/as, em processo interativo com professores/as da rede estadual de ensino, **apresenta a Educação por Competências da seguinte maneira:**

- ☐ Denomina de **Competência Cidadã**: a formação educativa básica necessária à socialização do indivíduo, promovida mediante a apropriação do patrimônio cultural, a aprendizagem de processos de construção e mobilização de saberes, imprescindíveis ao conhecimento do mundo (natureza, sociedade, ser humano) e à inserção, interação e atuação em sociedade. Já foi dito que a Escola é a instituição social precípua para realizar essa competência devido ao tempo de socialização que promove e à abrangência desta formação, daí a mesma denominar-se de Educação Básica. Desse modo, *a competência é o conjunto de capacidades*, reunindo conhecimentos, saberes, valores e atitudes. Os conhecimentos se referem ao objeto de estudo. Os saberes

constituem as ações/attitudes dos sujeitos em relação aos conhecimentos (ao patrimônio herdado) implicando o seu domínio e mobilização. Os valores tanto estão impregnados nos conhecimentos quanto nos saberes e attitudes.

A Competência, desse modo, é entendida como uma qualificação abrangente, uma espécie de Capacidade-matriz global dos indivíduos.

No entanto, como cada área tem um objeto próprio (foca uma determinada dimensão da vida: processos de linguagem, sociais, naturais, biopsíquicos), o modo de cada uma efetuar a competência varia de acordo com as especificidades da dimensão abordada.

O significado da inserção de cada dimensão na socialização cultural e, portanto, da inserção de cada área do conhecimento no currículo escolar, reside na resposta de cada uma delas a uma questão central e comum a todas as disciplinas que formam a base nacional comum do Ensino Fundamental e à Área Transversal: O que é *Educar na(s)... e para a(s)...*? A resposta é a dimensão com que cada uma trabalha. A expressão *na(s)* e *para a(s)* significa ter conhecimentos, saberes, valores e attitudes naquela dimensão, expressá-los, usá-los interativamente em relação à mesma.

- Língua Portuguesa**= educar nas e para as **práticas sociais de linguagem na língua materna;**
- Língua Estrangeira**= educar nas e para as **práticas sociais de linguagem em língua estrangeira;**
- Matemática**= educar em e para a **percepção e compreensão de padrões e relações;**
- Ciências**= educar em e para as **relações com a Natureza na diversidade;**
- Geografia**= educar em e para as **espacialidades;**
- História**= educar nas e para as **temporalidades (o tempo social, suas mudanças e permanências);**
- Educação Artística**= educar em e para as **visualidades, as teatralidades e as musicalidades;**
- Educação Física**= educar em e para a **cultura corporal;**
- Ensino Religioso**= educar em e para a **alteridade;**
- Diversidade Sociocultural: Diferentes e Iguais:** educar nas e para as **diversidades.**

- ❑ **Denomina de Capacidades: os saberes, a ações em relação aos conhecimentos, componentes sem os quais a competência não se concretiza.** Na verdade, os saberes equivalem aos pilares da Educação, apontados nos documentos da UNESCO, acima referido. **Para fins didáticos, tais capacidades estão abaixo relacionadas de forma distinta, mas, nos processos educativos concretos, a sua realização ocorre de forma imbricada:**

**Saber (re)conhecer (Aprender a aprender)**

**Saber expressar e usar (Aprender a fazer e mobilizar)**

**Saber vivenciar (Aprender a conviver)**

**O conjunto dos saberes constitui o *aprender a ser*.**

- ❑ **Especifica as Capacidades acima apresentadas, por disciplina e a Área Transversal, de acordo com o seu respectivo campo de conhecimento.**

### **O Educador diante das mudanças: o seu lugar social**

Em consequência do complexo conjunto de mudanças geo-históricas e sociais, epistemológicas e educacionais, **também a atuação dos educadores tem sido fortemente afetada.** Na tradição europeia ocidental, que pesou e ainda pesa na formação social brasileira, foi preponderante, desde a Idade Média, o chamado *argumento de autoridade*, em que “a verdade”, “o conhecimento”, estava em grandes figuras, obras e instituições de referência, as chamadas “autoridades”. Na Escola, instituiu-se a “autoridade” do/a professor/a, que, em muitas situações, gerou como padrão uma postura autoritária, em que os alunos tinham pouca voz. Esse comportamento ainda perdura em muitas escolas, apesar das mudanças educacionais no sentido de democratização do ambiente escolar, aí se compreendendo as relações interpessoais.

As mudanças no sentido de uma Educação para a competência cidadã ainda resultam em muitas resistências da Escola e dos professores. De um lado, porque persiste uma concepção de que a Escola ensina os saberes e a vida e a atuação profissional ensinam as competências. Esta concepção vem sendo duramente criticada, na medida em que a Escola atual, de um modo geral, nem sequer ensina os saberes necessários à compreensão do mundo e, muito menos, as capacidade para os indivíduos agirem em situações complexas. (MORIN,

2005). Por outro lado, os professores, em sua grande maioria, não aprenderam por competência, mas apenas por conhecimentos (conteúdos, em sentido estrito do objeto de cada área do conhecimento).

Educar por competência implica, portanto, a reeducação dos próprios professores.

Assim como se requer outro modelo de Escola e outro currículo, requer-se, também, outro/a professor/a, com algumas características marcantes: disposição ao diálogo com os alunos, aprendendo, pessoalmente, a viver e conviver nas diferenças; consciência reflexiva sobre a importância estratégica da sua profissão; emersão de uma postura individualista para uma perspectiva e práticas comprometidas político-pedagogicamente, de participação na vida da *polis*, no caso, no microcosmos societário de diversidades em que a Escola se configura. As práticas docentes, à luz das constantes mudanças no Conhecimento e das demandas de uma sociedade bastante complexa, não mais podem manter o particularismo autoritário univocal: se o/a professor/a precisa se compreender não mais como o único sujeito (emissor) do processo educativo, isso não significa, porém, que incorra em uma posição de neutralidade, pois também é um sujeito de direitos tanto quanto os seus alunos (isto significa interlocução). Mas é necessário que se coloque como *mediador/a pedagógico(a)* (GUTIERREZ; PRIETO, 1991), segundo uma concepção de educação centrada no/ aluno/a, não meramente acumulativa de informação (conteudista), mas participativa e, portanto, relacional e comunicativa. Vivencial.

Em síntese: é preciso que o/a professor/a se construa como *professor/a-cidadão/cidadã* no âmbito escolar, autovalorizando-se, e, conseqüentemente, exigindo que a sociedade e o Estado o valorizem.

### **Novos marcos regulatórios da Educação Brasileira: o sistema normativo**

O sistema educacional brasileiro, desde a saída do regime militar e o sequente processo de redemocratização do país, tem se ajustado às transformações da sociedade, internacionalmente, e segundo as especificidades nacionais, criando novos marcos regulatórios.

O sistema normativo da esfera da Educação vem mudando desde os fins dos anos de 1980 e inícios da década seguinte.

A legislação compreende vários níveis:



- **Marcos regulatórios gerais** são aqueles de força normativa mais forte e abrangente, tais como a Carta Magna do país, Leis e Decretos (Anexo I);
- **Marcos regulatórios específicos do Ensino Fundamental ou da Educação Básica:** a legislação desta natureza tem configurado uma nova visão política, cultural, epistemológica da educação brasileira. Expressa-se em várias Diretrizes Curriculares exaradas pelo Conselho Nacional de Educação, através de Resoluções e Pareceres de ordem mais geral sobre a Educação Básica (Anexo II).

.....

Ainda nesse âmbito da Educação Básica, têm sido exaradas **Diretrizes sobre as várias modalidades de ensino previstas na LDBEN**, o que representa uma busca de compatibilização com as novas demandas educacionais de um mercado segmentado entre diversos grupos sociais, com suas características peculiares (Anexo III).

.....

A par das Diretrizes sobre modalidades, **alguns temas transversais** têm sido alvo de regulamentação (Anexo IV).

E, mais recentemente, desde o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em 2007, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, vem desenvolvendo Projetos e outras ações, no sentido de oferecer suporte para a **elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação em Direitos Humanos**.

.....

**Outro conjunto normativo importante diz respeito ao Ensino Fundamental de 9 anos.** Ou seja: a ampliação da escolaridade para mais um ano. **Essa medida visa compatibilizar a Educação Básica, no Brasil, a padrões internacionais.** Vários instrumentos normativos têm sido exarados (Anexo V).

.....

**Também foi normatizada a questão de suporte financeiro para a Educação Básica** (Anexo VI).

.....

**Outras normas importantes nesse processo de remodelação do sistema educacional brasileiro são aquelas referentes aos Cursos de Formação Inicial para Professores, a**

**respeito dos quais há uma série de Resoluções do Conselho Nacional de Educação** que aqui não arrolamos neste texto, mas aparecem nos Referenciais desta proposta. Esta regulamentação tem objetivado mudar o perfil de qualificação dos profissionais da educação, de modo a que estejam capacitados para responder aos desafios educacionais do tempo presente, com projeção para o tempo futuro.

➤ **Marcos regulatórios sobre Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino da Paraíba**

O sistema estadual de ensino da Paraíba tem especificado algumas normas nacionais para o contexto local, através de **Resoluções** do Conselho Estadual de Educação (Anexo VII).

### **Referenciais Curriculares e Ensino Fundamental**

Todo esse complexo processo de mudanças acima exposto, de diversas dimensões, vem afetando profundamente a Escola, como também já foi dito. E o Currículo Escolar.

Nestes termos, o Ministério da Educação vem elaborando **Parâmetros Curriculares** como suporte aos professores em seu trabalho. Vem, ainda, disponibilizando um vasto conjunto de obras relativas a currículo, especialmente no tocante às modalidades de ensino e aos chamados temas transversais.

Os principais Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica constam no Anexo VIII.

### **À guisa de conclusão ... ou de um começo**

O Currículo do Ensino Fundamental do sistema estadual de ensino data de 1988. Está, pois, defasado em relação às mudanças geo-sócio-históricas, epistemológicas e na socialização cultural, escolares e curriculares. Assim, mais do que se justifica a Reforma Curricular ora apresentada.

A Escola precisa, urgentemente, oferecer respostas convincentes para essa nova socialização cultural que estamos vivendo, mediante a capacitação dos mais diversos segmentos da sociedade brasileira para o tempo presente e os tempos vindouros, especialmente as novas gerações. A menos que a Instituição, por inércia, queira se tornar anacrônica e superada.

A implicação prévia desta mudança curricular necessária é a imperiosidade da (re) qualificação dos docentes, de um modo geral, com especial atenção para aqueles que atuam na Educação Básica, considerando-se esta, como a própria nomenclatura expressa, a base da socialização cultural de que nenhuma sociedade pode abdicar.

Não bastam ações pontuais. É preciso ter uma perspectiva abrangente, tal como essa proposta curricular tenciona fazê-lo.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Paulo Estevão; PRADO, Paulo Sérgio T. do. **Psicologia e Neurociência cognitivas: Alguns avanços recentes e implicações para a educação.**

<http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/view/3225/2587> , 2006.

E [www.katiachedid.com.br/content.php?News&ID=65](http://www.katiachedid.com.br/content.php?News&ID=65) - Em cache.

BAUMANN, Zygmunt. **Em busca da política.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional de Educação para o Século XXI. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DEPRESBITERIS, Léa. Em busca das competências perdidas: “saber conviver”. In ROVAL, Esméria (Org.). **Competência e competências: contribuição crítica ao debate.** São Paulo: Cortez, 2010, p. 68-91.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea.** V. 5, nº esp. Curitiba, 2001. On-line version ISSN 1982-7849.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUTIERREZ, F. e PRIETO, Daniel. **A Mediação Pedagógica: Educação à Distância Alternativa.** Campinas: Papirus, 1991.

HABERMAS, J. **Teoria de La acción comunicativa.** Tomo II: Crítica de la razón funcionalista. Madri: Taurus, 1987.

KUHN, Thomas. **A estrutura das Revoluções Científicas.** São Paulo: Perspectiva, 1978.

LE BOTERF, G. **De la compétence - essai sur un attracteur étrange.** Paris : Les éditions d'organisations, 1994.

MORIN, Edgard. **O método 6: ética.** Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.

PÉREZ, Matiniano Román. **Aprender a aprender en la sociedad del conocimiento**. Santiago, Chile: Arrayan Editores, 2005.

PERRENOUD, Philippe. Construir competências é virar as costas aos saberes? In **Pátio**. Revista pedagógica. Porto Alegre, n° 11, nov.1999, p. 15-19.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Trad. Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papirus, T. 1: 1994.

RIOS, Terezinha Azeredo. A construção permanente da competência. In ROVAI, Esméria (Org.). **Competência e competências: contribuição crítica ao debate**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 149-166.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. v. 1. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

## ANEXOS

### Anexo I: Marcos regulatórios gerais

- ❑ **Constituição Federal de 1988**
- ❑ **Lei nº 9.131/1995: Criação do Conselho Nacional de Educação**, após a extinção do Conselho Federal de Educação pelo Governo Collor,
- ❑ **Lei 9394/96 – LDBEN: Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, que estabelece os princípios orientadores e a organização do sistema nacional de educação.  
**É preciso atentar que esta Lei tem sido modificada em algumas de suas partes, para a sua atualização, a exemplo do:**
  - artigo. 33 – sobre **Ensino Religioso**;
- ❑ **Lei nº 8069/90 – ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente**, contemplando direitos e deveres deste segmento etário da população e que constitui a maior parte dos alunos da Educação Básica; + **Lei n.º 11.525: torna obrigatório o ensino de conteúdos sobre os direitos das crianças e dos adolescentes no Ensino Fundamental**;
- ❑ **Lei 10.172/2001: Plano Nacional de Educação**, elaborado para implementar a LDBEN, com vigência de dez anos (2001-2010);
- ❑ **Lei 10.639/2003**, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para **incluir no currículo oficial**

da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira";

- ❑ **Lei 11.645/2008**, que modificou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”;
- ❑ **Decreto nº 6.872/2009**, que instituiu o **Plano Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – PLANAPIR**;
- ❑ **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana: 2009**;
- ❑ **Programas Nacionais de Direitos Humanos I (1996), II (2002) e III (2010)**;
- ❑ **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2006**;

**Anexo II: Marcos regulatórios específicos do Ensino Fundamental ou da Educação Básica**  
(Resoluções e Pareceres de ordem mais geral sobre a Educação Básica)

- ❑ **Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999:**

**Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;**

- ❑ **Resolução CNE/CEB nº 2/1998:** estabelece as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**; modificada pela **Resolução nº 1/2006**;
- ❑ **Resolução CNE/CEB nº 3/1998:** estabelece as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**;
- ❑ **Resolução nº 4/2010:** estabelece as **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais** para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010);
- ❑ **Resolução CNE/CEB nº 07/2010:** fixa as **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos**.

**Anexo III: Marcos regulatórios específicos do Ensino Fundamental ou da Educação Básica** (Diretrizes sobre as várias modalidades de ensino previstas na LDBEN). Entre outras:

- ❑ **Resolução nº 3/1999 – sobre Educação Indígena;**
- ❑ **Resolução CEB/CNE nº 01/2000 – sobre Educação de Jovens e Adultos;**

- Resolução CNE/CEB N° 2/2001 – sobre Educação Especial;**
- Resolução CNE/CEB n° 1/2002 – sobre Educação nas Escolas do Campo;**
- Resolução CEB n°4, de 8 de dezembro de 1999:**  
**Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.**

**Anexo IV: Marcos regulatórios específicos do Ensino Fundamental ou da Educação Básica (Temas Transversais)**

- Resolução N° 1/2004+ Parecer CNE/CP 3/2004 – sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;**

**Anexo V: Marcos regulatórios específicos do Ensino Fundamental ou da Educação Básica (Ensino Fundamental de 9 anos).**

- PL 144/2005 > Lei 11.114/2005;**
- Resolução CNE/CEB N° 3/2005;**
- Parecer CNE/CEB N° 18/2005;**
- Parecer CNE/CEB N° 6/2005;**
- E, finalmente, a Lei N° 11.274/2006;**

**Anexo VI: Marcos regulatórios específicos do Ensino Fundamental ou da Educação Básica (Suporte Financeiro para a Educação Básica)**

- Lei N° 9.424/1996 – Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF;**
- Lei n. 11.494/07: Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB;**
- Lei N° 11.738/2008 – Regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.**

**Anexo VII: Marcos regulatórios sobre Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino da Paraíba**

- ❑ **Resolução 229/2002 – Estabelece normas para a Educação de Jovens e Adultos, no Sistema Estadual de Ensino e outras providências;**
- ❑ **Resolução nº 207/2003 – sobre Educação Indígena;**
- ❑ **Resolução nº 147/2008 – Regulamenta a oferta da Educação Religiosa nas escolas públicas do ensino fundamental do estado da Paraíba e dá outras providências.**
- ❑ **Resolução nº 340/2006 – fixa novos critérios para ampliação do ensino fundamental para nove anos, no Sistema de Ensino do Estado da Paraíba;**
- ❑ **Resolução nº 198/2010 – regulamenta a Educação das Relações Étnico-Raciais + Parecer nº 149/2010.**

Entre outubro de 2002 e abril de 2004, conforme suas atribuições, o Conselho Estadual de Educação elaborou a versão preliminar de um **Plano Estadual de Educação**, que foi convertido na Lei 8.043/2006, após aprovação na Assembléia Legislativa do estado.

#### **Anexo VIII: Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental**

- ❑ **Referenciais Curriculares de Educação Indígena – 1991;**
- ❑ **Parâmetros Curriculares Nacionais do EF: 1997 - 1998**
- ❑ **Temas Transversais: 1998**

**OBS: Vale remarcar que a legislação tem passado por constantes revisões, que a alteram e a complementam. Recomenda-se consultar:**

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados).

# HISTÓRIA

---



## **CONSULTORES ELABORADORES**

Prof.<sup>a</sup> Me. Irene Rodrigues da Silva Fernandes – UFPB

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vilma de Lurdes Barbosa – UFPB

## **LEITORES CRÍTICOS**

Aucione Leite de Brito – GEEIEF/SEEC

Adjane Barbosa Alves Gabriel – 12<sup>a</sup> GREC

Antonio Gutemberg da Silva – 4<sup>a</sup> GREC

Bernadete Maria de Queiroz – 1<sup>a</sup> GREC

Fabíola Stella M. de Lemos F. Leite – 1<sup>a</sup> GREC

Joelma Rodrigues Souto Miranda – 2<sup>a</sup> GREC

Márcio Macedo Moreira – 1<sup>a</sup> GREC

Maria das Graças Macena Costa – 2<sup>a</sup> GREC

Maria do Carmo Souza – 2<sup>a</sup> GREC

Maria do Socorro dos Santos Almeida – 7<sup>a</sup> GREC

Maria do Socorro Ferreira Bezerra – 5<sup>a</sup> GREC

Maria José de Sousa Santos – 9<sup>a</sup> GREC

Ronaldo Martins Alcântara – 5<sup>a</sup> GREC

## 1. O ENSINO DE HISTÓRIA TEM HISTÓRIA? O QUE MUDOU?

Até o começo dos anos 80 do século XX, ensinava-se História, principalmente, com o objetivo de criar uma identidade nacional no aluno. Mas, muitas vezes, a identidade deixava mais dúvidas do que identificações. Por exemplo, independentemente de nossa cor, éramos todos descendentes de portugueses. Pouco se falava e pouco se fala das centenas de grupos indígenas e dos grupos negros.

O ensino tradicional preocupava-se com a memorização de data e nomes. Longe da realidade e ausente de significado, portanto, sem relação visível com a vida prática, a disciplina tornava-se um assunto chato, que existia apenas em livros velhos, fotos amareladas e na poeira dos museus. Mas a História mudou, graças a fatores como a expansão escolar, que trouxe um público culturalmente diversificado aos estabelecimentos de ensino; ao aumento do acesso dos estudantes às informações; à reformulação da legislação, de prescrições e de materiais didáticos baseados em uma nova visão pedagógica, que considera os alunos como participantes ativos na construção do conhecimento; à oferta de cursos de formação inicial para os professores (graduação), de pós-graduação (*lato* ou *stricto* senso) e continuada (através da participação nas chamadas “formações” efetivadas pelas redes de ensino municipais e estadual, e nos inúmeros eventos como Congressos, Simpósios, etc).

O que se busca agora, com o ensino de história, é desenvolver junto aos alunos uma reflexão de natureza histórica que contribua para a construção de uma consciência humana acerca do mundo, algo que será alcançado estabelecendo-se relações entre identidades individuais, sociais e coletivas e relacionando-se o particular e o geral, construindo as noções de diferenças e semelhanças e de continuidades e permanências.

A História como disciplina escolar, no período pós-ditadura militar e no processo de redemocratização brasileira, tem experimentado mudanças significativas no que se refere à legislação, resoluções, pareceres e prescrições, especialmente a partir da década de 1990. No quadro que se segue, podemos perceber algumas dessas bases legais para o ensino de História.

**Quadro 1 - Bases legais para o Ensino de História no Ensino Fundamental – 1996/2010**

DATA	ATO	ASSUNTO
20/12/1996	Lei nº 9.394/1996	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
29/01/1998	Parecer CNE/CEB 4/98	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.
09/01/2003	Lei nº 10.639/2003	Altera a Lei 9394/1996 – inclusão obrigatória da temática <i>História e Cultura Afro-Brasileira</i>
10/03/2004	Parecer CNE/CP 3/2004	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
17/06/2004	Resolução CNE nº 01/2004	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
03/08/2005	Resolução CNE/CEB nº 03/2005	Define normas nacionais para ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.
06/02/2006	Lei nº 11.274/2006	Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.
10/03/2008	Lei nº 11.645/2008	Altera a Lei 9394, de 20/12/1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9/01/2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.
14/01/2010	Resolução CNE/CEB nº 01/2010	Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.
07/04/2010	Parecer CNE/CEB 07/2010	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
13/07/2010	Resolução CNE/CEB nº 04/2010	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
01/06/2010	Parecer CEE/PB nº 149/2010	Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e da “História e Cultura Indígena”.
01/06/2010	Resolução CEE/PB nº 198/2010	Regulamenta as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e da “História e Cultura Indígena” no sistema estadual do ensino.

Ainda na década de 1990, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Ensino Fundamental, formulou os Parâmetros Curriculares Nacionais, disponibilizando referenciais para as oito séries do Ensino Fundamental às escolas de todo o País. Esse conjunto de documentos, segundo o Ministério, teve a intenção de subsidiar as suas políticas, visando à melhoria da qualidade da educação, e oferecer uma referência curricular nacional, de orientação para os docentes no direcionamento de suas práticas pedagógicas cotidianas.

Para o Ensino Fundamental, no primeiro segmento, foram elaborados dez volumes organizados da seguinte forma: um documento introdutório e nove específicos para Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, **História** e Geografia, Arte, Educação Física, Temas Transversais e Ética, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, Meio Ambiente e Saúde. Para o segundo segmento, foi publicado o livro introdutório, os específicos nas áreas do conhecimento acima citadas, acrescidos de Língua Estrangeira, e um volume com os seguintes Temas Transversais: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo.

A partir desses documentos nacionais, que têm norteado o ensino da História e das publicações na área, muitas delas provenientes de pesquisas e de fóruns legítimos de reflexões, como a Associação Nacional de História – ANPUH, o Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História, o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e os Fóruns Estaduais de Graduação em História, variadas possibilidades se apresentam para a renovação e/ou ressignificação de pressupostos pedagógicos, de fundamentação teórica e metodológica para o ensino de História. É nesse sentido que se faz necessária a elaboração de referenciais curriculares estaduais para o Ensino Fundamental, observando novas maneiras de pensar e ensinar a disciplina.

## **2. A INSERÇÃO DA DISCIPLINA HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

É interessante como, nas discussões sobre currículo, a primeira questão que se destaca, diz respeito à seleção dos conteúdos. E isto é inversão de sentido. Se bem que todos os elementos do processo ensino-aprendizagem sejam intimamente relacionados, o foco do processo há que ser o aluno, objetivo principal da educação, com vistas ao seu desenvolvimento como pessoa e cidadão, considerando que a forma com que a sociedade e a escola atuam interfere, efetivamente, na sua formação.

Nesta direção, devemos pensar qual concepção de Ensino Fundamental a ser construída, e nela, qual o lugar da História. O Ensino Fundamental tem como escopo o

processo das crianças e adolescentes nas etapas correspondentes a diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educativo. Neste caso, o período de 9 anos (Lei nº 11.274/2006), em que ocorre a matrícula obrigatória das crianças a partir de 6 anos de idade, está disposto em duas fases: anos iniciais – com 5 anos de duração, de 6 a 10 anos; anos finais – com 4 anos de duração, de 11 a 14 anos.

As fases condizem com estágios diferenciados de desenvolvimento cognitivo das crianças e adolescentes que, necessariamente, deverão ser considerados para definição dos objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos. Uma questão deve estar presente, a cada momento: **o que o ser humano precisa aprender para viver, se identificar, conviver, identificar o espaço vivido e nele se relacionar?**

Atente-se que a formação da identidade pessoal, o reconhecer-se, é primordial nos anos iniciais, pois é nesse período que ocorre o processo de alfabetização. Já no decorrer dos anos finais do Ensino Fundamental, o aluno passa por mudanças sócio-afetivas e cognitivas próprias da transição infância-adolescência, fase crítica e curiosa acerca do mundo que o cerca – aumenta o seu interesse em ler e compreender o mundo e se expressar. Tal postura amplia a socialização e, ao se alargarem os espaços de interlocução e interação, a criança e o adolescente repensa o próprio espaço vivido, ocorrendo a abertura para a aceitação de compromissos coletivos e atitudes de cidadania.

Em todo esse período, as relações espaço/tempo vão se forjando e ampliando, sendo a referência maior o espaço de pertencimento e o tempo presente, e, cabe a descoberta do particular e da articulação do particular e do geral em si e como manifestações que acontecem simultaneamente.

O passado vivido – como relação e vivência - se torna a matéria de estudo. O aluno e a sua família, suas lembranças, comemorações, os traços do passado mais distante, presentes nas fotos, nas casas, nas praças... vão gerando um conhecimento acerca de sua própria vida e de outras vidas, de outros tempos. E começa a vir a pergunta: Como eram essas coisas? E a noção de passado *vai sendo construída*, aos poucos, *no dia a dia*.

Mas, quantas vezes, no exercício do fazer cotidiano, os professores, individual ou coletivamente, refletem/discutem acerca de sua *disciplina* – **O que é? Por que compõe o currículo escolar? Qual a sua importância e papel na formação do aluno e na relação que ele estabelece com o seu próprio tempo, enquanto construção histórica? Qual o papel da História no Ensino Fundamental?**

Considerando a necessária articulação e integralidade do pensar o currículo do sistema estadual de ensino, optamos por partir para a análise com a citação dos Referenciais Curriculares de História para o Ensino Médio do estado da Paraíba, que, bem a propósito, se posiciona em relação ao Ensino Fundamental e à História neste nível, afirmando que este

[...] deve propiciar ao (à) educando(a) a iniciação em um processo de conhecimento organizado, sistemático e metódico, a partir do domínio das linguagens para conhecer o mundo (natureza e sociedade) e para a estruturação dos conhecimentos, ainda de forma genérica, sobre a natureza e a sociedade próxima ao(à) educando(a), o que corresponde à primeira fase escolar. Na seqüência, deve propiciar a organização dos conhecimentos de forma especializada (as matérias ou disciplinas escolares da segunda fase), bem como os procedimentos teórico-metodológicos próprios a cada área do conhecimento e necessários aos processos de aprendizagem dos conhecimentos acumulados em cada uma dessas áreas e aos processos de produção de novos conhecimentos (PARAÍBA, 2006, p. 98).

Em relação à História, fica assim delineado no referido documento:

O ensino de História é estratégico ao processo educativo como um todo porque **esta área de conhecimento trata de uma das dimensões fundamentais da existência humana: a temporalidade/duração**, pois a vida humana é constituída de mudanças e permanências, cuja percepção é indispensável para que os indivíduos e as sociedades melhor compreendam o seu próprio tempo, isto é, o seu presente histórico (Idem, p. 99 – grifo nosso).

Uma professora de História, Joana Neves, contava, certa vez, a sua curiosidade sobre a situação do ensino de História e a posição dos professores frente aos problemas apresentados. Havia um posicionamento de crítica ao factualismo, ao distanciamento da realidade, à ausência de debate e de utilização de novos conteúdos teóricos e metodologias e, assim, até chegar aos baixos salários dos docentes. E a cada encontro, a cada reunião, as críticas se repetiam. E, agora, disse Joana, nós somos os professores, que História queremos ensinar e para quê? E Joana escreveu um texto: *Como se estuda História*. Lá se vão 30 anos e ao revisitá-lo e compará-lo com escritos atuais, cumpre dizer que ele mantém grande atualidade.

A compreensão de História no sentido de atuar, ser agente do processo histórico, é atinente a cada ser humano, em todos os tempos e lugares. Nesse processo, desenvolvem-se formas de conhecimento que lhe permitem compreender o processo produzido pela humanidade e por cada pessoa, considerando a ação individual, e, ainda, situar-se como agente desse processo.

História – processo e conhecimento. Neste ponto, retoma-se a questão da disciplina, que aparece de forma breve, mas muito profícua, no texto de Joana Neves.

[...] o fazer (ação) histórico produz o estudo (saber) histórico, que por sua vez interpreta, compreende e modifica o fazer histórico. **Fazer e estudar** interagem reciprocamente e essa interação é mediada por procedimentos de pesquisa (entendida genericamente como busca do conhecimento), que podem ser organizados em etapas específicas e sucessivas que vão se tornando cada vez mais complexas e elaboradas conforme os níveis de compreensão que se pretende atingir (NEVES, 1980, p. 68-69. Grifos da autora).

Dessa forma, se o Ensino Fundamental deve oferecer a cada pessoa todas as condições de efetivação a que tem direito, na sua dimensão educacional, isto inclui, sem dúvida, a garantia e o direito de apreensão e uso dos conhecimentos históricos.

O ensino de História na etapa do Ensino Fundamental assume, assim, a seguinte configuração:

**1ª. fase** (cinco anos) – as primeiras noções de História devem centrar-se na própria existência do aluno, para aprender o significado de identidade, memória, pertencimento, através da compreensão de sua individualidade e de suas vivências mais imediatas, da identificação de gerações de sua família ou de outras que possam compor o seu universo de vivência. Outros novos campos de História poderão ser agregados, interligados, considerando as várias relações entre as pessoas no tempo/espço: mesmo tempo/espço; mesmo tempo/outro espço; outro tempo/mesmo espço; outro tempo/outro espço. A percepção da relação dinâmica entre espço/tempo histórico é fundamental ao ser humano e no entendimento sobre si mesmo, suas ações e sua vivência;

**2ª. fase** (quatro anos) – nesta fase, o educando necessita se apropriar das principais e mais significativas experiências ao longo da trajetória da humanidade, aquelas que causaram impacto e trouxeram modificações duradouras para a espécie humana. Por outro lado, o recuo no tempo possibilitará ao aluno perceber permanências e mudanças – percepção da profundidade, uma vez que a visão só do tempo presente não permitirá compreender sua transformação como movimento e mudança. Apenas a perspectiva de profundidade viabilizará a compreensão de que o tempo não é o mesmo o tempo todo e em todos os espços, simultaneamente. O aluno necessitará, ainda, aprender a construir uma leitura de sua sociedade como um todo, em suas várias dimensões, que o capacite a realizar reflexões de

natureza histórica e a argumentar seu ponto de vista diante **do** e **no** contexto em que está inserido.

### **3. OS PCN E AS ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA ETAPA FUNDAMENTAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA – AVANÇOS E LIMITES**

A Resolução CNE/CEB nº 03/2005 definiu as normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, e a Lei Nº 11.274/2006 alterou artigos da LDB de 1996, no sentido da implementação legal desse dispositivo e da matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Todavia, permanecem como orientação para o ensino de História, no nível fundamental da Educação Básica, os documentos que integram os Parâmetros Curriculares Nacionais disponibilizados pela Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação no ano de 1998.

Seguindo o que é preceituado na LDB,

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 (BRASIL, 1996, artigo 26).

Os PCN consolidaram essa determinação através da ideia de **parâmetros**, que apresentam **sugestões** para construções curriculares que contemplem o âmbito nacional e as especificidades regionais:

O termo “parâmetro” visa comunicar a idéia de que, ao mesmo tempo em que se pressupõe e se respeitam as diversidades regionais, culturais, políticas, existentes no país, se constroem referências nacionais que possam dizer quais os “pontos comuns” que caracterizam o fenômeno educativo em todas as regiões brasileiras (BRASIL, 1998c, p.49).

Nesse sentido, para o Ensino Fundamental - tanto para o primeiro quanto para o segundo segmento, os PCN se apresentaram como uma proposta **referencial**, de caráter **aberto** e **maleável**, sem, contudo, se sobrepor às competências dos Estados, dos municípios e das próprias escolas. Assim, como **referencial**, pode absorver mudanças na legislação, desde que efetuadas as devidas adaptações como, por exemplo, a que amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração. Diante dessa perspectiva e no espaço de doze anos, entre a elaboração dos PCN e a construção desta Proposta Curricular do Ensino Fundamental, realizada pela Gerência Executiva de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria da Educação e Cultura do estado da Paraíba, desenharam-se avanços e limites no que foi



prescrito no documento de 1998.

Na sua estrutura, os PCN estabelecem áreas de conhecimento; nas séries iniciais do Ensino Fundamental, apresentam em um único volume as áreas de História e Geografia, organizadas em Ciclos/Séries; e no trabalho com eixos temáticos e conteúdos, já para as séries finais, além de volumes distintos para cada disciplina, são acrescentados subtemas, como esquematicamente é apresentado nos quadros que se seguem, por Barbosa (2005; 2006).

#### Quadro nº 2 - PCN: Distribuição dos eixos temáticos por ciclos no Ensino Fundamental

CICLO/SÉRIE	EIXO TEMÁTICO	SUB-TEMAS
<b>Primeiro ciclo</b> 1ª e 2ª séries	História local e do cotidiano.	•
<b>Segundo ciclo</b> 3ª e 4ª séries	História das organizações populacionais e história local.	•
<b>Terceiro ciclo</b> 5ª e 6ª séries	História das relações sociais, da cultura e do trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As relações sociais e a natureza;</li> <li>• As relações de trabalho.</li> </ul>
<b>Quarto ciclo</b> 7ª e 8ª séries	História das representações e das relações de poder.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nações, povos, lutas, guerras e revoluções;</li> <li>• Cidadania e cultura no mundo contemporâneo.</li> </ul>

#### Quadro nº 3 - PCN: Distribuição dos conteúdos por ciclos no Ensino Fundamental

CICLO	CONTEÚDOS
1º	Enfocam diferentes histórias do local em que o aluno vive, dimensionadas em diferentes temporalidades. Propõem estudos comparativos, [...] distinguindo semelhanças e diferenças, permanências e transformações de costumes, modalidades de trabalho, divisão de tarefas, organizações do grupo familiar e formas de relacionamento com a natureza (BRASIL, 1998b, p. 51).
2º	Enfocam diferentes histórias que compõem as relações estabelecidas entre a coletividade local e as de outros tempos e espaços locais, nacionais e mundiais. Propõem estudos comparativos, Para a percepção das semelhanças e das diferenças, das permanências e das transformações das vivências humanas no tempo, em um mesmo espaço, acrescentando as características e distinções entre coletividades diferentes, pertencentes a outros espaços (BRASIL, 1998b, p. 63).
3º	Enfocam: - as relações entre as sociedades e a natureza; - as relações de trabalho. Propõem pesquisas e estudos históricos. O primeiro subtema sugere pesquisas e estudos históricos sobre as relações entre as sociedades e a natureza. [...] o segundo subtema sugere pesquisas e estudos históricos sobre como as sociedades estruturam em diferentes épocas suas relações sociais de trabalho, como construíram organizações sociais mais amplas e como cada sociedade organizava a divisão de trabalho entre indivíduos e grupos sociais (BRASIL, 1998d, p. 55).

4º	<p>Enfocam: - a constituição dos estados e seus conflitos; - a cultura e a cidadania.</p> <p>Propõem: pesquisas, estudos e debates.</p> <p>O primeiro subtema sugere pesquisas, estudos e debates sobre os vários modelos de organização política, com destaque para a constituição dos Estados Nacionais, a sua relação com o processo de organização e conquista de territórios e as representações e mitos que legitimam a organização das nações e os confrontos políticos internacionais, além de destacar estudos sobre contatos e confrontos entre povos, grupos sociais e classes e diferentes formas de lutas sociais e políticas, guerras e revoluções. O segundo subtema sugere estudos e debates sobre o processo de expansão e crise da cultura no mundo contemporâneo e das questões pertinentes à cidadania na História (BRASIL, 1998d, p. 67).</p>
----	--

Diante do exposto, o que podemos ressaltar **como avanço** para o ensino de História? Que contribuições os PCN agregaram nas concepções e práticas docentes? Quais os desdobramentos que eles suscitaram? E **como limites**? Quais os enfrentamentos para fazer alcançar o que propôs?

#### **Avanços...**

- A valorização da abordagem das histórias locais, especialmente no primeiro segmento;
- A possibilidade de, ao construir identidades sociais coletivas e/ou individuais, instituir uma *práxis* histórica baseada na relação entre a aquisição, apropriação, convivência e uso cotidiano desse conhecimento como instrumento de transformação social;
- A determinação de autonomia das escolas e dos professores e técnicos de ensino na formulação de projetos educacionais específicos, que renovem/reelaborem propostas curriculares na perspectiva da “[...] melhoria da qualidade da educação” resultado “da co-responsabilidade entre todos os educadores.” (BRASIL, 1998a, p.7);
- A possibilidade de flexibilização nos conteúdos e metodologias, respeitadas as bases nacionais comuns para a disciplina de História; assim, explícita nos PCN: “[...] Por sua natureza aberta, configuram-se uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional.” (BRASIL, 1998a, p.10);
- A orientação para que o aprofundamento dos conhecimentos pelo aluno tenha como referência inicial o seu universo mais próximo, ou seja, sua família, sua escola, passando pela comunidade, estado, país e mundo. Conforme o documento, o ensino de História deve proporcionar “ao aluno refletir sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-las com problemáticas históricas inerentes ao seu grupo de convívio, à sua localidade, à sua região e à sociedade nacional e mundial” (BRASIL, 1998a, p.20). As primeiras referências

devem ser, portanto, as mais próximas do aluno e em um entendimento da História como processo, que garanta aproximações e interrelações nas diversas temporalidades e espacialidades permeadas pelo fenômeno da globalização. Estão presentes na proposta dessa disciplina temas como cidadania, memória, patrimônio, fontes de informação e identidade social individual/coletiva, devendo ser considerado o que é peculiar nos sujeitos e grupos, já que todos pertencem a esse *mundo globalizado*, mas vivem no *mundo local*. Nesse sentido, segundo Bittencourt (1998), poderíamos superar uma história *supostamente total* por estudos comparativos entre tempos e espaços distintos;

- A possibilidade de entendimento da nação brasileira considerando que sua composição dispõe de diversidades culturais – de classe social, de crenças, de sexualidades e de etnias, espalhadas em seu imenso território, e essas diversidades se entrecruzam ao longo de toda a sua história. O documento propõe estudos que apreciam as “diferenças e semelhanças entre culturas, das mudanças e permanências no modo de viver e de pensar, de fazer e das heranças legadas por gerações” (BRASIL, 1998d, p. 23). Estabelece, assim, que é possível aumentar o conhecimento do aluno sobre si mesmo e sobre seu próximo através da “compreensão do ‘eu’ e a percepção do ‘outro’, do estranho, que se apresenta como alguém diferente” (BRASIL, 1998b, p. 27);
- A concepção de todos os seres humanos como sujeitos da história, indicando a superação da visão de uma história que destacava *grandes* personagens, atos heróicos, conquistadores, vencedores e o predomínio do homem branco. Passa-se a dar visibilidade a pessoas e grupos, até então, caracterizados pela historiografia tradicional como *comuns* e, portanto, mantidas no absoluto anonimato. Aprender os sujeitos históricos como “agentes de ação social”, podendo ser “trabalhadores, patrões, escravos, reis, camponeses, políticos, prisioneiros, crianças, mulheres, religiosos, velhos, partidos políticos, etc.” (BRASIL, 1998b, p. 29);
- A sugestão de conteúdos, abordagens e metodologias que se utilizem de pesquisa histórica escolar orientada pelos professores, garantindo a capacidade intelectual e o desenvolvimento dos alunos e considerando dois elementos importantes: “a faixa etária e as condições sociais e culturais dos alunos.” (BRASIL, 1998b, p. 31); e a necessidade de fazer escolhas já que “[...] é consensual a impossibilidade de estudar a história de todos os tempos e sociedades. Tornando-se necessário fazer seleções baseadas em determinados critérios para estabelecer os conteúdos a serem ministrados” (BRASIL, 1998d, p. 28)

### Limites...

- O risco da supervalorização da perspectiva da história local e da realidade imediata como único conteúdo, configurando-se a ausência de elementos que abordem identidades relacionais – por exemplo: o local e o global. Uma situação exemplar que delineia a dificuldade do trabalho com as histórias locais, nessa perspectiva, é a ausência ou inadequação de material didático sobre as mesmas;
- A constatação de novos temas e objetos da história - advindos de uma historiografia há muito desenvolvida na Europa – França (com a Escola dos *Annales*); Inglaterra (com a História Social) e Itália (com a Micro-história) e, no Brasil, já presentes como elementos constitutivos dos currículos de formação de professores e em propostas curriculares oficiais, ainda não terem conseguido, de forma satisfatória, provocar mudanças nas práticas e regências dos professores. Nesse sentido, constata-se a ainda insuficiente oferta de cursos de formação continuada, especialmente para aqueles professores que não tiveram, em sua formação inicial, elementos dessa nova historiografia, para que possam instrumentalizá-los, teórica e metodologicamente, corroborando, assim, com sua prática docente;
- O fato de os parâmetros sugeridos se encontrarem, em muitos casos, longe de serem minimamente aplicados, mesmo sendo tomados como norteadores de currículos oficiais, sobretudo nas redes públicas de ensino (estaduais e municipais), na empresa editorial (vide as exigências do Plano Nacional do Livro Didático em suas avaliações periódicas) e nos planos de curso/aula dos professores;
- A intenção, exaustivamente alardeada pelos PCN para os dois segmentos do Ensino Fundamental, de que o ensino de história deve formar *cidadãos críticos*, depender para sua efetivação de profissionais que, enquanto tais, se vejam como produtores do saber escolar e não como meros aplicadores/transmissores de procedimentos determinados em outros lugares institucionais;
- A leitura dos PCN passa a imagem de um campo de situações *ideais* de formação dos professores, de cognição dos alunos, de condições materiais dos sistemas de ensino públicos (inclusive, sem distinção de territórios urbanos e/ou rurais), enfim, de operacionalização imediata. Para o professor, ficam mais dúvidas do que certezas. Afinal, como executar as prescrições definidas na LDB, ou sugeridas nos PCN? Por exemplo, alguns caminhos metodológicos apontados nos PCN, entre eles, o ensino temático, a problematização a partir da realidade social e do presente não fizeram/fazem parte da formação inicial de muitos dos professores, especialmente os com formação na licenciatura

específica (História) anterior à década de 90 e/ou em cursos aligeirados de finais de semana, e dos professores credenciados ao trabalho com as séries iniciais, que têm suas formações em cursos de Pedagogia. O que dizer da sugestão de técnicas de ensino tais como o estudo do meio, o uso de documentos, estudos que contemplem a cultura material, visitas a exposições, museus e sítios arqueológicos, elas podem ser realizados nas condições *reais* dos professores e das escolas?

- Nas condições reais enfrentadas cotidianamente nas escolas, como superar os *entraves* da própria lógica de funcionamento do sistema escolar? Condições que, muitas vezes, impossibilitam ações mais efetivas no processo de ensino, essas, em nenhum momento, se percebem elencadas ou como motivo de preocupação dos PCN. Não foram levadas em consideração, na sua elaboração, as díspares condições de ensino que se registram no universo das escolas públicas, e que, mesmo para os profissionais mais experientes, se tornam entrave a uma boa prática educativa.

Diante desse quadro de avanços e limites, é necessário buscar nessas propostas dos Parâmetros possibilidades de ação e superação para o ensino de História, evitando cair no imobilismo, ceticismo ou renúncia a possibilidades de construção de um saber histórico escolar que contribua com a produção e consolidação de identidades sociais vinculadas à práxis histórica cotidiana.

Considerando as propostas presentes nos PCN de História e estabelecendo para o Ensino Fundamental uma relação entre as condições **ideais** - pensadas e planejadas por profissionais da educação que os elaboraram, e as **reais** - as possibilidades e necessidades presentes na realidade local Paraibana, alguns elementos devem ser examinados no intuito de corroborar a ação dos professores, tais como: elaboração e disponibilização de prescrições que contemplem conteúdos, conceitos, metodologias e avaliação das disciplinas (áreas do conhecimento) que consideram a perspectiva das realidades locais.

Para a aplicação de qualquer sugestão seja dos PCN, das prescrições curriculares e/ou livros didáticos, segundo Bittencourt (2005), torna-se necessário considerar a formação do professor, a interação entre o capital cultural que expressa o conhecimento prévio dos alunos e professores, e o conhecimento sistematizado oferecido pelo guia curricular e pelos livros didáticos.

A ampliação, por parte dos professores, das análises de documentos com propostas curriculares e dos próprios livros didáticos – materiais considerados essenciais no processo de ensino e de aprendizagem – deve, a partir de uma leitura polissêmica destes, oportunizar um

planejamento que garanta a autonomia e criatividade no trabalho do professor nas escolas, evitando a sua utilização de forma imperativa ou sem críticas, tornando-o submisso aos ou tributário dos mesmos.

Propostas mais significativas para o ensino de história podem estabelecer uma nova relação com o conhecimento, pois é certo: a forma como o aluno se relaciona com a história que estuda na escola definirá o seu interesse por ela ao longo da vida. Marc Ferro (1983, p.11), a esse respeito, afirma que as primeiras curiosidades e conhecimentos podem desenvolver a descoberta do mundo: “Não nos enganemos, a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à história que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida”.

#### 4. A IMPORTÂNCIA DA CATEGORIA *TEMPO* PARA A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES HISTÓRICOS ESCOLARES

És um senhor tão bonito  
Quanto a cara do meu filho  
Tempo tempo tempo tempo  
Vou te fazer um pedido  
Tempo tempo tempo tempo...

Compositor de destinos  
Tambor de todos os ritmos  
Tempo tempo tempo tempo  
Entro num acordo contigo  
Tempo tempo tempo tempo...

Por seres tão inventivo  
E pareceres contínuo  
Tempo tempo tempo tempo  
És um dos deuses mais lindos  
Tempo tempo tempo tempo...

Que sejas ainda mais vivo  
No som do meu estribilho  
Tempo tempo tempo tempo  
Ouve bem o que te digo  
Tempo tempo tempo tempo...

**Oração Ao Tempo**  
**Composição: Caetano Veloso**



Para a compreensão da historicidade humana, que é plural por excelência, uma categoria é fundamental – o Tempo! Não há como fazer História fora dele, não há como ensinar História sem desenvolver reflexões no campo das representações sobre ele. Como

categoria basilar da história, insere-se na própria teoria científica e filosófica e torna-se elemento fundamental para o entendimento dos conceitos/contextos históricos para o ensino de História na Educação Básica. A própria categoria temporal da ciência histórica multiplica-se em variadas representações produzidas para delimitá-lo, defini-lo, mensurá-lo num esforço de compreensão da História – ciência dos homens no tempo.

**Ensinar na e para a temporalidade** é o sentido para o fato da disciplina História constar no currículo escolar da Educação Básica. Isto equivale a dizer que os indivíduos necessitam apreender o sentido polissêmico do tempo e o que o mesmo significa, para poderem se expressar diante dele e agirem sobre ele, entendendo que toda temporalidade é fruto de uma construção humana.

Toda área do conhecimento é portadora de historicidade, mas a área de história tem como objeto de estudo o tempo que, por sua vez, também é portador de historicidade. Assim, ao longo da História, enquanto conjunto de processos vividos pelas pessoas, grupos sociais e coletividades, estes elaboram várias concepções de tempo visando a apreendê-lo, expressá-lo e se posicionarem diante do mesmo.

As primeiras sociedades, muito dependentes ainda do peso da natureza sobre a vida humana, elaboraram a concepção de tempo cíclico, repetitivo, conforme as estações do ano. As sociedades medievais ocidentais, fortemente marcadas pelo peso da Igreja Católica na vida cotidiana, organizavam as suas atividades e o seu calendário de acordo com essa religiosidade: as horas eram marcadas pelos sinos das Igrejas; os dias do ano, pelos dias dos santos.

Com o capitalismo, em meados do século XVIII, as sociedades europeias ocidentais passaram a marcar o tempo pelas atividades da fábrica (o apito), medidas por relógios mecânicos. O tempo passa a ser concebido como linear e cronológico, “caminhando” sempre para frente, para o futuro; a expansão do capitalismo e o desenvolvimento tecnológico fizeram com que ao tempo linear fosse adicionada a ideia de um progresso crescente. Se, nas concepções anteriores de tempo, predominava a marca da repetição, o tempo capitalista é concebido como não tendo volta ao passado, é contínuo.

Dessa concepção, derivou a história ensinada como uma sucessão de datas de curta duração (os acontecimentos políticos), enfatizando ações humanas *bem-sucedidas* (a dos heróis das classes dominantes e mesmo a dos mártires, que, ao final de tudo, revela-se *a certa, a correta*). Essa concepção, baseada numa compreensão progressista/universal da história, era iluminista, na medida em que reservava um futuro para toda a humanidade: futuro de

progresso obtido através da educação/da civilização, permeada por determinismos e continuidades, numa perspectiva evolutiva e impregnada de valores hierárquicos com relação à demarcação das diversas sociedades frente ao que era considerado moderno ou atrasado. Esses aspectos remetem ao eurocentrismo e à compreensão de que o mundo ocidental – europeu – seria caminho da civilização, do progresso, o destino da história da humanidade.

Somente no século XX, já com a profissionalização dos historiadores, uma outra concepção de tempo emerge. Para isso, a crítica ao paradigma cientificista foi fundamental. Tal crítica foi assentada no questionamento ao determinismo histórico e à ideia de progresso; na consideração de uma história sociocultural atenta às diversidades dos sujeitos históricos, individualmente, em suas comunidades específicas, e entre essas; na consideração das diferentes espacialidades e no reconhecimento da subjetividade na construção do conhecimento histórico.

No final da primeira metade daquele século, a Escola dos *Annales*, na historiografia francesa, começa a elaborar uma crítica vigorosa à concepção linear de tempo, do tempo curto dos acontecimentos rápidos, e a se preocupar não só com as mudanças temporais, mas com as suas persistências. Um dos seus historiadores mais importantes, Fernand Braudel (1978), produziu uma tipificação essencial para a discussão dessa nova concepção de tempo: “não há um tempo social com uma única e simples corrente, mas um tempo social com mil velocidades.”. (p.28). Na verdade, ele denominou as mudanças e as permanências na sociedade como a “duração” e indicou que o tempo tem diferenças de ritmos, por vezes mais rápidos, outras, mais lentos.

A investigação sobre como as diferentes sociedades humanas vivem/percebem/constroem a duração (mudanças e permanências) e os ritmos do tempo, por sua vez, são atribuições do historiador. Sendo portadora de historicidade, a representação temporal que diferentes homens, em diferentes épocas, elaboram é, em essência, sempre múltipla. Por exemplo, ao tratar da *duração*, Fernand Braudel evidencia a pluralidade das construções na História.

De fato, as durações que distinguimos são solidárias umas com as outras: não é a duração que é tanto assim criação de nosso espírito, mas as fragmentações dessa duração. Ora, esses fragmentos se reúnem ao termo de nosso trabalho. Longa duração, conjuntura, evento se encaixam sem dificuldade, pois todos se medem por uma mesma escala. Do mesmo modo, participar em espírito de um desses tempos, é participar de todos. (1978, p. 72)



Assim, na história dos grupos sociais e sociedades, Braudel identificou aquilo que chamou de níveis da duração temporal, que são apresentados a seguir através de conceituação e exemplo para cada um deles:

- **A curta duração** – corresponde ao tempo rápido do nosso cotidiano, a um dado momento em que ocorrem acontecimentos. No dizer de Braudel (1986, p.12), “o acontecimento é explosivo, ruidoso. Faz tanto fumo que enche a consciência dos contemporâneos; mas dura um momento apenas, apenas se vê a sua chama.” Mas, o autor acrescenta que um acontecimento pode, a rigor, carregar-se de uma série de significações e de relações. Testemunha, por vezes, sobre movimentos muito profundos. Parodiando Alfredo Bosi (1996, p. 19), ao tratar sobre datas, poder-se-ia dizer que acontecimentos são pontas de *icebergs*, sob os quais jazem massas submersas que são os processos históricos.

**Ex:** A assinatura da Lei Áurea pela Princesa Izabel, em 13 de maio de 1888. A partir daí, foi declarada legalmente a extinção da escravidão no Brasil.

- **A média duração** – corresponde a um tempo mais prolongado, a que Braudel deu o nome de conjuntura. Nesta dimensão, as transformações, especialmente as econômicas e as sociais, só podem ser percebidas no decorrer de algumas décadas.

**Ex.** A abolição da escravidão decorreu de um **processo** que atravessou todo o século XIX, no Brasil e em outros lugares do mundo, e que envolveu aspectos econômicos, políticos e sociais. Por exemplo, do ponto de vista **econômico**, a grande potência capitalista da época, a Inglaterra, grande produtora de bens industrializados, passou a exercer pressão sobre o governo imperial brasileiro pelo fim da escravidão. Do ponto de vista britânico, na medida em que o trabalho escravo fosse abolido e se instaurasse o trabalho assalariado, ocorreria a ampliação do mercado consumidor dos produtos das suas indústrias, e, portanto, haveria um aumento dos seus lucros. A escravidão era vista pelos capitalistas industriais como um problema. Ao interesse econômico dos capitalistas, principalmente ingleses, se associavam os interesses **políticos** daqueles que discutiam a escravidão no Brasil. No parlamento, por exemplo, travou-se um permanente debate entre abolicionistas e escravagistas. A pressão internacional da Inglaterra e o debate político local contribuíram para a aprovação de uma série de leis que foram restringindo a existência da escravidão no país, em um processo que culminou com a Lei Áurea: a lei da proibição do tráfico em 1850, a Lei dos Sexagenários e a Lei do Ventre Livre. Além das dimensões econômica e política, para entender o fim da escravidão é necessário, também, considerar vários aspectos **sociais**. Dentre eles, podemos citar a existência do movimento abolicionista que envolveu intelectuais, políticos e artistas e, principalmente, a mobilização dos próprios escravos e ex-escravos sob diversas formas, inclusive a rebelião (ex: a Revolta dos Malês, em Salvador na Bahia).

- **A longa duração** – corresponde a um tempo mais lento ainda, aquele em que determinados fenômenos sociais só podem ser percebidos se observados ao longo de centenas de anos. Na longa duração, as persistências são mais visíveis do que as mudanças; é o tempo que considera as estruturas.

**Ex.** A escravidão existe, de diferentes formas, desde que surge a propriedade privada nas sociedades humanas. Essa existência teve várias justificativas ao longo do tempo. É possível, por exemplo, diferenciar a escravidão na Antiguidade Clássica (na Grécia e em Roma, onde o escravo era quase sempre prisioneiro de guerra) e a escravidão na Idade Moderna (em que os critérios raciológicos são acionados para definir que o escravo deve ter pele negra). Na contemporaneidade, inclusive, ocorre a persistência não da escravidão, mas de trabalho escravo em todas as partes do mundo. O trabalho compulsório e a escravidão, portanto, são continuidades históricas que decorrem da existência da propriedade privada. Da mesma forma, também persiste, ao longo do tempo, a luta contra ela, a luta pela liberdade e pela não exploração do homem pelo homem, pelo fim da propriedade privada.

A concepção dos *Annales* mudou bastante a pesquisa histórica ao considerar essas temporalidades. Além disso, esta corrente também contribuiu para o **alargamento do conceito** e do **uso de documentos**, por exemplo: tudo o que o homem produz passou a ser considerado fonte histórica, ao contrário da perspectiva metódica do XIX, que considerava apenas o documento escrito de cunho oficial. Isso decorreu do alargamento do horizonte da história, que passou a considerar não só o fato político – curta duração – como histórico, mas também o econômico/social – daí o uso de fontes seriais (como mapas de exportação/importação de mercadorias, atas, livros bancários), cartoriais (nascimentos/mortes/casamentos/testamentos). Na medida em que a concepção de que a duração dos fatos históricos se multiplica, é necessário dar conta deles a partir de outras fontes. Tal ampliação da noção de duração temporal e também de documento histórico, por sua vez, repercutiu sobre o ensino de História, estabelecendo uma severa crítica à história ensinada apenas com base em eventos, datas e fontes limitadas aos documentos *oficiais escritos*.

**A própria concepção de fato histórico mudou.** Antes, o fato era algo dado, algo “que aconteceu”, uma ocorrência. Esta passou a ser denominada de **acontecimento**. Para exemplificar, pode-se retomar o exemplo da Lei Áurea.

**Por fato histórico, passou a denominar-se a interpretação que os historiadores elaboram sobre os processos sociais em suas persistências e transformações. Portanto, fato histórico é uma construção do conhecimento sobre tais processos no tempo, que é sempre um tempo social.** Segundo Carr (1978), “A história preocupa-se com a relação entre o particular e o geral. Como historiador, não se pode separá-los ou dar precedência a um sobre o outro, da mesma maneira que não se pode separar o fato da interpretação” (p.58). **Assim, toda história é factual, na medida em que é apreendida a partir das interpretações dos historiadores.** Mas, atualmente, à luz dos novos conhecimentos históricos, não se considera mais factual aquela história feita só de nomes e datas, esta história é chamada de história *acontecimental*.

Considerando a globalização, tendo como referencia a década de 1970 em diante e a introdução constante das renovadas tecnologias da informação e comunicação, a concepção de tempo social passou por outras mudanças. Hoje é necessário avaliar: a reconfiguração geopolítica com desterritorializações e reterritorializações; a revalorização dos espaços locais e regionais; as diversidades socioculturais; a homogeneização/heterogeneização de valores e comportamentos; a compreensão desse mundo/tempo emergente (pós-2ª guerra) com a emergência de um tempo – o tempo presente – tido como de incerteza e imprevisibilidade.

Nós sempre estudamos a História a partir do presente histórico. Nós sempre examinamos o passado a partir do nosso tempo, com o olhar da nossa época. Assim, é preciso que sejamos socializados para apreendermos o nosso tempo, pois é nele e sobre ele que iremos nos expressar como seres humanos, nos comunicar e agir.

**Olhar o passado, estudando história e nos educando na e para a temporalidade, significa isto: a partir de problemas que identificamos no presente histórico, indagamos sobre tais problemas nas experiências de outros grupos sociais, de outras sociedades, de outras épocas, e construímos reflexões que nos permitem compreender o presente, como ele se configurou desse modo, e nos permitem, também, pensar em nossas possibilidades históricas.**

Sobre essa construção do conhecimento, que considera as subjetividades e a pluralidade do tempo, podemos dizer que, apesar de recente na historiografia e no ensino de História, permitiu, de acordo com Furet (1989), a passagem da história de narração cronológica dos fatos – na perspectiva pretensiosa de narrar *tudo* o que aconteceu em partes ou no todo (história universal) das sociedades – à consciência de que o historiador constrói seu objeto de estudo a partir da *história-problema*, ou seja, ele escolhe esse objeto e procede a

um exame analítico estabelecendo pontes entre o presente e o passado. A História deixa de ser a narrativa do passado tal *como aconteceu* para considerar as relações de permanências e mudanças a partir de múltiplas temporalidades e espacialidades.

Segundo Bittencourt (1995), introduzir o tempo presente, o cotidiano, no ensino de história pode torná-lo mais significativo para o aluno, podendo ser, inclusive, utilizado para rever as concepções de tempo histórico, promovendo uma vinculação entre a história vivida e a macro-história. Nesse sentido, ao relacionar o cotidiano vivido pelos alunos a outros espaços e temporalidades, o professor, através da percepção das permanências, mudanças, antagonismos e contradições presentes nas sociedades, tem a oportunidade de, na sua prática docente, promover um ensino de história formador de sujeitos que se concebam enquanto partícipes do processo histórico.

Isso é educar **na** e **para** a temporalidade. Esta é a competência geral que deve ser realizada pelo estudo da História. Assim, como competência do professor de história, o lidar com as temporalidades no seu ensino requer clareza nas concepções, metodologias e técnicas articuladas ao saber específico que o mesmo conduz.

Finalmente, levando-se em conta as observações feitas acima a respeito do tempo, é preciso indagar se os alunos do Ensino Fundamental, nas suas respectivas fases de conhecimento cognitivo, conseguiriam trabalhar simultaneamente vários contextos históricos, diferenciados, tal como consta na proposta dos PCN, antes de terem tido a apreensão de processos de periodização e do próprio tempo cronológico.

Em nosso entendimento, uma coisa é a velha e superada história baseada apenas em nomes e datas. Outra coisa é o saber histórico escolar considerar a necessidade do **espaço/tempo periodizado e cronologizado** como **alternativa/intenção didática: tanto a periodização quanto a cronologia são demarcadores de tempo importantes para nossa aprendizagem sobre a localização temporal. Por tais razões, esta proposta manteve a organização dos conteúdos de História estruturados em uma certa periodização, que explicaremos mais adiante, no item referente a Conteúdos.**

## **5. OBJETIVOS DO ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

A definição dos objetivos do Ensino Fundamental se relaciona diretamente com as concepções de Escola, da Ciência Histórica e do seu ensino, uma vez que, se considerarmos o caráter mutável do *ser* e do *fazer histórico*, a ação pedagógica o acompanhará. Para Karnal,

O objeto em si (o ‘fazer histórico’) é transformado pelas mudanças sociais, pelas novas descobertas arqueológicas, pelo debate metodológico, pelo surgimento de novas documentações e por muitos outros motivos. A ação pedagógica muda porque mudam seus agentes: mudam os professores, mudam os alunos, mudam as convenções de administração escolar e mudam os anseios dos pais (2003, p. 8).

Além disso, os objetivos devem tomar como referência, necessariamente, o aluno e seu espaço de vivência, na intimidade da relação tempo/espaço. O ensino de História visa a capacitar o aluno a se situar no momento histórico em que vive. Isso significa que o educando construa a consciência de sua própria identidade e identifique/apreenda as relações que estabelece com o seu contexto – natureza e sociedade. Desta forma, espera-se que os educandos se capacitem para atuarem em diferentes contextos, sendo capazes de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (DELORS, 1999).

Para tanto, faz-se necessário que o processo de ensino- aprendizagem seja direcionado no sentido de:

- **Construir a noção da consciência de identidade**

O mundo contemporâneo torna mais urgente que esta questão seja bem trabalhada pela História, face às mudanças que, cada vez mais, repercutem sobre as relações entre as pessoas, desarticulando e desestruturando formas tradicionais de vida e de convivência. Tudo isso está a exigir um cuidado especial de interpretação, de avaliação e de definição de enfrentamento das novas situações postas. É uma tarefa complexa uma vez que pressupõe um olhar sobre o particular e o geral, tanto nas relações pessoais e com a localidade, quanto nas relações que envolvem os recortes espaciais locais, estaduais, nacionais e a escala mundial. Daí decorrem dois outros propósitos:

- **Construir as noções de semelhanças e diferenças**, conducente à compreensão do *eu* e à percepção do *outro*, e sua síntese – o *nós*:

Para existir a compreensão do ‘nós’, é importante a identificação de elementos culturais comuns no grupo local e comum a toda a população nacional e, ainda, a percepção de que outros grupos e povos, próximos ou distantes no tempo e no espaço, constroem modos de vida diferenciados (PCN 2001, p. 32-33).

- **Construir as noções de continuidades e de permanências**, o que se configura através da percepção de que o “eu” e o “nós” se distingue dos “outros”, pessoas/sociedades de outros tempos, outras vivências e modos de ser, mas que se fazem presentes na atualidade através das heranças passadas pelas gerações. Isso significa o reconhecimento do que mudou/muda e

permaneceu/permanece em todas as vivências dos sujeitos históricos, entre eles, as do próprio aluno, em realidades espaço-temporais diversas e, por vezes, simultâneas.

É fundamental a percepção de que o “eu” e o “nós” são distintos de “outros” de outros tempos, que viviam, compreendiam o mundo, trabalhavam, vestiam-se e se relacionavam de outra maneira. Ao mesmo tempo, é importante a compreensão de que o “outro” é, simultaneamente, o “antepassado”, aquele que legou uma história e um mundo específico para ser vivido e transformado. Conhecer o “outro” e o “nós” significa comparar situações e estabelecer relações e, nesse processo comparativo e relacional, o conhecimento do aluno sobre si mesmo, sobre seu grupo, sobre sua região e seu país aumenta consideravelmente (PCN, 2001, p. 28).

- **Favorecer o conhecimento dos princípios e o exercício da prática de ações de cidadania**

É importante se ter em conta a unidade deste objetivo em relação ao primeiro, uma vez que este tem a ver com “a atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo” (Idem, p. 32).

- **Promover a formação das bases conceituais do conhecimento histórico**

A formação do conhecimento pressupõe recursos intelectuais explicativos e compreensivos. Os conceitos são noções ou representações mentais para designarem, de modo generalizado, objetos do conhecimento concreto ou abstrato (seres, eventos, fenômenos).

Os conceitos só podem ser compreendidos na sua historicidade, de acordo com o significado que adquirem em cada contexto histórico e na inter-relação entre eles, e são necessários certos procedimentos metodológicos para a sua aplicação, evitando o risco de incorrer em anacronismos (KOSELLECK, 1992). Assim, por serem socialmente construídos e sofrerem as transformações no decorrer do próprio processo histórico, os conceitos são temporais. Daí não poderem ser adotados, genericamente, como modelos para qualquer tempo, espaço ou seus recortes, embora ajudem a firmar caminho no processo de conhecimento, na problematização/questionamento das fontes históricas e das experiências históricas nelas representadas.

Para o ensino de história, os conceitos ganham destaque pelo que podem auxiliar professores e alunos na compreensão e formulação do conhecimento histórico escolar. São, portanto, oportunos enquanto recurso didático já amplamente estudado pelas teorias da aprendizagem que analisaram os processos de cognição dos alunos, a exemplo das teorias de Piaget (1975) e Vygostsky (1989) e dos pressupostos construtivistas, que consideram os conhecimentos prévios dos alunos e, recorrentemente, balizam a constituição de currículos e propostas pedagógicas.

## 6. ALGUNS CONCEITOS FUNDAMENTAIS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Ensinar história com o auxílio de conceitos se dá basicamente pelo entendimento de que observá-los, enquanto instrumentos didáticos utilizados pelos professores de História, podem consubstanciar as análises e conteúdos históricos no Ensino Fundamental e Médio. Mendonça (2001, p. 13) afirma que

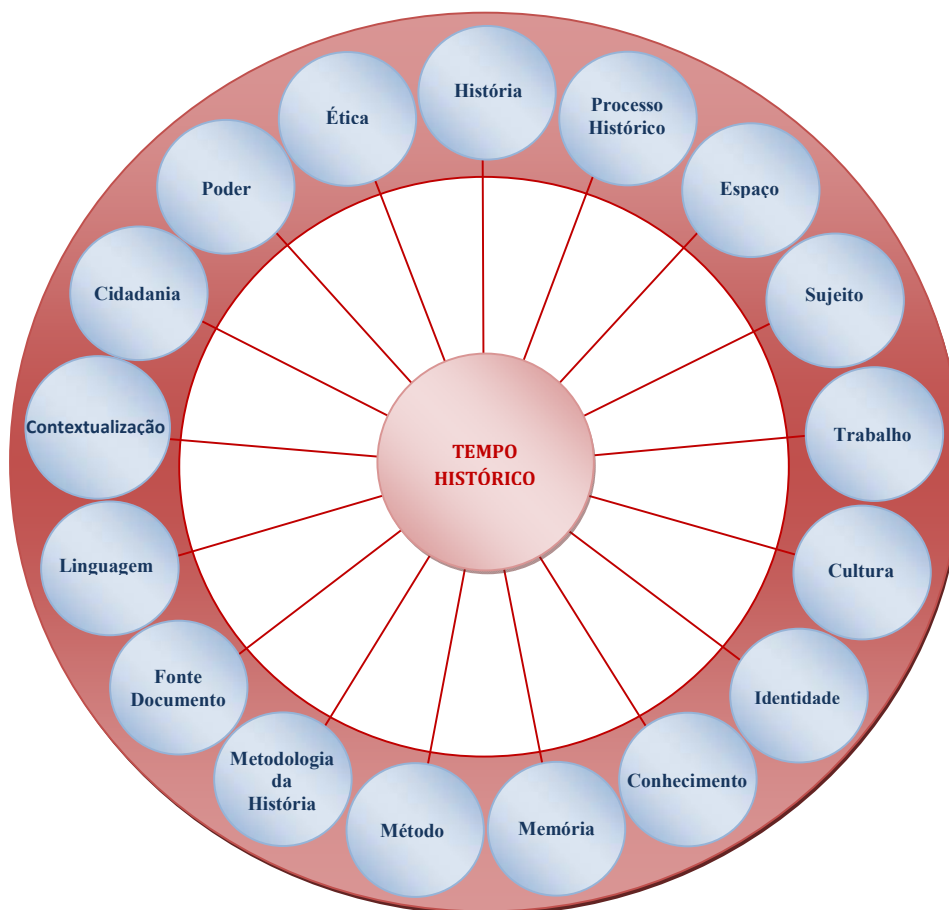
A história, como outras ciências, exprime-se por meio de conceitos. Mesmo para os que combatem a corrente histórica conceptualizante, não há possibilidade de negar o uso do conceito como um elemento básico para a obtenção do conhecimento histórico.

A autora acrescenta que os conceitos são “construções lógicas, estabelecidas de acordo com um quadro de referências” e “adquirem seu significado dentro do esquema de pensamento no qual são colocados” (p. 15). Assim, percebemos que a ciência cria seus próprios conceitos para transmitir conhecimentos, e que esses conceitos ou construções conceituais podem ser utilizados no ensino de história, respeitando as adequações cognitivas necessárias aos alunos. O uso de conceitos aponta, ao mesmo tempo, para o grau de domínio dos professores: da História enquanto área do conhecimento, entenda-se, enquanto ciência; e para o grau de domínio dos elementos pedagógicos que o ato de ensinar pressupõe. Parte-se do princípio de que essas duas dimensões devem caminhar juntas em sala de aula para que o ideal de construção do conhecimento histórico escolar se realize. De acordo com Bittencourt (2004, p. 183),

O conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado de uma série de documentos que comprovam sua existência. É preciso ligar o fato a temas e aos sujeitos que o produziam para buscar uma explicação. E para explicar e interpretar os fatos, é preciso uma análise, que deve obedecer a determinados princípios. Nesse procedimento, são utilizados conceitos que organizam os fatos, tornando-os inteligíveis.

Assim, segundo a autora, alguns conceitos atinentes à Teoria Social podem auxiliar no próprio entendimento dos conteúdos históricos, assumindo um papel de mediadores do conhecimento socialmente construído por professores e alunos. Aqui são apontados alguns conceitos usuais e recorrentes encontrados nos documentos oficiais que legislam sobre o ensino de História (a exemplo dos PCN), em currículos prescritos (a exemplo deste que ora está sendo apresentado), em materiais didáticos (livros didáticos e para-didáticos), na literatura sobre o tema (produção acadêmica) e na prática docente.

Destacamos, porém, que a proposta de apresentar esses conceitos tem o caráter de estimular reflexões que levem a novas elaborações, já que consideramos as construções conceituais de forma dinâmica, renovada e ressignificada, de acordo com as relações espaço-temporais nos variados contextos históricos e escolares<sup>2</sup>.



**Figura 01:** Diagramação da relação de Categoria/Conceitos históricos deste Referencial Curricular.

## OS CONCEITOS...

- **História:** A palavra “história” tem origem na Grécia e significa *busca, investigação, pesquisa*. É a **ciência** que estuda as ações dos seres humanos (homens e mulheres) no tempo, em seus múltiplos movimentos. Pode determinar pelo menos duas noções: História como **processo** - experiências individuais e/ou coletivas vividas ao longo do tempo; História como **conhecimento** – a sistematização e escrita da história-processo a partir de

<sup>2</sup> Chamamos a atenção dos professores para a possibilidade de consultar alguns dos conceitos aqui presentes (sob a perspectiva da História) e que também estão elencados em outras disciplinas desse documento de Referenciais Curriculares, por exemplo: Geografia e Diversidade.



interpretações baseadas em abordagens da metodologia científica para compreender um determinado período histórico, cultura ou civilização. Toma a forma de **disciplina/matéria** escolar ao ser ministrada nos variados níveis e modalidades de ensino, constituindo um saber histórico escolar.

- **Processo histórico:** O tempo (construção intelectual e cultural) é a dimensão por excelência da História, já que o processo histórico lida com tempo e espaço. Representa o conjunto temporal nas relações humanas, em todas as esferas da sociedade – econômica, política, social e cultural, e, em todos os espaços – local, regional, nacional, internacional, observando as permanências/regularidades e mudanças/transformações. A abordagem processual da História contrapõe-se à visão tradicional da História factualista, que se apóia num tempo linear monolítico, em que não se percebe a dialética entre mudanças e permanências, sucessão, simultaneidade e duração e período.
- **Espaço:** A palavra “espaço” é usada com significados variados, tais como: distância entre dois pontos; lugar mais ou menos bem delimitado, que pode ser ocupado por algo ou alguém; o Universo; a extensão onde existem o sistema solar, as estrelas, as galáxias; período ou intervalo de tempo...

O conceito de **Espaço** apresenta-se, talvez mais que outros, bastante polêmico, por ser categoria básica das ciências da sociedade, pela complexidade dos elementos que envolve, incluindo em sua trajetória, várias “escolas” que produziram diferentes formulações. O conceito de espaço serviria para apoiar uma abordagem histórica da sociedade? Como dimensionar os seus elementos sociais e naturais para construção do sentido espaço-temporal da sociedade?<sup>3</sup>. “Neste caso, o espaço não pode ser apenas formado pelas coisas, os objetos geográficos, naturais e artificiais, cujo conjunto nos dá a Natureza. O espaço é tudo isto, mais a sociedade: cada fração da natureza abriga uma fração da sociedade atual.” (Santos, 1985, p. 1)

Desta forma, compreender o conceito de espaço significa reconhecê-lo como produto das relações dos seres humanos com a natureza, através do trabalho, e dos homens entre si, significando, assim, uma construção geral da sociedade, de caráter histórico. A interpretação da sociedade, a partir do conceito de espaço, permite a apreensão do:

Espaço vivido, como território de confrontos, de lutas pelo seu controle e domínio; de resistência contra a subordinação/dominação;

<sup>3</sup> Ver verbete na parte referente à Geografia, dos Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental, neste volume.

Espaço vivido, enquanto *locus* de reprodução de uma sociedade, o lugar do cotidiano;

Espaço vivido como o *locus* sentido pelas pessoas que nele vivem, que o percebem, que o representam, que o exprimem das mais diversas maneiras (SILVEIRA, 1999, p. 8).

Para o ensino de História o trabalho com o conceito de espaço se baseia na perspectiva dos **recortes** por uma necessidade de ordenação para o entendimento do específico e do diferente em relação ao geral e ao particular (BARBOSA, 2005). Trata-se, portanto, de dimensionar uma melhor compreensão da organização espacial nos seus aspectos temporais. Configurações como local, estadual, regional, nacional e global se constituem uma construção humana que requer interfaces para evitar a fragmentação dos espaços.

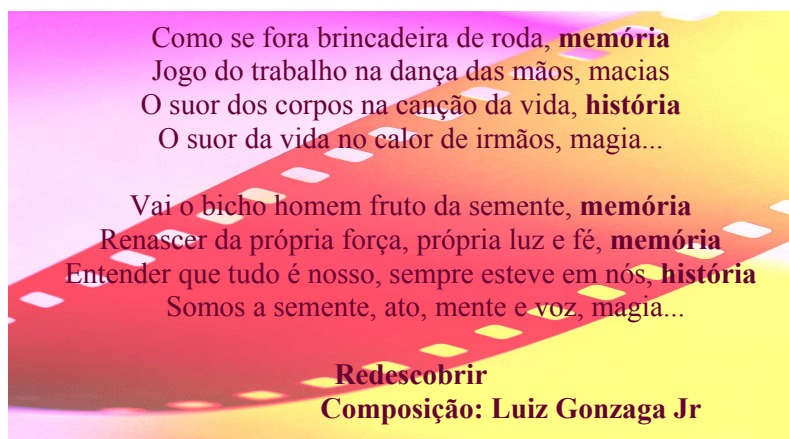
- **Sujeito:** O conceito de sujeito histórico é polissêmico no sentido de que pode se referir ao indivíduo em si, a grupos, a segmentos/classes sociais que participam e atuam na história, e estão inseridos no movimento das permanências e transformações sociais. A História é exatamente o resultado da ação de (todos) sujeitos históricos - sem exceções, no enfrentamento das relações sociais no tempo.
- **Trabalho:** É um conceito importante para o conhecimento histórico, trata-se das formas estabelecidas pelo gênero humano para sua sustentação e preservação no mundo<sup>4</sup>, é elemento fundamental nas transformações históricas, pois, ao buscar este sustento, se estabelecem diversos enfrentamentos entre **homem-natureza** e **homem-homem**, que não se limitam às ações formais de produção econômica – atividades primárias (agrícola, artesanal, garimpo, pesca); secundárias (industriais, tecnológicas, construção civil); terciárias (comércio, serviços, administração pública), mas respeitam as diversidades de organização da vida individual e/ou coletiva, contemplando, por exemplo, nas variadas formas de organização social, outras categorias de trabalho, a exemplo do informal, doméstico, infantil. Além disso, o termo trabalho, em uma acepção abrangente, também significa toda e qualquer atividade humana, mesmo aquelas que não se destinam ao sustento.
- **Cultura:** Configura-se como um conceito bastante amplo e significativo<sup>5</sup> para a compreensão da sociedade, pois está diretamente relacionado com a possibilidade de conhecer as maneiras de viver dos seres humanos em aspectos os mais variados possíveis,

<sup>4</sup> Ver verbete na parte referente à Geografia dos Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental, neste volume.

<sup>5</sup> Ver verbete nas partes referente à Geografia e Diversidade Cultural, dos Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental, neste volume.

como por exemplo: étnicos, de ritos e religião, de gênero, sexualidade, arte (música, dança, pintura, escultura etc.), arquitetura, língua, literatura, gastronomia, costumes, festas. A Cultura, ao mesmo tempo, constitui e garante as diversidades dos grupos sociais.

- **Identidade(s):** Faz parte das representações constitutivas da história e tem estreita ligação com os conceitos de *pluralidade cultural* e *sujeito*<sup>6</sup>. Por identidade (que é indissociável do aspecto social), pode-se entender o reconhecimento de si próprio como **sujeito** da história e que nela atua. Este conceito vem sendo ampliado, contribuindo para dar visibilidade e identificação a sujeitos sociais anteriormente negligenciados/silenciados pela historiografia, como é o caso de índios, negros, ciganos, mulheres, pobres, migrantes, entre outros. A identidade pessoal e social promove conhecimento de si e o sentimento de pertença aos espaços e grupos locais e desses em relação com outros territórios e sujeitos, além de possibilitar uma práxis histórica – saber história para agir na história.
- **Conhecimento:** Ação de construir/adquirir o **saber**. Dá-se através da prática do estudo e da pesquisa, mediando os significados do saber no mundo atual e os contextos nos quais foram produzidos. O conteúdo do saber é, principalmente, o resultado do processo de construção do conhecimento e não apenas da apropriação de saberes prontos e acumulados. Para um melhor entendimento desse conceito para a História, ele é dividido em: conhecimento histórico científico e conhecimento histórico escolar (BITTENCOURT, 2004). São conhecimentos próximos, mas distintos – o primeiro fundamenta o segundo, que, por sua vez, deve ser construído fugindo de vulgarizações e reproduções simplificadas e acríticas.
- **Memória:** O conceito de memória está relacionado diretamente a sua utilização social, para cada povo ela se reveste de sentidos diferentes.



<sup>6</sup> Ver verbete na parte referente à Diversidade Cultural, dos Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental, neste volume.

Atualmente, para além das Ciências Físicas e Biológicas, as Ciências Sociais e a Psicologia, várias outras áreas têm a memória como objeto de investigação. Ela é uma construção feita a partir do presente, das vivências e experiências relacionadas ao passado, pode ser individual e/ou coletiva e agrega elementos de seleção, lembrança e esquecimento. Para Silveira (2008, p. 186), “A Memória não é só a base do Conhecimento Histórico, mas de todo Conhecimento, o que é, de certo modo, redundante, pois todo conhecimento é histórico, porque inserido em uma temporalidade social. É ela a correia de transmissão do patrimônio cultural entre as várias gerações, portanto, no tempo.” Desse modo, a memória tem como função garantir identidades individuais ou de grupos. Autores como Halbwachs (1990), Le Goff (1996) e Pollak (1992), desenvolveram destacados estudos sobre memória e identidade social.

- **Método:** A palavra “método” vem do grego e é definida como *o caminho para chegar a um fim*. É um conjunto de regras básicas para revisitar e/ou desenvolver novos conhecimentos, envolve procedimentos sistemáticos que abrangem conceitos, processos e técnicas. O método é imprescindível ao trabalho docente, pois, através dele, o professor define e orienta a sua prática, estabelece os conteúdos históricos e meios para alcançar os objetivos da aprendizagem, inclusive, ampliando o entendimento desses conteúdos através de outras áreas do conhecimento.
- **Metodologia da História:** Na premissa do método como *caminho para chegar a um fim*, a metodologia da História tem como objetivo desenvolver procedimentos de investigação da ação dos homens em múltiplos e simultâneos tempos e espacialidades. Para isso, segue um procedimento que envolve a escolha de categorias, conceitos, abordagens, temporalidades, seleção e/ou produção de fontes. A busca do conhecimento histórico, produto dessa metodologia, determina o *caminho seguido* e considera as subjetividades inerentes ao procedimento de investigação. Para o conhecimento histórico escolar, essa metodologia lida, por exemplo, com interpretações diferentes e variação de periodizações para mesmos fatos e acontecimentos.
- **Fonte/documento:** A construção conceitual para fonte/documento se refere ao seu caráter científico e ultrapassa o significado estreito de fonte enquanto documento escrito. O alargamento dos campos de investigação historiográficos (objetos e fontes) colocou por terra a ideia de fonte histórica enquanto dado, ou seja, enquanto informação precisa e certa do passado. Há, a partir de então, também uma ampliação do entendimento dos historiadores acerca do que seja fonte histórica. Para além de documentos escritos e

oficiais, a ideia de fonte histórica passou a englobar quase tudo (ou tudo) que se refere à ação humana. Ao lado dos tradicionais documentos escritos, passaram a figurar como fonte histórica: jornais, revistas, filmes, depoimentos orais, fotografias, concertos, música, pintura, literatura, dados estatísticos etc.. Portanto, o que passou a definir fonte histórica, foi “o interesse do historiador em inquirir o que estas coisas revelam sobre as sociedades às quais pertencem” (PINSKY, 2006, p.20). Nesse sentido, a fonte é uma construção do historiador, constituindo-se a partir do seu interesse em sondar os possíveis sentidos presentes nas diversas manifestações do homem, materiais ou não. Ainda nesse sentido, Febvre (1989, p. 21) assegura que “A história se faz com documentos escritos, sem dúvida quando eles existem. Mas ela pode ser feita, ela deve ser feita com tudo o que a engenhosidade do historiador lhe permitir.” Numa relação estreita entre fontes/documentos no ensino de história, Proença (1992) afirma que, da mesma forma que não se pode fazer história sem fontes, na ausência delas também é impossível ensinar história, já que é inegável que trabalhar com fontes históricas no ensino desenvolve capacidades e competências para um ensino ativo.

- **Linguagem:** Um conceito para linguagem é estabelecido como sendo um sistema organizado de símbolos/signos, amplo e complexo, que desempenha, além de uma função de codificação determinando sentido e significado um meio de comunicação/expressão entre os seres humanos. A linguagem é portanto, um lugar de interação. Constitui-se como um sistema de troca de informações de saberes e, por isso, torna-se um **fenômeno social**, na medida em que permite a comunicação de ideias, sentimentos, conceitos e modos de comportamento entre diferentes pessoas, situações e conjunturas. Permite ao indivíduo e aos grupos sociais recriarem e darem novos significados aos conteúdos transmitidos através das diversas formas de linguagens, como por exemplo: a escrita, a oral, a visual, a tátil. Para o ensino de História, todas essas formas de linguagem podem ser utilizadas pelo professor, na perspectiva da compreensão do conhecimento histórico escolar – desde a expressão verbal do aluno ao uso das mais recentes linguagens informacionais.
- **Contextualização:** É a forma de abordar os conteúdos e saberes. Para a História, significa situar, fazer nexos dos fatos/acontecimentos/processos utilizando temporalidades e espacialidades múltiplas. É problematizar o saber no universo do objeto estudado, procedendo a relações e articulações entre o *texto/fonte* e a situação em que ele ocorre, vinculando o conhecimento à aplicação prática.

- **Cidadania:** Diz respeito às experiências de participação dos indivíduos e grupos sociais na construção coletiva da sociedade, compreende o conjunto dos deveres e direitos humanos – sociais, civis, políticos e culturais<sup>7</sup>. Promove o reconhecimento das diferenças culturais, religiosas, étnicas, políticas, de gênero, orientação sexual e de geração etc., acompanhado do respeito a essas diferenças. Define o papel do indivíduo nos processos históricos, na luta pela sobrevivência, no enfrentamento das injustiças e nas necessidades de mudanças sociais.
- **Poder:** É a capacidade, faculdade e/ou possibilidade de realizar algo. Não é apenas atinente ao Estado, mas está presente na família, na escola, na igreja, no trabalho, na prisão, na rua, entre outras instituições. Pode ser caracterizado como: legitimação de identidade(s) ou como “invenções de tradições”; consciência do poder como autonomia – o “fazer-se” do sujeito; efetivação da cidadania. Pode ainda significar enquanto cultura política, um sistema de representações, complexo e heterogêneo, mas capaz de permitir a compreensão dos sentidos que um determinado grupo atribui a uma dada realidade social, em determinado momento e lugar<sup>8</sup>.
- **Ética:** Refere-se a valores e princípios, compreendendo regras e preceitos morais do indivíduo, do grupo social e da sociedade<sup>9</sup>. Embora seja inerente ao ser humano, tem relação direta com contextos históricos e culturais que produzem regras e normas valorativas, que passam a compor uma representação social do *bem* e do *mal*, do *certo* e do *errado*. A sua prática estimula o exercício da cidadania, a compreensão de valores comuns/coletivos (por exemplo: o respeito ao meio ambiente) e específicos/individuais (por exemplo o respeito à diversidade de credo).

## 7. O QUE HÁ DE NOVO?

Ao se analisar a legislação citada no início deste documento, podemos perceber que, de 1996 a 2010, foram elaboradas Leis, Pareceres e Resoluções que alteraram os caminhos do Ensino Fundamental no país. Esses documentos, por sua vez, determinaram mudanças no ensino de História. Algumas dessas mudanças já foram devidamente abordadas quando refletimos sobre os avanços e limites dos PCN. Outras podem ser destacadas, tais como: as que abordam o ensino da História Cultural Afro-Brasileira – inclusão da temática na LDB; as

---

<sup>7</sup> Ver verbete na parte referente à Diversidade Cultural, dos Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental, deste volume.

<sup>8</sup> Para aprofundar o conceito ver: BOURDIER (2010); FOUCAULT (2007); SANTOS (2008); SOIHET (2005).

<sup>9</sup> Ver verbete na parte referente à Diversidade Cultural, dos Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental, deste volume.

que estabelecem legislação própria para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; as que tornam obrigatória a História e Cultura Indígena; e, por fim, as que alteram a duração do Ensino Fundamental, com a ampliação para nove anos.

Assim, temas como História local, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e História e Cultura Indígena, ganharam evidência, com destaque para esses dois últimos, decorrentes da mobilização da sociedade civil em seus movimentos sociais. A ideia é de uma orientação para a relação do ensino de História que considere a **diversidade sociocultural**<sup>10</sup>. Por sua vez, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos promoveu nas séries iniciais uma mudança na distribuição dos conteúdos de História, já que, de quatro séries, passou, a partir de 2005, para cinco anos.

Poderíamos afirmar que, considerando apenas a legislação, já seria necessária a renovação de currículos, planos de curso e até mesmo dos planos de aula.

Mas as mudanças não param aí...

O que dizer dos **livros didáticos** que, seguindo a política editorial do país e as exigências do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, têm considerado abordagens<sup>11</sup> (História Temática; História Integrada; História Intercalada; História Convencional), nomenclaturas (Educação Infantil e Educação Básica) e modalidades (Educação de Jovens e Adultos; Educação do Campo; Educação Profissional; Educação Especial), determinadas na legislação?

O Programa citado procede a uma avaliação observando nos livros didáticos os ajustes às exigências dos avanços da pesquisa histórica e da pesquisa pedagógica, contemplando as novas abordagens historiográficas e metodológicas, as novas regras da Língua Portuguesa e as novas tecnologias para a composição dos livros didáticos; e, a partir dessa avaliação, elaboram-se os Guias de Livros Didáticos, que são disponibilizados para orientar a escolha dos professores e a aquisição junto ao MEC do material a ser utilizado nas escolas<sup>12</sup>. A esse propósito, para a área de História, vale destacar duas informações:

<sup>10</sup> A esse respeito, consultar as orientações do Referencial Curricular para os Temas Transversais no PCN, que destaca como tema geral a *Diversidade Sociocultural*, considerando uma abordagem (inter)relacional de variadas diversidades, entre elas a “pluralidade etnicorracial, religiosa, as diversidades física, sexual, de gênero, cognitiva e sociolinguística”.

<sup>11</sup> Ver BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD 2007*. Brasília: MEC, 2007.

<sup>12</sup> Para maiores informações e acesso aos Guias dos Livros Didáticos, consultar a Secretaria de Educação Básica no portal do MEC: <<http://portal.mec.gov.br/>>, mais especificamente na área de Publicações, no endereço: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12637%3Aguias-do-programa-nacional-do-livro-didatico&catid=195%3Aseb-educacao-basica&Itemid=859](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12637%3Aguias-do-programa-nacional-do-livro-didatico&catid=195%3Aseb-educacao-basica&Itemid=859)>.

- Até o ano de 2000, a experiência de avaliação de **livros didáticos de História** era coordenada pelo Ministério da Educação. No período de 2000 a 2005, a avaliação foi coordenada pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e, posteriormente, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) coordenou o processo de avaliação pedagógica do livro didático para o Ensino Fundamental nos anos iniciais (2007) e finais (2008)<sup>13</sup>;
- A inclusão no PNLD, a partir de 2004, da análise de livros de História Regional. Essa inserção visa atender a demanda por livros que representem a História Regional/Local.

Outro elemento a considerar é a **renovação na historiografia**, que trouxe/traz a dinâmica das reflexões de cunho acadêmico para os cursos de formação inicial e continuada dos professores, e que é comumente denominada de novas tendências: “a Nova História Francesa, no seu enfoque do cotidiano e da memória, a História Social Inglesa, ao recuperar a experiência social de contextos e de sujeitos históricos silenciados ou desprezados pela historiografia tradicional, bem como a Micro-História Italiana, ao tratar a relação entre escalas de investigação.” (BARBOSA, 2005, p. 35). Elas trazem novos objetos de estudo, destacando-se não só grandes temas de cultura geral, não mais as grandes sínteses, mas consideram análises de microtemas, das realidades regionais e locais, das histórias do negro, do índio, da mulher, da criança, dos vencidos, do trabalho, do cotidiano, da cultura, das mentalidades, entre outros.

Quanto às **metodologias e técnicas de ensino**, também são registradas, se não novas possibilidades, a revisão e resignificação das mesmas, especialmente considerando os avanços tecnológicos, a disponibilidade de informações e as múltiplas linguagens para o ensino de História. Assim, por exemplo, por que não considerar os avanços e possibilidades de acesso (e de uso) ao universo midiático como ferramenta mediatizadora nas aulas de história? – a TV, o rádio, a internet. Essa última conta, inclusive, com projetos do governo federal e estadual para a implementação de salas de informática com acesso à rede mundial de computadores, o que possibilita variadas formas de trabalho com os conteúdos históricos, a

---

<sup>13</sup> Esta última instituição desenvolveu uma série de publicações, decorrentes dessa experiência na análise dos Livros Didáticos de História, que reúne textos de variados autores em pertinentes reflexões sobre diversos aspectos do Ensino de História. A primeira dessa série de publicações, organizada pelas professoras Oliveira e Stamatto (2007), em forma de coletânea, versa especificamente sobre o livro didático de História, incluindo, na sua terceira parte, intitulada de *O livro regional de História*, quatro textos com reflexões sobre a produção de livros regionais de história, na perspectiva dos livros sobre a história estadual.



partir de jogos eletrônicos, *sites* de informação e de relacionamento, *blogs*, fóruns, jornais eletrônicos, bibliotecas virtuais, entre outros.

Nesta Proposta de Referenciais Curriculares para o Estado da Paraíba, relativa ao Ensino Fundamental, procuramos contemplar esses elementos acima apontados, que, no intervalo da legislação de 1996 a 2010, têm se configurado como o que há de novo para o ensino de História.

A preocupação, há muito defendida por historiadores, de romper com a periodização clássica em *eras* ou *idades* sempre selecionadas a partir da *reconhecida* história europeia ocidental, se fez presente, por exemplo, nas reflexões dos elaboradores da proposta e nas oficinas junto aos professores. Considerando que, na organização de currículos, em planejamentos pedagógicos e em planos de curso (de História), efetiva-se, necessariamente, uma seleção de conteúdos e definem-se as metodologias para sua abordagem. Com propriedade Silveira (2010, p.19) afirma que

**Os conteúdos são sempre selecionados** e não equivalem à História da Humanidade como um todo, isto que parece óbvio no discurso, mas não o é na prática profissional, pois a cronologização eurocêntrica continua a fazer as cabeças dos/as profissionais da área como *a* História da Humanidade, embora, historiográfica e mesmo discursivamente (um outro discurso), há tempos se reconheça que aquela perspectiva eurocêntrica não constitui *a* História da Humanidade, mas um pequeno segmento da mesma. Ao contrário, a seleção deve ser abrangente dos vários sujeitos dos processos educativos, embora sempre delimitada pelo universo de tais sujeitos. (grifo da autora)

Assim, considerar os conteúdos do ponto de vista da História do Brasil (do 6º ao 9º ano) foi uma opção assumida nessa proposta, na perspectiva de romper com a ideia do *entre-lugar* de que nos fala Silviano Santiago<sup>14</sup>, ao discorrer sobre a literatura-latino americana e que se aplica à perspectiva de **uma certa construção histórica** criticada, mas largamente aplicada no Brasil – a História do Brasil e as histórias locais vistas sob o prisma da história eurocêntrica (ocidental).

Nesse sentido, o autor, ao criticar a ideia da América transformada em cópia esboçada pelos colonizadores, que sequer se aproxima da sua origem “apagada completamente pelos conquistadores”, considera a possibilidade da transgressão da ideia de colonizador/colonizado pela inversão de valores, assim exemplificando:

<sup>14</sup> SANTIAGO, Silviano. O entre-lugar do discurso latino-americano. Disponível em: <[www.pacc.ufjf.br/literaria/abertura.html](http://www.pacc.ufjf.br/literaria/abertura.html)>. Acessado em 15 out. de 2010.

Qual seria a atitude do artista de um país em evidente inferioridade econômica com relação à cultura ocidental, à cultura da metrópole, e finalmente à cultura do seu próprio país? Poder-se-ia surpreender a originalidade de uma obra de arte se se institui como única medida as dúvidas contraídas pelo artista junto ao modelo que teve necessidade de importar da metrópole? ou seria mais interessante assinalar os elementos da obra que marcam a sua diferença? (SANTIAGO: 2010, p. 5-6).

O ensino de História no Brasil, nesse aspecto, tem a possibilidade de produzir um conhecimento escolar que supere a ideia de que sua história ocupa um *entre-lugar* determinado e atrelado pelo texto e contexto propostos de forma exógena (por exemplo: o Brasil está presente nos livros didáticos e nas aulas de História, no contexto econômico e político da história geral – leia-se, da história europeia ocidental). O que se propõe é ultrapassar do **texto lido** (a *história clássica* que mantém o aluno apenas como mero leitor e consumidor), para a condição de **texto escrito**, interpretado, produzido, permeado por articulações espaciais e temporais que tenham como referência o Brasil.

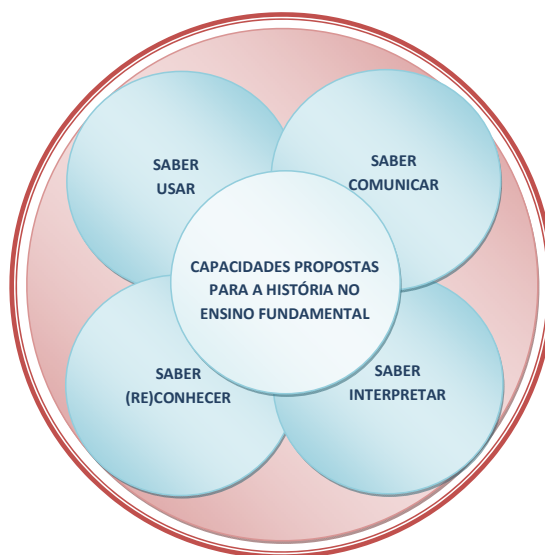
A perspectiva é que o ensino de História no Brasil (e do Brasil) possa levar os alunos a escreverem um “segundo texto”, que considere a nossa historicidade com **lugar de pertencimento próprio** de cada brasileiro na sua individualidade e diversidade, superando “a visão eurocêntrica do processo histórico”, pois essa “implica concretamente na exclusão da historicidade do nosso país, do nosso estado, da nossa comunidade, dos nossos alunos.” (SILVA, 1996, p.82). A esse respeito nos reportaremos mais adiante, nos itens referentes a Conteúdos e Metodologias.

## **8. DA COMPETÊNCIA ÀS CAPACIDADES: PROPOSTAS PARA A HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

A Educação por Competências (PERRENOUD, 1999), na perspectiva da proposta curricular para o Ensino Fundamental do sistema estadual de ensino da Paraíba, que ora se apresenta, tem como expectativa a formação dos indivíduos a partir de processos de construção de saberes em todas as disciplinas. É necessário que este conhecimento construído leve a ações cotidianas na interação entre sujeitos e sociedade; que a Escola, através da atribuição que lhe cabe, possibilite ao aluno ser capaz de mobilizar os conhecimentos adquiridos nos currículos/conteúdos, para além de seus muros.

Competências e capacidades estão intrinsecamente relacionadas, das primeiras derivam as segundas que, por seu turno, concretizam as primeiras. Os indivíduos, em seu processo de formação escolar, devem expressar aptidões que os levem a exercitar os seus direitos e deveres no conjunto da sociedade, numa atitude de mobilização do conhecimento

através de ações práticas. Pensando nas capacidades necessárias para realizar a competência de **educar em e para a temporalidade**, propomos aos educadores e educandos capacidades formativas próprias e adequadas do processo educativo, que reúnam objetivos, conceitos, conteúdos, metodologias e avaliações, para lidar com o tempo social.



**Figura 2** - A circularidade das capacidades para o Ensino de História

- **Capacidades de saber (re)conhecer** – é *aprender a aprender* o tempo social nas experiências vividas. No ensino de História, não compete mais só a *transmissão* do conhecimento, mas a construção deste. **Aprender a aprender História** elimina a possibilidade da simples memorização de datas, nomes e fatos, pois isso seria fragmentar o saber. Como capacidade de aprender história ou qualquer outra disciplina, deve-se considerar o aluno como sujeito da sua própria aprendizagem e prepará-lo para adquirir o domínio do processo de educação que é permanente em toda a vida. Assim, aprender construindo significados, através da observação, da reflexão, da crítica, da renovação conceitual, de atitudes de questionamento aos conhecimentos estabelecidos, é compreender os conteúdos históricos em seus contextos para poder **(re)conhecer e dar significado** às experiências cotidianas nos múltiplos espaços e tempos.
- **Capacidades de saber interpretar** – é *construir a própria compreensão* sobre as experiências históricas de outros povos/tempos/espacos em uma relação estreita com as próprias experiências. **Interpretar a História** significa explicar os nexos das vivências

sociais de contextos diversos e entre eles, extrapolando o limite do tempo presente - contextualizar.

- **Capacidades de saber comunicar** – é *saber expressar e comunicar* as compreensões e elaborações do conhecimento histórico. **Comunicar o conhecimento histórico** é potencializar a construção oral e escrita, dialogar, argumentar, fundamentar hipóteses e representações não só na sala de aula, mas nas vivências sociais coletivas. É saber, cotidianamente, expressar um raciocínio histórico em situações triviais e/ou de enfrentamentos sociais.

- **Capacidades de saber usar** – é *mobilizar todos esses saberes* anteriores para atuar em nosso tempo histórico e interagir com os outros. **É usar o saber histórico** para conviver com distintas situações e contextos, desenvolver alteridades com o diferente, ampliar as possibilidades de ação e mobilização individual e coletiva.

Esse conjunto de capacidades que envolvem os saberes históricos escolares tem um sentido explícito de fazer com que o aluno *aprenda a ser*. Que o ensino de história afirme para crianças e adolescentes o sentido da cidadania e do ser sujeito da própria história e que os saberes por ele promovidos instrumentalizem os alunos para o enfrentamento e/ou promoção de mudanças sociais.

## **9. A FORMAÇÃO E OS SABERES DOS PROFESSORES PARA A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA**

### **Um perfil...**

A necessidade de concretizar uma educação por Competências e Capacidades para o ensino de História requer professores com formação adequada para o exercício de sua profissão. No Estado da Paraíba, segundo o resultado preliminar do Censo Escolar 2010, alguns dados apresentam a dimensão e abrangência da rede pública estadual. Por exemplo, para o Ensino Fundamental, os números são expressivos no que diz respeito aos matriculados,

que totalizam 190.291 alunos<sup>15</sup>, dos quais 73.039 estão nos anos iniciais e 117.252, nos anos finais.

Já o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - **INEP**<sup>16</sup> disponibiliza a informação de que, em 2009, existiam no Ensino Fundamental do Estado da Paraíba, somando-se as redes federal, estadual, municipal e privada, 16.573 professores lecionando nos anos iniciais - desses, apenas 8.438 possuíam curso superior, e 18.924 nos anos finais, dos quais -13.367 portadores de diploma universitário. Na rede estadual, os números eram de 3.035 nos anos iniciais e 6.462 nos finais. Convém salientar que, segundo a LDB, a oferta do Ensino Fundamental é obrigação dos governos municipais e opcional para os estaduais, e, como podemos observar, os números aqui apresentados demonstram ter a esfera estadual assumido uma considerável parcela dessa responsabilidade.

Outra estatística contabilizando informações com relação à formação docente, com dados disponíveis no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle – SIMEC<sup>17</sup> do Ministério da Educação, se refere aos anos de 2007/2008, em que foi realizada uma coleta de dados que resultou em mais elementos sobre o Ensino Fundamental.

Na Paraíba, as escolas da rede estadual estão distribuídas em 12 representações regionais que funcionam nos municípios de João Pessoa, Guarabira, Campina Grande, Cuité, Monteiro, Patos, Itaporanga, Catolé do Rocha, Cajazeiras, Sousa, Princesa Isabel e Itabaiana. Em todas as Regionais se observa a necessidade de uma formação adequada para um número considerável de professores quer sejam os denominados *polivalentes* – anos iniciais, quer sejam os com formação específica de História – anos finais do Ensino Fundamental. A realização da pesquisa citada se deu nas 23 microrregiões do Estado, conforme podemos ver a seguir.

---

<sup>15</sup> Segundo o Resultado Preliminar do Censo Escolar 2010 - EDUCACENSO – Paraíba. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Matricula/censoescolar\\_2010.asp?metodo=1&ano=2010&UF=PARA%C3%92&MUNICIPIO=&Submit=Consultar](http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Matricula/censoescolar_2010.asp?metodo=1&ano=2010&UF=PARA%C3%92&MUNICIPIO=&Submit=Consultar)>. Acessado em: 20 out.2010.

<sup>16</sup> Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acessado em: 20 out.2010.

<sup>17</sup> Disponível em <[www.simec.gov.br](http://www.simec.gov.br)>. Acessado em: 08 nov.2010.

**Quadro 4 – Perfil de formação/atuação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino da Paraíba (2007-2008)**

Professores Microrregiões	Situação Perfeita*	Sem Formação Superior		Desvio de Função**	Formação Superior S/Licencia- tura
		Magistério	EF e EM		
JOÃO PESSOA	499	325	18	322	37
CAMPINA GRANDE	146	82	12	119	15
BREJO PARAIBANO	37	58	06	37	04
CAJAZEIRAS	49	201	09	50	03
LITORAL NORTE	61	31	32	19	02
LITORAL SUL	20	28	06	31	02
SAPÉ	31	63	03	58	06
CURIMATAÚ OCIDENTAL	52	56	04	09	04
GUARABIRA	10	92	11	83	11
CATOLÉ DO ROCHA	24	72	10	03	00
CARIRI OCIDENTAL	78	55	06	33	05
ESPERANÇA	18	14	01	66	02
CURIMATAU ORIENTAL	09	44	11	18	01
UMBUZEIRO	30	13	02	08	00
SERIDÓ OCIDENTAL PARAIBANO	18	28	01	20	02
SERIDÓ ORIENTAL PARAIBANO	41	30	02	02	00
PATOS	11	43	04	41	01
SERRA DO TEIXEIRA	62	68	03	20	04
PIANCÓ	45	57	03	15	02
ITAPORANGA	70	66	07	12	01
CARIRI ORIENTAL	39	26	08	05	00
ITABAIANA	53	53	04	27	07
SOUSA	69	98	03	46	02
<b>TOTAIS</b>	<b>1.147</b>	<b>1.603</b>	<b>166</b>	<b>1.044</b>	<b>111</b>

\* Aquela em que os professores têm a formação adequada, ou seja, a Licenciatura em Pedagogia, e estavam, à época da pesquisa, exercendo atividades de regência nos anos iniciais.

\*\* Caso em que os professores têm curso superior, mas não atuam na sua área de formação, estão ministrando aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

**OBS:** Os resultados apresentados na pesquisa do SIMEC/MEC não oferecem informações suficientes sobre a ocorrência de superposições, como por exemplo, o caso de um professor estar em duas dessas situações.

**Quadro 5 – Perfil de formação/atuação do professor de HISTÓRIA das anos finais do Ensino Fundamental e Médio da rede estadual de ensino da Paraíba (2007-2008)**

Regional	Necessidade de Formação		
	Sem Formação Superior	Desvio de Função*	Formação Superior sem Licenciatura
JOÃO PESSOA	35	98	16
CAMPINA GRANDE	23	99	09
BREJO PARAIBANO	16	20	02
CAJAZEIRAS	105	39	06
LITORAL NORTE	14	18	08
LITORAL SUL	02	07	-
SAPÉ	-	02	-
CURIMATAÚ OCIDENTAL	11	19	04
GUARABIRA	17	37	05
CATOLÉ DO ROCHA	56	29	04
CARIRI OCIDENTAL	35	31	09
ESPERANÇA	03	12	02
CURIMATAU ORIENTAL	10	15	03
UMBUZEIRO	08	24	01
SERIDÓ OCIDENTAL	05	06	01
SERIDÓ ORIENTAL	12	11	-
PATOS	06	18	03
SERRA DO TEIXEIRA	31	38	02
PIANCÓ	43	32	04
ITAPORANGA	27	38	08
CARIRI ORIENTAL	14	22	05
ITABAIANA	24	53	11
SOUSA	35	26	05
<b>TOTAIS</b>	<b>532</b>	<b>694</b>	<b>108</b>

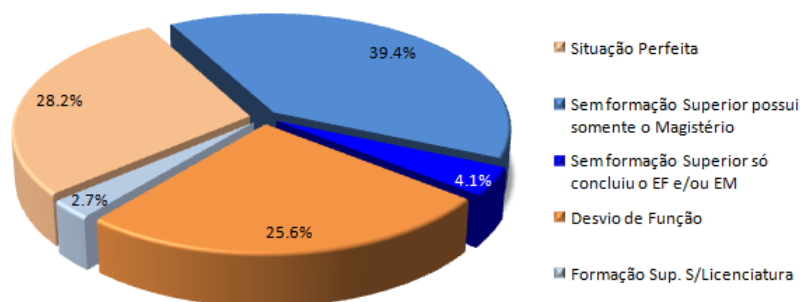
\* Caso em que os professores têm curso superior, mas não atuam na sua área de formação.

**OBS:** Os resultados apresentados na pesquisa do SIMEC/MEC não oferecem informações suficientes sobre a ocorrência de superposições, o caso de um professor estar em duas dessas situações.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apresentam-se números reveladores: do total de 4.071 profissionais, 1.147 foram considerados em *situação perfeita*, estando os demais – 2.924 professores, em alguma circunstância atípica, como por exemplo: profissionais com formação superior, mas não na Licenciatura; outros em desvio de função, o que se configura como não exercendo atividades compatíveis com a sua formação superior; o maior número de professores - 1.603, com formação no magistério de nível médio e, ainda, 166 pessoas que sequer haviam concluído o Ensino Fundamental e/ou Médio.

Gráfico 1

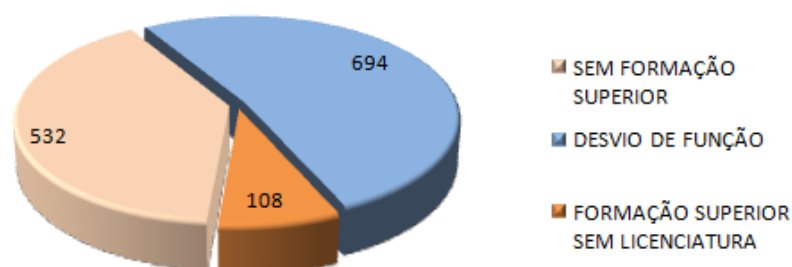
## Perfil dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental



No caso dos anos finais – do 6º ao 9º, não dispomos do número total de professores que, efetivamente, estavam em sala de aula lecionando a disciplina História, nos anos indicados (2007-2008), mas o Quadro 5 dá visibilidade a uma situação bastante representativa, que aponta para a necessidade da formação de professores no Ensino Médio e Fundamental. No universo de professores de História pesquisados, um total de 1.334 profissionais exercia a regência de ensino em condições adversas ao que preconiza a legislação, que é a formação na licenciatura específica – em História. Assim, desse total, 694 profissionais com curso superior em diferentes áreas e 108 que não possuíam licenciatura, ministravam aulas de História. Numa situação que também chama a atenção, por sua gravidade, 532 sujeitos contemplados na estatística não possuíam qualquer graduação!

Gráfico 2

PERFIL DO PROFESSOR EM HISTÓRIA DAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA PARAÍBA COM NECESSIDADE DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA (2007-2008)





Avaliar dados como estes ajuda a enfatizar a necessidade de: formação inicial e continuada, concursos públicos na área, redistribuição de servidores públicos – caso dos formados em desvio de função e daqueles sem formação em cursos de licenciatura.

O saber do professor em seu trabalho deve partir do princípio de que todos necessitam de formação específica em nível superior, considerada como formação inicial que garanta ao professor o domínio do saber, as competências e as capacidades indispensáveis ao exercício do magistério, que se estabelece na junção de conteúdos e metodologias adequadas; bem como de formação continuada, que deve ser permanente e sistemática, na perspectiva da atualização do professor, no sentido de acompanhar os avanços científicos e tecnológicos.

### **A formação...**

Com relação ao saber histórico em qualquer nível de ensino, um aspecto é fundamental – para fazer História e para aprender História, é preciso estudá-la.

Ensinar História requer saberes necessários ao **ofício do professor**. Esses saberes são adquiridos/construídos em etapas que conjugam a formação inicial e continuada, as realidades específicas do seu trabalho cotidiano e as experiências pessoais enquanto sujeito histórico. São, portanto, saberes plurais que se conjugam para o exercício da prática docente.

Em um primeiro momento, podemos identificar os elementos da **formação inicial**: essa é, sob o aspecto legal, a condição para a prática profissional, embora, como vimos nos dados anteriormente apresentados, ainda se mantenham professores leigos e/ou não qualificados que, por variados motivos, assumem salas de aula. Direcionando a reflexão para o que atualmente prescrevem as exigências dessa formação, temos, para os professores do Ensino Fundamental na área de História, a obrigatoriedade do ensino superior em Licenciaturas (Pedagogia e/ou História). Os componentes dessa formação se dividem em conhecimentos disciplinares ou de conteúdos específicos e conhecimentos pedagógicos – geralmente relacionados às práticas de ensino e estágios supervisionados.

A **formação continuada** assume um caráter variado e, como o próprio termo sugere, sistemático. Ainda é erroneamente compreendido por muitos profissionais como opcional. Por sua variedade, abrange desde a busca de atualização através de leituras e estudos na área; participações individuais em eventos (Congressos, Fóruns, Encontros, Simpósios), ou coletivas, em cursos de formação oferecidos pelas redes de ensino públicas e/ou privadas; elaboração de documentos institucionais – currículos, projetos político-pedagógicos; reuniões

de planejamento nas escolas, até a capacitação realizada em cursos de pós-graduação (Aperfeiçoamentos, Especializações, Mestrados e Doutorados).

Outra possibilidade é a **formação em serviço**, que se dá mediante as realidades específicas do seu trabalho cotidiano, no cumprimento de suas atividades laborais, no convívio com seus pares, nas relações com os alunos, nas condições que se apresentam nos seus locais de trabalho; na implementação de novas metodologias e técnicas de ensino nas salas de aula.

Por fim, o professor **enquanto sujeito histórico** está em permanente formação, através de suas **experiências pessoais e coletivas** (RÜSEN, 2007), seus posicionamentos políticos, seus enfrentamentos sociais, suas escolhas, e seus sucessos e fracassos.

### **Os saberes e a atuação...**

Dessa **formação** dependerá a sua **atuação** profissional e a forma como lida com o saber docente. Na composição dos **saberes docentes**, Tardif (2000, p. 13) destaca que esses têm pelo menos três aspectos importantes a considerar: uma parte deles é proveniente de sua “própria história de vida, e, sobretudo de sua história de vida escolar”; a compreensão de que os primeiros anos de exercício profissional são determinantes na estruturação da prática docente; e, por fim, a apreensão de que esses saberes são também adquiridos através da própria carreira na esfera das relações sociais inerentes à ela. Em outra obra (2008, p. 33), o mesmo autor destaca a importância do trabalho do professor na construção dos saberes para a sociedade: “Enquanto grupo social, e em virtude das próprias funções que exercem, os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem com diversos fins”.

Os saberes docentes adquiridos nesse processo geram a construção de novos saberes, desta feita no âmbito da atuação junto aos alunos, na **construção do conhecimento histórico escolar**. Porém, nessa perspectiva de construção de saberes, para que se constitua a ação de ensinar História - competência por excelência dos professores, a questão de **como fazer** e suas dimensões é condição premente observar:

Os conhecimentos, saberes e fazeres das mais variadas naturezas, que compõem o repertório cultural da humanidade, não têm apenas uma dimensão de reprodução, realizada por processos de transmissão; mas também uma dimensão de transformação, inovação, criação, concretizada nos processos de produção de novos conhecimentos, saberes e fazeres. (SILVEIRA, 2008, p. 12)

Os saberes históricos do professor que leciona essa disciplina (adquiridos de forma apropriada), e o saber histórico escolar (produzido nesse espaço) com o qual vai lidar diariamente, devem atender a certos requisitos: seleção de conteúdos, conceitos e métodos que contemplem o objeto da história; intervenções pedagógicas significativas para a aprendizagem; valorização das relações da disciplina com o contexto social dos alunos e suas representações; percepção de que esses saberes não se aprendem apenas no espaço escolar. O desafio que fica para tal empreitada, especialmente na escola pública, é o de sermos capazes de entender a apropriação do conhecimento como direito social para todos os sujeitos históricos.

## **10. OBJETIVOS, EIXO ORIENTADOR DOS ESTUDOS E SUGESTÃO DE ORGANIZAÇÃO DE CONTEÚDOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL POR ANO/UNIDADES.**

O currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações.  
Ivor Goodson (1998, p. 21).

Esta proposta de referenciais curriculares de História para o Ensino Fundamental parte dos princípios da teoria crítica que, por sua vez, defende que os currículos devem se estabelecer como uma construção sociocultural (APPLE, 1999; GOODSON, 2001), na interação entre: conteúdos, concepções, ideologias, subjetividades, contradições, multiculturalismo, poderes e emancipação, que estão presentes: na formação de professores, na prática pedagógica, nas ações governamentais, na vivência dos alunos, na escola e na sociedade, de uma forma geral. Deve ser sistematicamente revisto, ampliado e reelaborado considerando elementos fundamentais ao processo de ensino e de aprendizagem e as variadas formas de apresentação: o currículo prescrito (APPLE, 1982), o currículo oculto (GIROUX, 1986), o currículo real (SACRISTÁN, 2002) e o currículo avaliado (GIMENO, 1998).

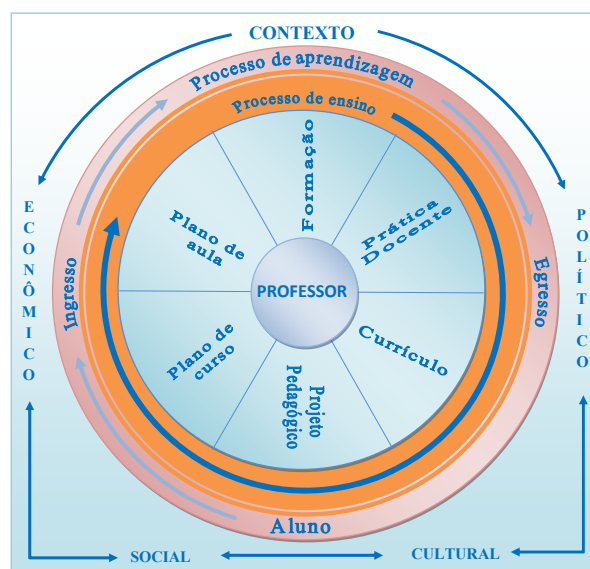
**É possível, para o Ensino Fundamental, novas elaborações que contemplem o prescrito e a realidade de cada Escola, cada disciplina, cada sala de aula?**

Em termos de cultura escolar, o currículo, enquanto documento, legitima a prática docente, porém deve transcender a sua condição de oficialidade com caráter impositivo/monolítico e considerar as interações cotidianas da Escola. Diante do currículo, você professor, como um profissional da educação que domina saberes específicos, pode

transformá-los e dar aos mesmos novas configurações, adaptando-os a variadas situações, assegurando a dimensão ética dos saberes que dão suporte à sua disciplina e ao seu trabalho.

Assim, para o professor que leciona História para o Ensino Fundamental, a construção cotidiana do currículo segue a mesma lógica de uma construção social do conhecimento e tem estreita ligação com a perspectiva dos historiadores quando, em seus estudos e produções, manuseiam suas fontes de pesquisa. Basta lembrar o que diz Le Goff (2003) quando trata do *documento/monumento*<sup>18</sup>, ou Certeau (2007), ao discorrer sobre o *lugar social*<sup>19</sup> dos que estudam/fazem história. Nesse caso, o professor é o mediador na relação entre currículo oficial e conhecimento específico da disciplina, conhecimento pedagógico, conhecimento prévio dos alunos e conteúdos a ministrar. É, na realidade, uma via de mão dupla, o currículo serve de orientação para o professor que pode, a partir dele, em sua prática, adequá-lo.

**Figura 3** - Interações: Contexto – Processo de ensino (professor) - processo de aprendizagem (aluno) e CURRÍCULO.



#### A organização de conteúdos desta Proposta visa a:

- Superar a periodização eurocêntrica na História ensinada no Brasil, amplamente criticada pelos estudiosos do Ensino de História, mediante uma abordagem que, sem desconsiderar os vínculos de nossa História com a História europeia, possibilita uma periodização mais adequada à compreensão da singularidade da formação social brasileira e de suas relações com outras sociedades e culturas;

<sup>18</sup> Para ele o documento não é inócuo, mas “...uma montagem consciente ou inconsciente, da história, da época, das sociedades que o produziram... esforço das sociedades históricas para impor ao futuro... determinada imagem de si próprias.” (LE GOFF, 1984, p.103)

<sup>19</sup> O autor aponta o peso que a instituição e o lugar social dos indivíduos (no caso, interesses que envolvem professores e técnicos de ensino) possuem sobre a construção dos discursos. (CERTEAU, 1982, p. 66)

- Compreender a inserção do espaço/formação social brasileira no mundo, a partir do cotidiano dos alunos, em seu presente histórico e em seu espaço de vivência, progressivamente ampliado para escalas espaciais mais amplas;
- Expressar no currículo, formalmente, o lugar a partir do qual os alunos vislumbram a História humana: isto é, o Brasil, em suas várias territorialidades, passa a ser o foco dos estudos das várias sociedades e culturas, buscando-se compreender as suas interrelações e a sua singularidade;
- Compreender a construção do Brasil, a partir da problematização do presente histórico atual, constituído em vários espaços (mundos);
- Identificar, no repertório das experiências vividas pela Humanidade, aquelas de repercussão/efeitos abrangentes e duradouros, não só em suas respectivas culturas/sociedades, mas para a espécie humana, especialmente aquelas relevantes para a compreensão da formação social brasileira.

**Os Conteúdos Históricos estão estruturados da seguinte forma:**

- A cada ano escolar: um Eixo orientador do sentido dos estudos naquele ano;
- Entre o 1º e 2º Segmentos do Ensino Fundamental: O Mundo Atual, que será a ponte entre o mundo mais imediato dos alunos (local, estadual, nacional) e outros mundos (a serem vistos no 2º segmento);
- Em cada ano, vistas em temporalidades distintas, as várias dimensões da formação social brasileira:
  - ✓ Modos de Vida e Sobrevivência (ou: Produção, Trabalho e Consumo ou: Produção, Relações de Trabalho e Consumo);
  - ✓ Estrutura e Organização Social: desigualdades sociais;
  - ✓ Culturas e Diversidades Culturais: inclusões e exclusões;
  - ✓ Relações de Poder, Participação Política e Cidadania.

Considerando a autonomia docente e respeitando as especificidades locais (dos municípios, das escolas e dos alunos), este documento apresenta uma organização de conteúdos/objetivos/eixo dos estudos/procedimentos metodológicos e avaliativos, em uma

**perspectiva propositiva** para o ensino de História, preservando princípios éticos e com possibilidades interdisciplinares. Assim, para os projetos pedagógicos das escolas e para a regência docente nos nove anos do Ensino Fundamental, a equipe pedagógica (técnicos) e os professores de História de cada unidade escolar, usando de suas competências e capacidades, devem coletivamente adequar, ajustar e definir as unidades e planos de curso/aula com a finalidade de contemplar o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, destaca-se na prescrição curricular para o ensino de História, que ora se apresenta, uma aproximação através de abordagens de temas/conteúdos prescritos em todas as outras áreas do conhecimento que compõem os **Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Estadual de Ensino**, elaborados através da Gerência do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Paraíba.

ANO	OBJETIVOS	EIXO ORIENTADOR DOS ESTUDOS	SUGESTÃO DE ORGANIZAÇÃO DE CONTEÚDOS
1º	<p style="text-align: center;"><b><u>Objetivos conceituais</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer-se como pessoa, identificando-se pelo nome, idade e características pessoais;</li> <li>• Reconhecer o próprio corpo, observar e perceber mudanças e diferenças em relação a si mesmo e aos outros;</li> <li>• Conhecer a sucessão dos dias e noites e a relação ontem/hoje/amanhã, reconhecendo as semelhanças e diferenças na natureza e no cotidiano social.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b><u>Objetivos procedimentais</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar características físicas próprias e das pessoas de convívio, através de confecção e leitura de desenhos, fotos etc.;</li> <li>• Reconhecer a família como grupo de pertencimento e vivência, identificando os seus membros;</li> <li>• Utilizar a linguagem oral e pictórica como forma de expressão das vivências.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b><u>Objetivos atitudinais:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber a importância da partilha, da ação solidária e do respeito ao outro em suas diferenças;</li> <li>• Realizar as tarefas próprias a sua idade e sob a sua responsabilidade;</li> <li>• Conhecer regras básicas que fazem parte do convívio familiar e escolar e aprender a respeitá-las.</li> </ul>	A criança, identidade e vivências.	<p style="text-align: center;"><b>UNIDADE I</b> A descoberta do <i>eu sou</i></p> <p style="text-align: center;"><b>UNIDADE II</b> O convívio social – as pessoas são diferentes e se parecem</p> <p style="text-align: center;"><b>UNIDADE III</b> Entre o dia e a noite – o tempo passa</p> <p style="text-align: center;"><b>UNIDADE IV</b> Convivência entre pessoas – cultura da paz no cotidiano</p>

<p>2º</p>	<p><b><u>Objetivos conceituais</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer-se como pessoa singular, indivíduo com características e história próprias;</li> <li>• Conhecer formas de desigualdade social, pela identificação de semelhanças e diferenças entre as pessoas e grupos, na atualidade e em tempos passados;</li> <li>• Reconhecer diferentes formas de organização familiar, no seu grupo de convívio e em outros grupos;</li> <li>• Perceber a sucessão e reconhecer a passagem do tempo pelas mudanças pessoais, da natureza e do seu entorno.</li> </ul> <p><b><u>Objetivos procedimentais</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressar em linguagem oral, escrita ou pictórica, informações sobre si mesmo, pessoas de seu convívio e vivências;</li> <li>• Ler, identificar e registrar os componentes dos diferentes tipos documentais, reconhecendo-os em função de seus objetivos e em relação com a sua história de vida;</li> <li>• Identificar intervalos de tempo (dias, semanas, meses e anos), reconhecendo mudanças e permanências no cotidiano;</li> <li>• Pesquisar as histórias das famílias, através dos seus modos de viver, hábitos, festas, comemorações, comparando-as com outras famílias da atualidade e de outros tempos.</li> </ul>	<p><b>A criança, família e grupos de convívio.</b></p>	<p><b>UNIDADE I</b> <b>Família – grupo de pertença e convívio</b></p> <p><b>UNIDADE II</b> <b>Escola – lugar de aprender e conviver</b></p> <p><b>UNIDADE III</b> <b>Cultura familiar e escolar e suas relações</b></p> <p><b>UNIDADE IV</b> <b>Convivência nos grupos familiar e escolar – cultura da paz no cotidiano</b></p>
-----------	--	--	---



	<p><b><u>Objetivos atitudinais</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer o direito ao nome, à certidão de nascimento e a outros documentos de identidade necessários ao usufruto de direitos;</li> <li>• Conhecer as interações dos seres vivos entre si e com o ambiente em que vivem;</li> <li>• Reconhecer as influências ambientais em relação aos indivíduos, às comunidades, às paisagens... e entender a sua responsabilidade no trato com o ambiente;</li> <li>• Reconhecer semelhanças e diferenças entre as pessoas e participar das atividades aceitando a convivência com os diferentes;</li> <li>• Reconhecer direitos e deveres próprios dos grupos de convívio em que vive e comprometer-se com o seu cumprimento.</li> </ul>		
3º	<p><b><u>Objetivo conceitual</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer elementos de periodização histórica, através da comparação entre diferentes fases da história do lugar;</li> <li>• Relacionar as características do ambiente à vida pessoal e social, percebendo a relação homem-natureza e homem-homem na organização do espaço e a existência de diversidade social e econômica;</li> <li>• Conhecer e refletir sobre o trabalho humano, compreendendo-o como conjunto de relações da sociedade com a natureza e dos seres humanos entre si, para garantir a sobrevivência;</li> </ul>	<p><b>Grupos de convívio, grupos sociais e sociedade no espaço vivido (local/cidade)</b></p>	<p><b>UNIDADE I</b>  <b>Nossos lugares de vivências e suas lembranças - ruas e bairros. (Os lugares e a identidade social)</b></p> <p><b>UNIDADE II</b>  <b>Cidade – uma construção de muitos tempos. (Estrutura e Organização Social: desigualdades sociais)</b></p> <p><b>UNIDADE III</b>  <b>Modos de Vida e Sobrevivência.</b></p>

- Conhecer os elementos de constituição da cidade como lugar, reconhecendo suas funções e organização, na atualidade e em outros tempos;
- Conhecer os elementos de constituição da rua e bairro como lugar, compreendendo suas formas de organização social como resultantes da experiência histórica.

#### **Objetivos procedimentais**

- Coletar, organizar e representar os conhecimentos construídos através de diferentes tipos documentais e de linguagens: textos escritos, maquetes, desenhos, plantas, fotos etc.;
- Identificar formas de contagem do tempo, em diferentes povos e culturas e situar os acontecimentos no tempo, utilizando a data para a contagem e as noções de duração;
- Produzir roteiros e realizar pesquisas em bibliotecas, parques, museus, para reconstruir momentos da vida pessoal e do lugar;
- Reconhecer relações entre a vida individual e social de modo a entender as relações no seu próprio grupo de convívio, relacionando-as com outras manifestações em outros tempos e espaços e à construção de identidades;

#### **Objetivos atitudinais**

- Reconhecer a necessidade de respeito e o direito ao patrimônio cultural, em sua diversidade, e a necessidade de sua preservação;

**(Relações de trabalho, produção e cotidiano, relação cidade/campo)**

**UNIDADE IV**  
**Administração, Cidadania e Cultura.**  
**(Relações de Poder, participação política, Culturas e Diversidades Culturais)**

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender direitos das crianças como uma conquista, identificando as mudanças/permanências históricas na situação do trabalho infantil, construindo uma postura crítica;</li> <li>• Valorizar o diálogo e o respeito à diversidade de opinião, associando-o com a cooperação e a participação, como base para a boa convivência social;</li> <li>• Valorizar o respeito aos diferentes, reconhecendo as diversidades, e com elas dialogando.</li> <li>• Formar hábitos de participação grupal, conhecendo as normas e regras dos grupos sociais de convívio, e comprometendo-se com o seu cumprimento/crítica de forma consciente;</li> <li>• Discutir e propor mudanças que poderiam ser feitas para melhoria das condições da sua rua/bairro ou cidade, reconhecendo-se enquanto agente responsável e transformador.</li> </ul>		
4º	<p style="text-align: center;"><b><u>Objetivos conceituais</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e utilizar noções básicas da História, como mediação para compreender a vida em sociedade;</li> <li>• Utilizar a palavra História, com o sentido de disciplina que trata da passagem do tempo – da relação presente-passado, das mudanças e permanências;</li> <li>• Conhecer e expressar com propriedade as noções de documento, memória, cultura, trabalho;</li> <li>• Conhecer as instâncias de poder, identificar a ação do poder público, reconhecer a necessidade de atuação do cidadão através de uma atitude crítica e construtiva.</li> </ul>	<p><b>Sociedade, grupos sociais e suas relações em diferentes espaços e tempos. (Paraíba, Brasil e outras sociedades)</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>UNIDADE I</b> <b>A história que se narra – passos para a pesquisa e a história que se faz. Histórias do meu lugar</b></p> <p style="text-align: center;"><b>UNIDADE II</b> <b>O cotidiano e a formação política – tempos da Paraíba (Abrir para o Brasil)</b></p>

<p style="text-align: center;"><b><u>Objetivos procedimentais</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a parentela, demarcando as gerações e as várias composições presentes e passadas, mediante a utilização da entrevista como técnica de investigação, constituindo as pessoas como fonte de informação e testemunhos da história;</li> <li>• Identificar, analisar e interpretar diferentes tipos documentais como fontes de informação, reconhecendo a sua importância como patrimônio e como fontes na pesquisa em História, localizando-os em seus contextos históricos;</li> <li>• Definir critérios de levantamento, classificação, ordenação e organização na coleta de dados.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b><u>Objetivos atitudinais</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstrar hábitos de participação grupal, de visão crítica dos acontecimentos, de observação e de atuação na comunidade, construindo vivências de cidadania consciente;</li> <li>• Identificar e valorizar os bens culturais, em sua diversidade, e os símbolos (oficiais e não oficiais) representativos da identidade local;</li> <li>• Observar, de forma crítica, as regras existentes nos grupos de convívio, participando, quando for o caso, de sua construção ou sendo capaz de colaborar na sua mudança;</li> <li>• Conhecer e utilizar o conhecimento histórico para compreender e respeitar a diversidade cultural, formando atitude de respeito a todas as diferenças entre as pessoas.</li> </ul>		<p style="text-align: center;"><b>UNIDADE III</b></p> <p style="text-align: center;"><b>No dia-a-dia, no trabalho e na luta – tempos da Paraíba (Abrir para o Brasil)</b></p> <p style="text-align: center;"><b>UNIDADE IV</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Vive-se e aprende-se a viver na diversidade: educação, cultura, esporte e lazer na Paraíba</b></p>
--	--	---

❖ **PREPARANDO A TRANSIÇÃO** – O quinto ano se configura como o último da primeira fase do Ensino Fundamental. Nele, professor, você deve ensinar História tendo como perspectiva a continuidade do processo ensino-aprendizagem com a consciência de que os estudantes precisam de uma formação que dê conta da ampliação das temporalidades, espacialidades e diversidades históricas. Assim, depois de ter percorrido quatro anos estudando a identidade pessoal e social (*o eu e o nós*) e local (a casa, o bairro, a cidade e o estado), deve agora desenvolver novas dimensões de vivência, de semelhança e diferença, para que o aluno, ao ingressar no 6º ano, tendo o Brasil como referência amplie o seu conhecimento para a dimensão de um mundo maior e multifacetado em sua diversidade econômica, política, social e cultural.

5º	<p><b>Objetivos conceituais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a História como conhecimento e como experiência vivida, reconhecendo a indissociabilidade dessas dimensões enquanto construção social;</li> <li>• Conhecer e utilizar com precisão categorias e conceitos básicos do conhecimento histórico: tempo e suas dimensões, sujeito histórico, fato histórico;</li> <li>• Identificar a diversidade social e cultural do Brasil, como manifestação da pluralidade dos sujeitos históricos, associando-a ao processo de sua formação histórica;</li> <li>• Compreender o conceito e modalidades de <b>trabalho</b> e sua mediação nas relações entre os seres humanos: a cooperação e exploração;</li> <li>• Conceituar a <b>cultura</b>, através do reconhecimento das diferenças e especificidades dos povos.</li> </ul> <p><b>Objetivos procedimentais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situar o Brasil no processo histórico do continente americano;</li> </ul>	<p><b>Experiências vividas e conhecimento histórico - o mundo no/ do tempo presente.</b></p>	<p><b>Introdução ao Ano de Estudo:</b> Viver em um país chamado Brasil dentro de um mundo enorme</p> <p><b>Dimensões de Brasil:</b>  <b>O que é ser brasileiro? Somos diferentes? Somos iguais? Somos iguais e diferentes? Por que somos assim? Sempre fomos assim?</b></p> <p><b>UNIDADE I</b></p> <p><b>As dimensões econômicas – semelhanças e diferenças com outros mundos/sociedades atuais (produção, trabalho e consumo)</b></p> <p><b>UNIDADE II</b></p> <p><b>As dimensões sociais - semelhanças e diferenças com outros mundos/sociedades atuais (estrutura e organização)</b></p>
----	---	--	--

**UNIDADE III**

**As dimensões políticas - semelhanças e diferenças com outros mundos/sociedades atuais (Estado brasileiro e comparativo com outros)**

**UNIDADE IV**

**As dimensões culturais - semelhanças e diferenças com outros mundos/sociedades atuais (diversidades culturais brasileira e comparativo com outros)**

- Reconhecer os documentos como registros das experiências históricas, relacionando-os aos sujeitos e contextos históricos;
- Coletar, organizar, analisar e representar os conhecimentos construídos através de diferentes linguagens: textos escritos, maquetes, desenhos, mapas, dramatização etc.;
- Identificar grupos sociais e suas relações, a partir da observação e análise das representações sociais reveladas em diferentes tipos documentais;
- Desenvolver a capacidade de relacionamento e comparação entre contextos sociais diversos, compreendendo suas aproximações e diferenças.

**Objetivos atitudinais**

- Reconhecer e valorizar a diversidade brasileira em suas várias dimensões;
- Observar e analisar atitudes de preconceito ou discriminação e confrontá-las com as próprias atitudes;
- Reconhecer as diferenças étnicas e culturais e estabelecer distinções em relação às desigualdades sociais;
- Compreender, mediante a contextualização e comparação entre sociedades, o seu valor e a sua relatividade histórico-cultural, de modo a desconstruir atitudes etnocêntricas.

❖ **IMPLEMENTANDO A TRANSIÇÃO** – Professor, o sexto ano se configura como o primeiro da segunda fase do Ensino Fundamental. A partir dele e para o restante da sua vida estudantil, o aluno, cotidianamente, conviverá com professores distintos para cada área do conhecimento, portanto, é um momento importante para a aprendizagem da História, que possivelmente definirá o *gosto* pelo seu estudo, como bem nos lembra Ferro (1983)... *ela nos marcará para o resto da vida*. Neste ano, o aluno partirá de uma história que lhe é próxima e conhecida: a história pessoal e da comunidade da qual participa, da história local, estadual e nacional (esta última de forma introdutória) para a história mundial. Da história do tempo presente, para a história de outros tempos e de outros espaços desconhecidos. Por exemplo, o aluno parte desse tempo presente (século XXI) e espaço conhecido (Brasil) para um tempo passado (com início na Pré-História) e múltiplos espaços (cinco continentes).

A prescrição curricular que ora se apresenta, chama a atenção para que essa transição se dê de forma apropriada, e estabelece para esse *novo* momento na formação dos alunos do Ensino Fundamental, uma perspectiva que tem como foco a História do Brasil não mais em uma única visão – a eurocêntrica, especialmente aquela que a renovação historiográfica tanto criticou/crítica, na qual a história da Europa (ocidental) é parâmetro único para variados aspectos históricos da humanidade – de temporalidade, de progresso, de modelo cultural etc..

Didaticamente, a cronologia permanece, mas alargam-se as temporalidades e espacialidades. Prevalece a noção de simultaneidade e, nela, (sempre que haja indícios) a presença da história do povo brasileiro.

6º	<p align="center"><b><u>Objetivos conceituais</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o desenvolvimento da vida humana até a constituição do <i>homo sapiens</i> e o significado desta mudança para a organização da vida humana;</li> <li>• Compreender os seres humanos como produtores de cultura em suas relações com a Natureza e seus semelhantes, mediante a sua ação e atuação em sociedade;</li> <li>• Compreender o peso da Natureza sobre a cultura, nas primeiras organizações e a inventividade humana na criação de meios (tecnologias) para a sua sobrevivência;</li> <li>• Compreender as relações das primeiras sociedades humanas com o mundo sobrenatural, em busca de</li> </ul>	<p><b>Os mundos antes do mundo do Brasil.</b></p>	<p><b><u>Introdução ao Ano de Estudo:</u></b> Uma viagem no tempo. Vários mundos/sociedades.</p> <p align="center"><b>UNIDADE I</b></p> <p align="center"><b>As primeiras sociedades humanas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Pré-História: seres humanos em muitos lugares;</b></li> <li>• <b>Os índios brasileiros.</b></li> </ul>
----	---	---	---

<p>inteligibilidade sobre a vida e o Universo;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o trânsito das primeiras sociedades do nomadismo para o sedentarismo e a constituição de organizações sociais mais complexas em termos econômicos, sociais, políticos e culturais;</li> <li>• Compreender as bases greco-romanas da sociedade europeia ocidental, especialmente no que concerne à organização política e à cultura;</li> <li>• Compreender contatos culturais entre Oriente e Ocidente, suas trocas culturais e a formação da civilização europeia ocidental cristã.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b><u>Objetivos Procedimentais</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzir roteiros e realizar pesquisas em bibliotecas, arquivos e outras instituições portadoras de documentos relacionados às questões em estudo;</li> <li>• Estabelecer relações conceituais mediante pesquisas bibliográficas;</li> <li>• Identificar as fontes e os procedimentos próprios para o estudo e análise de sociedades sem escrita ou com pouca documentação escrita (Arqueologia etc.);</li> <li>• Estabelecer relações territoriais entre as sociedades antigas medievais e sociedades do tempo presente;</li> <li>• Identificar permanências de antiguidade e medievalidade no tempo presente.</li> <li>• Realizar análises comparativas, formular cronologias paralelas e representar elementos compreensivos de periodização.</li> </ul>		<p style="text-align: center;"><b>UNIDADE II</b></p> <p style="text-align: center;"><b>As primeiras civilizações</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sociedades mais complexas; o conceito de Civilização e a periodização de Antiguidade;</b></li> <li>• <b>O sentido de construção de uma civilização;</b></li> <li>• <b>Como eram as primeiras civilizações (China, Índia, Oriente Médio e América pré-colombiana).</b></li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>UNIDADE III</b></p> <p style="text-align: center;"><b>As bases históricas do Ocidente europeu</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A civilização greco-romana: Cultura e Cidadania</b></li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>UNIDADE IV</b></p> <p style="text-align: center;"><b>A formação da Europa Ocidental cristã e mundos não-cristãos</b></p>
--	--	---



	<p style="text-align: center;"><b><u>Objetivos Atitudinais</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender, através da formação das primeiras sociedades, a unidade dos seres humanos como espécie bem como as diversidades culturais, de modo a entender as diversidades como construções históricas;</li> <li>• Compreender através do estudo das relações homem – natureza, nas primeiras sociedades, a importância da preservação do meio ambiente;</li> <li>• Compreender, através do estudo das produções / criações humanas, as capacidades do seres humanos para transformar o mundo;</li> <li>• Compreender, através dos contatos interculturais, a questão da incompletude cultural bem como das intolerâncias e convivências.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>O conceito de Medievalidade; a configuração da sociedade feudal europeia ocidental;</b></li> <li>• <b>Encontros entre os mundos cristão e não-cristão: invasões, Cruzadas, Islão;</b></li> <li>• <b>As sociedades africanas antes da conquista europeia.</b></li> </ul>
7º	<p style="text-align: center;"><b><u>Objetivos Conceituais</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o significado de Modernidade e a constituição do paradigma moderno do conhecimento;</li> <li>• Compreender a configuração do mundo moderno europeu e o processo de europeização da América;</li> <li>• Compreender a formação do sistema capitalista e as suas características como novo modo de vida (produção, trabalho e consumo);</li> <li>• Compreender a diversidade religiosa no âmbito do mundo cristão ocidental;</li> <li>• Compreender a formação do Brasil colonial no âmbito no processo de europeização da América;</li> </ul>	<p><b>A América Portuguesa na Modernidade Europeia</b></p>	<p><b>Introdução ao Ano de Estudo: Como o Brasil começou?</b></p> <p style="text-align: center;"><b>UNIDADE I</b></p> <p><b>O mundo dos conquistadores: a formação da modernidade europeia ocidental e suas principais características</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Uma nova forma de pensamento e de conhecimento: Renascimento e Revolução Científica;</b></li> </ul>

- Compreender a singularidade da formação social na América Portuguesa e a construção histórica de suas diversidades, com as contribuições de várias culturas.

#### **Objetivos Procedimentais**

- Identificar nas leituras e estudos as bases conceituais em que se apoiam;
- Utilizar os recursos da cartografia histórica;
- Estabelecer comparações entre etapas diferentes de um mesmo sistema (capitalista no passado e no presente), sistematizar e expor em linguagem adequada;
- Identificar e registrar elementos de análise das relações entre produção do conhecimento e contexto histórico, entre vida e conhecimento, distinguindo ciência e senso comum,
- Identificar semelhanças e diferenças no âmbito de uma mesma formação social e entre várias sociedades;
- Reconhecer transformações temporais e espaciais, distinguindo o novo – velho em relações de mudanças e permanências.

#### **Objetivos Atitudinais**

- Compreender, através dos estudos conceituais sobre Modernidade, a relação entre o velho e o novo, o fato de sermos constituídos de permanências e mudanças, donde a necessidade de uma visão da

- **A quebra da unidade da Cristandade: Reforma;**
- **Uma nova forma de produzir, consumir e gerir as riquezas: a formação do capitalismo e o Mercantilismo;**
- **Um Novo Mundo: navegações e conquistas;**
- **O conceito de Modernidade.**

#### **UNIDADE II**

##### **Encontros e desencontros culturais entre três mundos: Europa, América e África**

- **Os povos constitutivos de cada mundo: brancos, índios e negros;**
- **As interrelações continentais e suas diversidades;**
- **As diferenças estabelecendo alteridades, confrontos, preconceitos e discriminações.**
- **Bases territoriais; o escravismo; a organização e estrutura social; a gestão do território.**

	<p>sociedade destituída de juízo de valor;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar e compreender, através do estudo da europeização, sob a condição colonial, e do processo emancipacionista, o significado de autonomia e relacioná-lo com a construção da cidadania;</li> <li>• Compreender, através do estudo do capitalismo, a produção de desigualdades sociais e a responsabilidade com a conquista de direitos humanos básicos para todas as pessoas;</li> <li>• Compreender através do estudo da quebra da unidade cristã, a produção de intolerâncias religiosas, tornando-se capaz de questionar os preconceitos relacionados à religiosidade;</li> <li>• Identificar e compreender, através do estudo da formação social brasileira, a produção de diversidades culturais, tornando-se capaz de questionar preconceitos relacionados às etnias.</li> </ul>		<p style="text-align: center;"><b>UNIDADE IV</b></p> <p><b>As diversidades e as desigualdades socioculturais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Os grupos sociais, suas diversidades e suas culturas;</b></li> <li>• <b>A exclusão social.</b></li> </ul>
8º	<p style="text-align: center;"><b><u>Objetivos Conceituais</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entender e empregar, com propriedade, o conceito de contemporaneidade;</li> <li>• Identificar as novas configurações econômicas, sociais, políticas, e culturais das sociedades na Europa ocidental;</li> <li>• Conceituar e compreender o significado de Estado de Direito e sua relação com a Cidadania;</li> <li>• Conhecer a construção histórica do processo de descolonização na América e no Brasil;</li> <li>• Conceituar reformas, revoltas e revoluções nos</li> </ul>	<p><b>O Brasil como Estado-Nação nos inícios da Contemporaneidade</b></p>	<p><b>Introdução ao Ano de Estudo:</b> Como o Brasil se libertou de Portugal? Como construiu o seu Estado e a Cidadania?</p> <p style="text-align: center;"><b>UNIDADE I</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Bases da formação do mundo contemporâneo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Europa Ocidental: espaço geográfico e características econômicas, políticas, sociais e culturais - o Antigo Regime;</b></li> </ul>

contextos brasileiro e europeu, a partir das mudanças e permanências nessas sociedades;

- Reconhecer projetos políticos transformadores e conservadores nas estruturas sociais dos Estados nacionais europeus e latino-americanos;

### **Objetivos Procedimentais**

- Comparar diferentes pontos de vista e conceitos utilizados nos textos em estudo e as relações existentes entre as informações;
- Relacionar o conceito de imperialismo, com o nacionalismo e o racismo no século XIX;
- Identificar e construir quadro comparativo das características dos projetos políticos dos Estados nacionais europeus e latino-americanos;
- Investigar as bases da formação do Estado nacional brasileiro, selecionando as informações relevantes e comunicando os resultados dos seus estudos;
- Comparar e estabelecer conexões na crise da produção açucareira nordestina com a economia cafeeira em expansão;
- Contextualizar e selecionar informações com vistas a construir períodos temporais e espaciais significativos no contexto do mundo contemporâneo;
- Analisar e interpretar documentos cartográficos representativos do processo de expansão do capitalismo/imperialismo europeu sobre a Ásia, África e América.

- **A mudança para uma sociedade urbano-industrial: Revolução Industrial;**

- **A mudança para o Estado de Direito: as Revoluções Liberais.**

### **UNIDADE II**

#### **O processo de descolonização na América**

- **Repercussões dos processos históricos europeus na América e no Brasil: liberalismo e nacionalismo;**

- **A afirmação do poder burguês na Europa;**

- **A descolonização na América no contexto de crise do Antigo Regime.**

### **UNIDADE III**

#### **A construção do Estado-Nação brasileiro e a cidadania excludente**

- **As principais etapas de construção do Estado Nacional Brasileiro;**

- **Os grupos sociais, suas lutas e projetos de Nação (movimentos regenciais e pós-regenciais);**

- **O projeto vencedor: o que mudou e o que**

### Objetivos Atitudinais

- Compreender, através do estudo do imperialismo, a noção de *dominação* de certos países sobre outros, em suas várias dimensões: econômicas, políticas, culturais e considerar as possibilidades de uma cultura da paz entre os povos;
- Entender as *diversidades culturais* dos povos americanos no processo de descolonização, e em comparação com a atualidade compreender o sentido do respeito às diferentes dimensões da diversidade cultural;
- Compreender as possibilidades de transformações históricas bem como os alcances e limites na construção da Cidadania e a necessária intervenção consciente de todos os sujeitos históricos nessas transformações;
- Compreender o significado de *exploração* de seres humanos sobre outros seres humanos e as possibilidades de uma sociedade mais justa, intervindo em situações do cotidiano.

permaneceu da Colônia? Uma cidadania para poucos.

### UNIDADE IV

#### **A modernização do Brasil no contexto de uma nova expansão europeia**

- **A consolidação do Capitalismo na Europa e o imperialismo: a expansão sobre a Ásia e a África;**
- **A hegemonia inglesa na América e no Brasil;**
- **O deslocamento do eixo econômico e de poder: a economia e sociedade cafeeira e a crise do Nordeste açucareiro; a produção das desigualdades regionais;**
- **Modernização, novos modos de vida e os sujeitos sociais;**
- **A desagregação do sistema escravista e o trânsito para o trabalho assalariado: imigração e novas diversidades socioculturais; a situação dos negros após a abolição;**
- **A desagregação do regime monárquico e o republicanismo.**

9º	<p style="text-align: center;"><b><u>Objetivos Conceituais</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender as crises do sistema capitalista e os seus conflitos bem como a configuração de regimes políticos autoritários (nazifascistas);</li> <li>• Conhecer o redesenho geopolítico do mundo após a 2ª Guerra mundial;</li> <li>• Entender a ascensão dos Estados Unidos como potência hegemônica mundial e suas políticas intervencionistas;</li> <li>• Compreender as lutas socialistas e de libertação nacional contra a exploração e o domínio imperialista, bem como seus impactos na América Latina;</li> <li>• Relacionar a crise do socialismo e do capitalismo, nova expansão capitalista (globalização);</li> <li>• Compreender o processo de organização política brasileira e da América Latina no século XX;</li> <li>• Relacionar experiências de militarização na América Latina, capitalismo dependente e sociedades excludentes;</li> <li>• Compreender a configuração do Estado autoritário brasileiro em vários momentos (oligárquico, varguista e militar), relacionando-os em suas aproximações e distinções;</li> <li>• Identificar as várias etapas de desenvolvimento econômico do Brasil republicano, relacionando-as com a questão do nacionalismo e da internacionalização;</li> <li>• Entender as especificidades históricas dos</li> </ul>	<p><b>A formação social brasileira da contemporaneidade (O tempo presente)</b></p>	<p><b><u>Introdução ao Ano de Estudo:</u></b> Como o Brasil vem construindo o seu desenvolvimento e a sua democracia?</p> <p style="text-align: center;"><b>UNIDADE I</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Uma República não-republicana: Liberalismo econômico e autoritarismo político; sociedade excludente e democracia formal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A República Oligárquica: a manutenção de uma cidadania excludente;</b></li> <li>• <b>Lutas sociais de inclusão: o ideário e os movimentos anarquista e socialista europeus: século XIX e Revolução Russa;</b></li> <li>• <b>Lutas sociais no Brasil: movimento operário e manifestações no campo (Cangaço e Messianismo).</b></li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>UNIDADE II</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Sociedade de Massas, Política, Inclusões e Exclusões</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Capitalismo, crises, conflitos e totalitarismos: o Nazifascismo e as duas Guerras Mundiais;</b></li> </ul>
----	---	--	---

movimentos sociais urbanos e rurais no Brasil, em várias épocas republicanas, bem como seus propósitos de uma sociedade mais justa e efetivamente multicultural;

- Configurar e analisar a inserção do Brasil no processo de globalização, identificando as principais transformações decorrentes, com atenção para as políticas neoliberais;
- Analisar, explicar e compreender a construção de um Estado Democrático de Direito no país, a partir dos novos movimentos sociais e suas lutas por igualdade socioeconômica e reconhecimento de diversidades socioculturais.

#### **Objetivos Procedimentais**

- Relacionar a geopolítica do mundo após a 2ª Guerra mundial com a divisão bipolar do poder no sistema internacional e analisar suas repercussões na América Latina e no Brasil;
- Identificar as influências da construção dos regimes totalitários europeus no Brasil e na América Latina, e representar em quadros e formas cartográficas;
- Comparar e relacionar o Brasil do autoritarismo oligárquico ao autoritarismo Vargasista, a partir de diferentes interpretações históricas;
- Questionar a política nacional-desenvolvimentista enquanto um *capitalismo nacional*, construindo argumentação própria, expondo em debate opiniões assumindo posições coerentes;

• **A especificidade do desenvolvimento brasileiro: nacional-desenvolvimentismo e a ditadura Vargas – um país em mudança?;**

• **A hegemonia norte-americana e a reconstrução europeia: capitalismo financeiro e Estado de Bem-Estar Social;**

• **Guerra Fria, lutas de descolonização (Ásia e África) e novas revoluções socialistas (China e Cuba) – repercussões na América e no Brasil;**

• **A encruzilhada de desenvolvimento no Brasil: entre o nacional-desenvolvimentismo e o capitalismo dependente;**

• **A redemocratização liberal populista no Brasil e seus impasses;**

• **Novas lutas de inclusão: movimentos urbanos e a questão agrário-camponesa.**

#### **UNIDADE III**

**O Estado Militarista brasileiro no contexto latino-americano de autoritarismo**

• **A ditadura militar;**

- Levantar, classificar, analisar e sistematizar informações para compor bancos de dados sobre temas da atualidade;
- Ler criticamente as informações e dados de formas e meios variados de comunicação, tornando-se capaz de realizar sínteses interpretativas e construir narrativas sobre o objeto de investigação.

#### **Objetivos Atitudinais**

- Construir atitudes e posturas de repulsa e rejeição a quaisquer formas de exploração socioeconômica, opressão política e discriminação social;
- Compreender o significado e amplitude da Democracia e incorporá-la como um valor imprescindível à convivência humana;
- Compreender o significado e a amplitude multidimensional da Cidadania e incorporá-la como um valor imprescindível à convivência humana;
- Compreender a indissociabilidade entre Democracia e Cidadania e a necessidade de uma luta permanente, através da participação política, para assegurá-las;
- Compreender-se como agente histórico e sujeito de direitos.

- **A modernização conservadora no contexto latino-americano;**
- **A modernização conservadora brasileira e o aprofundamento da dependência associada;**
- **O Estado Autoritário;**
- **As lutas contra o regime militar.**

#### **UNIDADE IV**

##### **O Brasil no contexto da Globalização**

- **Capitalismo e Globalização: a nova expansão capitalista e o fim do socialismo real;**
- **A reconfiguração do mundo no trânsito do século XX para o século XXI: novos conflitos;**
- **Os impactos da globalização no Brasil;**
- **A complexificação da sociedade brasileira: diversidades, desigualdades e novos movimentos sociais (étnico-culturais, de gênero, de orientação sexual, de diversidade religiosa, de geração etc.);**
- **A difícil reconstrução da democracia e da**



			<b>cidadania (pós-1988): exclusão, inclusão e impasses – as principais problemáticas do Brasil atual.</b>
--	--	--	---

❖ **CONCLUINDO O ENSINO FUNDAMENTAL**: Professor, esse ciclo de estudos deve ser concluído com algumas questões fundamentais:

**O que é o tempo presente?**

**Em que situação se encontra o Brasil no mundo atual?**

**Depois da Contemporaneidade, o que virá?**

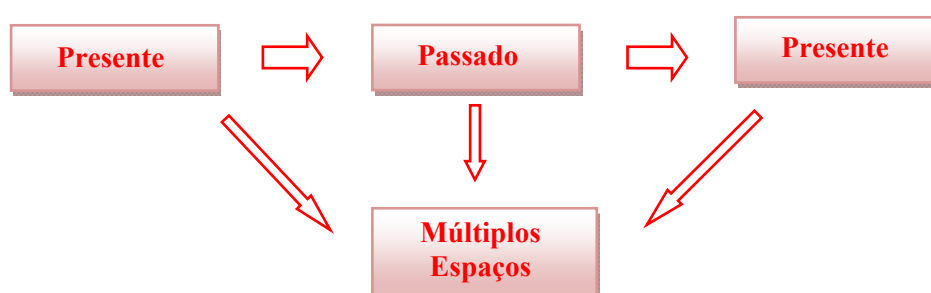
**Assim, depois da “viagem nos tempos históricos”, os estudos voltam ao tempo presente, o tempo do professor e do aluno.**

**Essa reflexão apoiará o raciocínio histórico do aluno, em conformidade com o que foi estabelecido desde o 5º ano, e o tornará apto à continuidade dos estudos no Ensino Médio. A propósito, o Governo do Estado da Paraíba dispõe, desde o ano de 2006, dos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba e, no volume de Ciências Humanas e Suas Tecnologias (PARAÍBA, 2006), das páginas 81 a 167, estão registradas as propostas para o *Conhecimento de História*.**

## 11. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No documento referencial que ora se apresenta, foram realizadas reflexões e sugestões sobre legislação, competências, capacidades, formação de professores, objetivos, conceitos, eixos e conteúdos. Nas duas partes que se seguem, observando o **caráter propositivo**, se apresentam elementos do processo de ensino e aprendizagem de História para os nove anos do Ensino Fundamental – procedimentos metodológicos e avaliação, estabelecendo uma base que corrobore com o trabalho que os professores já vêm desenvolvendo cotidianamente. No final do documento estão reunidas as referências bibliográficas e documentais que serviram de base para a sua fundamentação e, para consulta dos professores, foi organizada uma referência temática para possíveis consultas com indicações de livros, fóruns e *sites*.

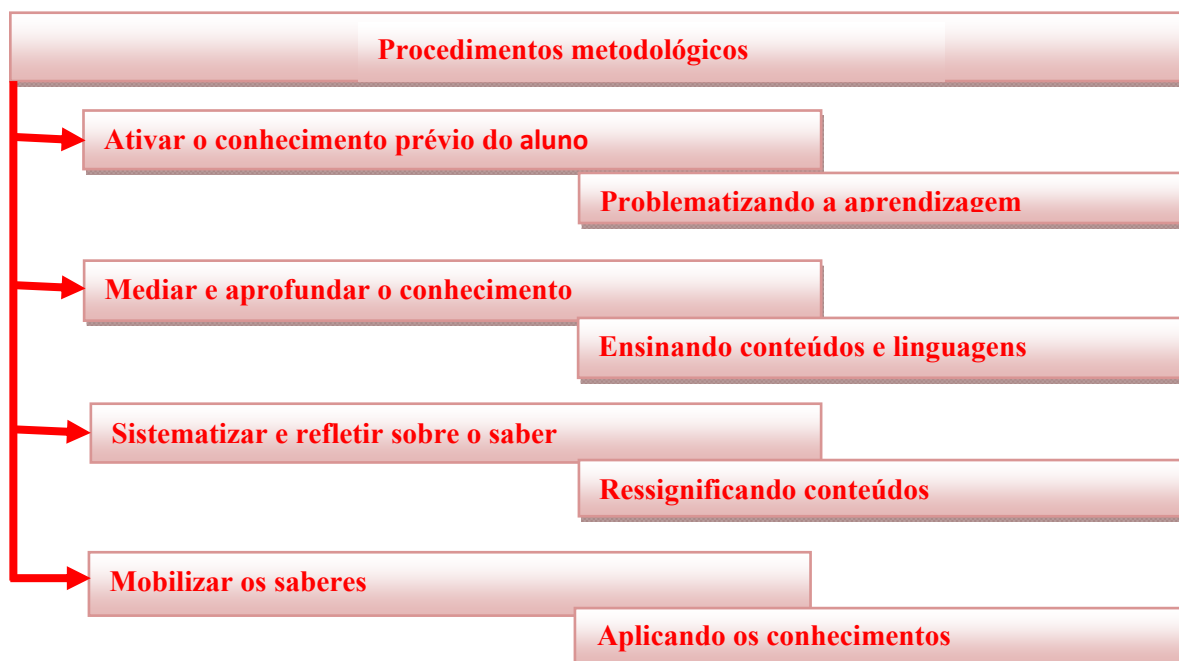
Não existe o predomínio de escolas e/ou correntes historiográficas que definam **UMA** metodologia para a produção do conhecimento histórico científico e o conhecimento histórico escolar. Por exemplo, o fim da rigidez dos quadros estruturais como explicação única da história – o político, o econômico, o social, o cultural, o mental, ainda presentes em alguns currículos, na formação e prática de professores e em materiais acadêmicos e didáticos. Devem-se considerar elementos de todos esses quadros que se interpõem na compreensão da história **na** e **para** a diversidade temporal (presente-passado-presente) e dos múltiplos territórios (espaços).



**Figura 4** – Relação tempo/espaço

Assim, a metodologia para o ensino da história define o caminho escolhido, planejado e sistematizado pelo professor para a orientação de sua prática docente. Requer, portando, procedimentos que estabeleçam conceitos, conteúdos, estratégias e técnicas constituindo os **meios** para que se alcancem os objetivos de ensino e de

aprendizagem. Uma das possibilidades que se apresentam para a atividade docente no Ensino Fundamental é estruturar o trabalho do professor em sequências didáticas. A seguir, como **sugestão**, uma seqüência de procedimentos metodológicos para o ensino de História:



**Figura 5** – Procedimentos metodológicos para o ensino de História

Ao aplicar os procedimentos metodológicos, o professor deve considerar que se parte de um **planejamento** prévio que requer **interligações e ajustes** entre as etapas e atividades já que se trata de um plano, que pode sofrer alterações de acordo com as circunstâncias e dinâmica do processo de aprendizagem. Assim, ao planejar o que vai ser estudado, quatro procedimentos são definidores da aprendizagem, esses, por sua vez, podem se cruzar em qualquer momento do processo educativo.

Definido os conteúdos, o primeiro procedimento tem como base considerar os conhecimentos que os alunos já detêm e que podem se relacionar com os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. São os conhecimentos que eles já adquiriram em seus lugares de pertencimento (casa, família, bairro, comunidade, igreja etc.) e nos anos escolares cursados anteriormente. Ao planejar a aula o professor deve procurar elementos que articulem o conteúdo a problematizações significativas para os alunos, isso pode ser feito tendo como base uma proposta de trabalho.

Assim, ter um conhecimento prévio em relação aos alunos – às suas realidades sociais e culturais, torna-se estratégico. Uma forma prática de construir esse conhecimento é criar situações de diálogo<sup>20</sup> e instigar os discentes a se expressarem com questões que se relacionem ao tempo presente, pois formular problemas/perguntas sobre o que se estuda desencadeia novas perguntas e uma variável de respostas que constitui a dialética do conhecimento. A partir dessas conversas podem ser construídos conceitos históricos que, sistematizados, formarão noções básicas que darão suporte ao trabalho com os conteúdos e temas em estudo. **É uma fase conceitual.**

É importante que o professor faça anotações registrando esses conhecimentos, pois isso o auxiliará em dois momentos – no de sistematização e no de avaliação da aprendizagem. Nessas ocasiões ele pode destacar a contribuição dos alunos fazendo uso de suas construções e elaborações, por mais singelas que sejam, promovendo, assim, a valorização dos saberes desses sujeitos.

Em seguida, o professor, usando abordagens variadas, artefatos didáticos e linguagens diversas, assume a função de mediador na produção do conhecimento histórico escolar. Com os conceitos já construídos e devidamente relacionados com os conhecimentos prévios dos alunos, os conteúdos históricos passam a ser estudados com o uso dos recursos disponíveis<sup>21</sup> na expectativa de que eles ganhem **significado** ao tempo em que sejam aprofundados, ampliados e interrelacionados com outras disciplinas<sup>22</sup>. Essa operação relaciona recepção e produção do conhecimento. **Compreende a duas fases: conceitual e procedimental.**

O próximo passo é sistematizar e refletir o saber para **ressignificar** os conteúdos. Somando leitura e análise de fontes, conceitos e conteúdos acumulados, os alunos podem conferir versões e interpretações históricas, confrontar seus conhecimentos prévios com os agora sistematizados e verbalizá-los em sala de aula através de atividades variadas, individuais e/ou coletivas – seminários, exercícios propostos com respostas orais, debates, atividades lúdicas etc. Busca-se com esse procedimento desvendar novos significados para os conhecimentos históricos até então estudados. **É uma fase procedimental.**

<sup>20</sup> Ver o método dialógico ou dialogismo em Freire e Shor (1986).

<sup>21</sup> Consultar a primeira coluna do quadro nº 7 - Códigos para aplicação de avaliações - Fontes e linguagens historiográficas (orais, escritas e visuais).

<sup>22</sup> Consultar a última coluna do quadro nº 7 - Relação com outras disciplinas presentes nesses Referenciais Curriculares: Diversidade, Linguagens, Matemática, Educação Física, Geografia, Ciências, Ensino Religioso e Artes.

Por fim, mobilizar os saberes aplicando os conhecimentos, conforma uma última etapa dos procedimentos metodológicos, não menos importante que as outras. Trata-se da aplicação dos conhecimentos acumulados e produzidos: nesse momento o professor pode verificar e **avaliar** com mais propriedade a aquisição desses saberes por parte dos seus alunos. Aqui eles devem elaborar suas próprias representações sobre o conhecimento histórico estudado de forma contextualizada observando valores e atitudes das e nas sociedades estudadas. Com essa atitude professores e alunos processam a necessária aptidão de transitar nas temporalidades históricas - do presente (operação feita no primeiro procedimento metodológico)/para o passado/retornando ao presente e refletindo sobre o que lhe é por essência significativo: os problemas atuais no mundo, no Brasil, na região, no estado, no município, no bairro, na comunidade... no seu lugar! Procede a comparações e estabelece relações, pode se pronunciar no enfrentamento para resolução de problemas e usar o conhecimento histórico a seu favor. **É uma fase atitudinal.**

Como sugestão dos professores (leitores críticos) que participaram das Oficinas, e refletiram juntos sobre o quadro com a *Sugestão de organização de conteúdos*, foram incluídos nesta parte de procedimentos metodológicos dois exemplos de seqüência de atividades, reunindo conteúdos, procedimentos metodológicos, estratégias e avaliação. O primeiro deles refere-se a conteúdo dos anos iniciais<sup>23</sup>, com foco na história local. O segundo exemplo partiu da sugestão da elaboração de uma seqüência de atividades para os anos finais do Ensino Fundamental<sup>24</sup>, que abordasse a temática indígena na história do Brasil.

A intenção vislumbrada com esses exemplos é de que o professor possa, com cuidado, planejar situações de ensino, tendo a possibilidade de (re)ver sua própria prática em cada etapa de regência nas aulas de História e assim melhorar a qualidade do processo de aprendizagem para os principais destinatários – os alunos!

Sabemos que todo processo de ensino parte de escolhas, desde os conteúdos e procedimentos à avaliação. Essas escolhas refletem elementos importantes na formação e na prática docente, pois incluem concepções de Educação e de História. Estas se delineiam no cotidiano da sala de aula, mas não só nela, extrapolam o momento presencial do ato de ensinar e são precedidas no **planejamento**. Escolher

<sup>23</sup> Especificamente a Unidade I do 3º ano.

<sup>24</sup> Especificamente a Unidade II do 7º ano.

conteúdos/temas e planejar metodologias e abordagens deve estar conectado com a experiência social dos alunos e com o tempo presente para que se constituam conhecimentos históricos significativos.

## **11.1 SUGESTÃO DE PLANEJAMENTO PARA OS PROFESSORES DE HISTÓRIA DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS A PARTIR DE UMA SITUAÇÃO-PROBLEMA.**

### **PARA O 3º ANO**

**Eixo orientador dos estudos:** Grupos de convívio, grupos sociais e sociedade no espaço vivido (local/cidade)

**I Unidade** – Nossos lugares de vivências e suas lembranças – ruas e bairros (Os lugares e a identidade social)

**Escolha do conteúdo:** Os grupos de vivência, seus elementos constitutivos - mudanças e permanências; As interrelações grupais e suas diversidades - a descoberta das semelhanças e diferenças e de seu significado. Histórias e lembranças dos lugares e pessoas – Documento, Vida e História.

<b>OBJETIVOS</b>	<p><b>Conceitual</b> Conhecer os elementos de constituição da rua e bairro como lugar, compreendendo suas formas de organização social como resultantes da experiência histórica.</p>
	<p><b>Procedimental</b> Coletar, organizar e representar os conhecimentos construídos através de diferentes tipos documentais e de linguagens: textos escritos, maquetes, desenhos, plantas, fotos etc.</p>
	<p><b>Atitudinais</b> Formar hábitos de participação grupal, conhecendo as normas e regras dos grupos sociais de convívio, e comprometendo-se com o seu cumprimento/crítica de forma consciente;  Discutir e propor mudanças que poderiam ser feitas para melhoria das condições da sua rua/bairro ou cidade, reconhecendo-se enquanto agente responsável e transformador.</p>

## **1º PROCEDIMENTO - ATIVAR O CONHECIMENTO PRÉVIO DO ALUNO - PROBLEMATIZANDO A APRENDIZAGEM**

### **Situação-problema em sala de aula:**

A visão descontextualizada dos alunos com relação aos grupos sociais de que participam, carentes da consciência do pertencimento e do reconhecimento das relações de identidade.

### **Ativando o conhecimento prévio do aluno a partir da situação-problema:**

1. Construir, com os alunos, um painel de fotografias e frases sobre a rua e o bairro e incentivar a que os alunos apontem e justifiquem diferenças e semelhanças nas imagens. É preciso lembrar os alunos de escolas do campo, de aldeias indígenas, de comunidades quilombolas, de assentamentos rurais, de comunidades ciganas, de acampamentos dos sem-terra e outros em que os contextos de rua/bairro devem ser repensados;
2. Conversar sobre o cotidiano dos alunos, buscando referências acerca de suas vivências na rua e no bairro e bases desse conhecimento;
3. Sugerir canto de música com referências à rua, ao bairro ou outra forma de vida grupal;
4. Propor a elaboração de texto coletivo sobre as atividades desenvolvidas, através da formulação de frases pelos alunos;

O professor deve registrar as respostas e conclusões dos alunos para retomá-las, quando necessário, nas várias sequências de atividades.



## **2º PROCEDIMENTO - MEDIAR E APROFUNDAR O CONHECIMENTO - ENSINANDO CONTEÚDOS E LINGUAGENS**

Histórias e lembranças dos lugares e pessoas - DOCUMENTO, VIDA E HISTÓRIA.

Para dar continuidade aos trabalhos propomos uma reflexão sua, professor, sobre a História, conhecimento e processo, com foco sobre o LUGAR, VIVÊNCIAS E IDENTIDADES. Esta exposição se apresenta de forma a que você vá estabelecendo as suas próprias conexões e relações, e organizando-se no/para aprender e ensinar.

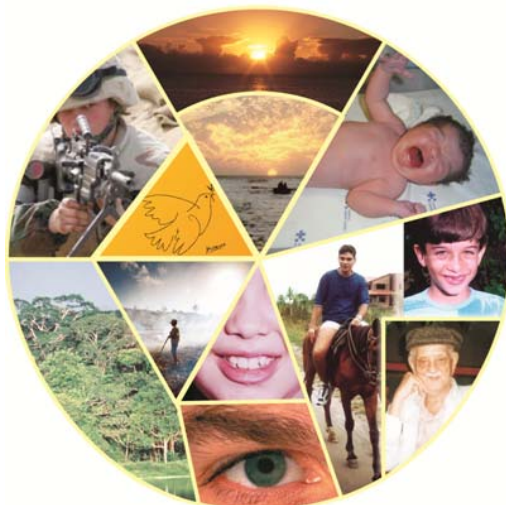


Figura 6. Mandala da vida In.: FERNANDES *et al.* (2009, p. 5)

No cotidiano acontecem fenômenos que vão do nascer ao pôr-do-sol;  
do sorriso que se abre, às lágrimas que correm;  
da semente que germina, ao agrotóxico destruidor das matas e de outras vidas, que aí convivem;  
da criança que nasce à violência das guerras.

A vida que no cotidiano pulsa,

TRANSFORMA

Segundo FERNANDES *et al.* (2009, p. 6), o tempo e o espaço são construções do ser humano pelo trabalho social, ou seja, resultado das relações que as pessoas estabelecem entre si e com a natureza. O “novo” e o “velho” se expressam na paisagem, através das marcas deixadas pela **ação da sociedade humana**.

Ainda tomando de empréstimo as reflexões de estudiosos acerca dos conceitos pertinentes ao tema, seguem-se:

**Milton Santos:** “O tempo e o espaço são construções do ser humano pelo trabalho social, ou seja, resultado das relações que as pessoas estabelecem entre si e com a natureza” (1997, p. 98).

**Ferreira Gullar:** “A história humana não se desenrola apenas nos campos de batalha e nos gabinetes presidenciais. Ela se desenrola também nos quintais entre plantas e galinhas, nas ruas dos subúrbios, nas casas de jogos, nos prostíbulos, nos colégios, nas usinas, nos namoros das esquinas. Disso eu quis fazer a minha poesia. Dessa matéria humilde e humilhada, dessa vida obscura e injustiçada, porque o canto não pode ser uma traição à vida, e só é justo cantar se o nosso canto arrasta as pessoas e as coisas que não têm voz.”<sup>25</sup>

**Maria do Pilar de Araújo Vieira e outros:** “Não só ao poeta, mas também a historiadores incumbe recuperar lágrimas e risos, decepções e esperanças, fracassos e vitórias, fruto de como os sujeitos viveram e pensaram sua própria existência, forjando saídas na sobrevivência, gozando as alegrias da solidariedade ou sucumbindo ao peso de forças adversas.” (VIEIRA *et al.* 1989, p. 12)

A experiência humana expressa em sentimentos, valores, crenças, artes, tradições, imagens, trabalho, se materializa através de vestígios e registros.

---

<sup>25</sup> In.: **Corpo a corpo com a linguagem**, ensaio publicado em 1999 (p. 1). Disponível em:

<[http://literal.terra.com.br/ferreira\\_gullar/porelemesmo/corpo\\_a\\_corpo\\_com\\_a\\_linguagem.shtml?porelemesmo](http://literal.terra.com.br/ferreira_gullar/porelemesmo/corpo_a_corpo_com_a_linguagem.shtml?porelemesmo)> Acessado em: 05 dez.2010.

Nestes Referenciais, o LUGAR corresponde à porção do espaço onde vivemos, construímos os nossos laços sociais, é a porção do espaço apropriável pela vida cotidiana, é, portanto, onde construímos a nossa identidade.

Cumpra registrar também a preocupação com a construção do conceito e o uso do documento na pesquisa histórica:

<b>SIGNIFICADO DA PALAVRA DOCUMENTO</b>		
<b>PALAVRA</b>	<b>ORIGEM – LATIM</b>	<b>SIGNIFICADO</b>
<b>DOCUMENTO</b>	<b>DOCERE</b>	<b>ENSINAR, FAZER CONHECER.</b>

Documento é a unidade constituída pela informação e seu suporte material. É o registro material que comprova fatos, fenômenos e modos de vida ou de pensar dos homens num determinado tempo e lugar. Segundo Jacques Le Goff, o documento é o suporte material da memória.

O reconhecimento e a ativação do conhecimento prévio do aluno permitirão que o professor direcione as suas questões e atividades, momento em que o uso de linguagens variadas e recursos didáticos encaminharão a construção dos conceitos e ao conhecimento do tema proposto. É importante ter-se em conta que a possibilidade de práticas interdisciplinares não se resolve pelo simples fato de um mesmo professor ser o ministrante de todas as disciplinas, uma vez que a questão está na repartição do conteúdo, e aí já pode começar o seccionamento do conhecimento em recortes das áreas e disciplinas.

Para o conteúdo proposto, ver conceitos dos Referenciais nas seguintes áreas:

ÁREAS/DISCIPLINAS	CONCEITOS
Artes	Identidade, alteridade; expressões artísticas.
Ciências	Meio ambiente; ser humano.
Diversidade cultural	Cidadania; convivência com as diferenças; diversidades; discriminação; identidade; igualdade; preconceito; respeito; tolerância; cultura material e imaterial.
Educação Física	Expressão corporal.
Ensino Religioso	Etnicidade; religião; patrimônio cultural; território.
Geografia	Natureza, sua transformação e preservação; lugar; sociedade; trabalho; meio ambiente; território.
Linguagens	Linguagem; análise e produção textual; diversidade.
Matemática	Cálculos numéricos: padrões de tempo e espaço; espaço e forma; padrões culturais; grandezas e medidas.

### POSSIBILIDADES...

O livro didático, que tem se constituído, muitas vezes, no único recurso utilizado pelo professor – não só pelo aluno, mas para ele próprio é importante. É recurso para ser trabalhado, ou seja, o professor deve usá-lo, não ser guiado por ele, mas ter em vista os seus objetivos e a sua metodologia. O aluno aprende e se expressa por muitas vias, significando que lhe devem ser oferecidas oportunidades para aproveitar todas as suas potencialidades. E, ainda mais, como os conteúdos propostos se expressam sob formas variadas, o aluno há que dominá-las para entendê-las.

Daí se faz necessário que o professor assuma o comando tendo em vista que o seu trabalho se faz em função do aluno e não vai ser o seu interesse no assunto e o profundo conhecimento que tenha o que vai definir o grau do aprendizado do aluno – este constrói o seu próprio conhecimento. Então o professor deve instigar a curiosidade e promover ações que favoreçam a prática da leitura interessante ao aluno, a

oralidade e a produção textual, além de formas outras de expressão dos conhecimentos adquiridos. O tema favorece a utilização de diversos tipos de fontes e a possibilidade de relacionar temporalidades e espacialidades.

## **TRABALHANDO COM DOCUMENTOS/FONTES:**

### **A LEGISLAÇÃO**

As regras e normas do cotidiano, existentes nas brincadeiras, nos modos de relações das pessoas nas famílias, na rua, nos ambientes de trabalho e lazer podem ser trazidos para introduzir a questão da legislação.

O estudo do tema proposto na sequência didática, a partir da legislação, pode ser iniciado através do acesso ao Regimento da Escola, ou outras instituições da comunidade, como: Sindicatos, Associações de Bairro, Clubes. A leitura e o registro desse tipo de documento pode ser oportunidade para exercícios de seleção das idéias principais dos textos e sua sistematização em quadros.

Uma outra possibilidade oferecida é a leitura de partes interessantes ao tema, contidas nos Códigos de Postura municipais. Inclusive, é possível ter acesso a códigos mais antigos que permitam um bom exercício de comparação entre o universo das cidades, seus problemas e as questões que preocupam a ordem pública. O próprio nome da rua/bairro/cidade pode ser estudado através da legislação. Nesse momento, é possível introduzir a discussão sobre o sentido das leis, o processo de sua elaboração e as funções dos poderes, mesmo que não seja o foco da atividade.

A exemplo, seguem trechos de uma postura proposta pela Câmara Municipal da Capital – Parahyba -, aprovada pela Presidência da Província da Parahyba do Norte, em 30 de setembro de 1859; e uma outra proposta pela Prefeitura da Capital – João Pessoa -, aprovada pela Câmara Municipal e sancionada pelo Prefeito, em Lei Complementar de 7 de agosto do 1995:

Documento de 1859	Documento de 1995
<p>Ambrozio Leitão da Cunha, presidente da província da Parahyba do Norte: faço saber a todos os seus habitantes que a assembléia legislativa, sob proposta da camara municipal da capital decretou o seguinte:</p> <p>[...] Capitulo III Asseio e salubridade publica</p> <p>Art. 27. É prohibido na capital e nas povoações de seu termo lançar-se lixo, e immundicies nas ruas, beccos, travessas e lugares próximos as casas e tranzitos publicos. O infractor pagará a multa de cinco mil reis, e o duplo na reincidência; sendo escravo pagará por elle seu senhor. A camara marcará os lugares em que é permittido lançar lixos e immundícies.</p> <p>Atr. 298. Fica prohibida a lavagem de roupa nas fontes publicas de agua potavel sob pena de dous mil réis de multa e o duplo na reincidência.</p> <p>Lei n. 25, de 30 de setembro de 1859. Collecção das Leis Provinciaes da Parahyba do Norte promulgadas na Sessão Ordinária de 1859. Parahyba: Typografia de José Rodrigues da Costa, 1859, p. 35.</p>	<p>O Prefeito do Município de João Pessoa, Estado da Paraíba, faço saber que o Poder Legislativo decreta e eu sanciono a seguinte Lei Complementar: [...]</p> <p>TITULO II: DA HIGIENE</p> <p>CAPÍTULO I: DA COMPETÊNCIA</p> <p>Art. 3º - Compete ao Poder Executivo Municipal zelar pela higiene, visando a melhoria do ambiente, a saúde e bem estar da população. [...]</p> <p>Art. 6º - Para preservar a higiene dos logradouros públicos, fica vedado:</p> <p>I – lançar resíduos do interior das residências, dos terrenos e dos veículos, inclusive graxosos, terras excedentes, entulhos, ou quaisquer objetos de que se queira descartar;</p> <p>II – arremeter substâncias líquidas ou sólidas, através de janelas, portas e aberturas similares de edificações;</p> <p>III – utilizar para lavagem de pessoas, animais ou objetos, água das fontes e tanques;</p> <p>IV – promover a queima de quaisquer materiais;</p> <p>V – utilizar para pinturas, reformas ou conservação de veículos ou equipamentos de qualquer natureza [sic];</p> <p>VI – admitir o escoamento de águas servidas das residências e dos estabelecimentos para os mesmos;</p>

- VII – canalizar para as galerias de águas pluviais, quaisquer águas servidas;
- VIII – conduzir sem as devidas precauções quaisquer materiais que venham comprometer a sua limpeza, principalmente o lixo;
- IX – comprometer o asseio quando da realização de carga ou descarga de veículos.

CÓDIGO DE POSTURAS. Lei Complementar nº 07, de Agosto de 1995  
<[www.joaopessoa.pb.gov.br/legislacao/seplan/codposturas.pdf](http://www.joaopessoa.pb.gov.br/legislacao/seplan/codposturas.pdf)>.



**Código de Posturas.** Tinta China. Porto Alegre. [grafar.blogspot.com/2007/09/charge-bier.html](http://grafar.blogspot.com/2007/09/charge-bier.html).

## DOCUMENTOS DE ÉPOCA

Na mesma linha da legislação, os documentos de época permitem exercícios de observação e comparação que ampliam os conhecimentos no sentido da percepção das semelhanças e diferenças, permanências e mudanças, além de favorecer a prática da contextualização.

### CARTAS DE SESMARIA

#### Sesmaria doada em 19 de dezembro de 1614

Os índios da Aldeia da Jacoca, situada nesta capitania, em virtude de um despacho do governador, passado a instância deles suplicantes, lhes foi limitado pelos oficiais da Câmara desta cidade para suas lavouras toda a terra que se continha da barra do Gramame da banda do sul correndo para cima do rio Jacoca até dar no caminho que ia da dita Aldeia para Tibiri e daí correndo rumo direito ao rio Sabaúna e daí a barra do rio Abiaí, ficando-lhe toda a dita terra por costa e sertão da barra. E porque a queriam ter por carta, para com isso não terem mais diferença com os brancos e conservarem sua aldeia, pediam que visto o despacho do Sr. Governador e deligência que de sua parte se fizera pelos ditos oficiais da Câmara desta cidade, lhes desse sua posse por devolutas e desaproveitadas atento que foram os conquistadores dela nos tempos de guerras com os “Potiguara”, ajudando sempre os brancos que nelas de pouco tempo a esta parte estivessem com pretensão de posse e adquirido direito despejassem, visto o muito e serviço que era de S.M. e bem desta capitania, visto, outrossim, não serem terras capazes de engenho e só servirem para mantimento e conservação da dita Aldeia. Foi feita a concessão no governo de João Rabello de Lima.  
(TAVARES, 1982, p. 36)

## O USO DA MÚSICA/POESIA/LITERATURA/CINEMA/JORNAL

A música, o poema, o cinema, o jornal, a charge, as tirinhas, as piadas trazidas para a sala de aula podem, sem perda de sua natureza e função, abrir um grande leque de possibilidades para aproximação dos alunos com tema. É preciso cuidar sempre de deixar a turma se envolver



com essas linguagens, em sua inteireza. Elas, em si, são recortes, expressões da realidade e, como tal, os alunos devem ser capazes de dominar a sua leitura, reconhecendo a sua historicidade. Daí, serem sugestivas as atividades em que sejam analisadas e discutidas as letras, melodias, roteiros, enredos, tramas, relações imagens/textos orais e escritos etc. Os trabalhos em equipe podem ser estimulados, pois são boas oportunidades de vivência e exercício do respeito às diferenças, da prática do diálogo e da partilha de descobertas. O professor deve estar atento à ação do grupo, sem perder de vista o nível de participação individual.

A abertura para a pesquisa feita pelo aluno, com a orientação do professor, deve ser cuidadosa para que haja uma relação dos conteúdos selecionados pelos alunos, em outras linguagens, com a proposta em desenvolvimento. Em princípio, vale lembrar, a necessidade de o professor estar atento ao nível cognitivo dos seus alunos, tanto para fazer a sua seleção quanto para avaliar a pesquisa realizada, sobretudo pensando na pesquisa na internet - muitos alunos se limitam a imprimir os textos e imagens. Neste sentido, é preciso lembrar que o professor não pode simplesmente dizer ao aluno: Faça uma pesquisa sobre rua, bairro ou um assunto genérico qualquer. Toda pesquisa deve ter um objeto e uma orientação para a sua realização, um acompanhamento e um momento/forma de apresentação dos seus resultados. Em todo esse processo, o olhar avaliativo do professor deverá se fazer presente para estimular, orientar, oferecer dados e informações, sugerir caminhos.

Cumpre, por fim, lembrar a necessidade de que toda a atividade pedagógica exige planejamento que ultrapassa os aspectos de conteúdos: a disponibilidade dos equipamentos em boas condições e o conhecimento do seu manuseio, a criação de ações alternativas diante da possibilidade de problemas com os meios tecnológicos, o cuidado com a boa apresentação e a linguagem acessível e correta dos textos...

<p align="center"><b>ATÉ PENSEI</b> Chico Buarque</p>	<p align="center"><b>A RUA DOS CATAVENTOS - II</b> Mário Quintana</p>	<p align="center"><b>CIDADE</b> Elias José</p>
<p>Junto à minha rua havia um bosque Que um muro alto proibia Lá todo balão caia, toda maçã nascia E o dono do bosque nem via Do lado de lá tanta aventura E eu a espreitar na noite escura A dedilhar essa modinha A felicidade morava tão vizinha Que, de tolo, até pensei que fosse minha.</p>	<p>Dorme, ruazinha... E tudo escuro... E os meus passos, quem é que pode ouvi-los? Dorme o teu sono sossegado e puro, Com teus lampiões, com teus jardins tranqüilos Dorme... Não há ladrões, eu te asseguro... Nem guardas para acaso persegui-los... Na noite alta, como sobre um muro, As estrelinhas cantam como grilos... O vento está dormindo na calçada, O vento enovelou-se como um cão... Dorme, ruazinha... Não há nada... Só os meus passos... Mas tão leves são Que até parecem, pela madrugada, Os da minha futura assombração...</p>	<p>A palavra CIDADE, se é da gente de nascença, ou de adoção, é muito mais que prédios, ruas, casas e avenidas. É nossa casa aumentada, feito casa de caracol, que a gente leva por dentro em cada canto que vai.</p>
<p align="center"><b>NARRATIVA DO PADRE FERNÃO CARDIM</b></p>		
<p>Moravam os índios em aldeias, em umas ocas mui compridas, de duzentos, trezentos, ou quatrocentos palmos, e cinquenta em largo, fundados sobre grandes esteios de madeiras, com as paredes de palha ou de taipa de mão, cobertas de pindoba, que é certo gênero de palma que veda bem água e dura três ou quatro anos. Cada casa destas tem dois ou três buracos sem portas nem fecho; dentro delas vivem logo cem ou duzentas pessoas... e todos ficam como em uma comunidade. Em cada oca destas há sempre um principal a que têm alguma maneira de obediência.</p> <p>Disponível em: &lt;<a href="http://www.consciencia.org/narrativa-epistolar-de-uma-viagem-e-missao-jesuitica-fernao-cardimB">http://www.consciencia.org/narrativa-epistolar-de-uma-viagem-e-missao-jesuitica-fernao-cardimB</a>&gt;.</p>		

## **LEITURA DE IMAGENS**

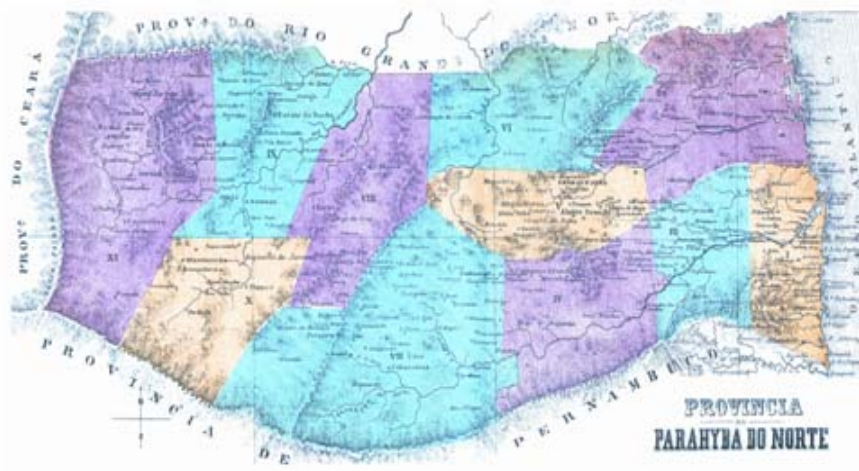
Na mesma direção dos recursos citados no item anterior, a pintura e a fotografia significam uma outra forma de olhar a realidade e de representá-la. São estas formas bem eficazes para estimular a produção e apropriação do conhecimento uma vez que, seja como objeto, seja como meio, carregam consigo mensagens e um importante papel social. Por outro lado, podem permitir a familiarização dos alunos com tecnologias atuais, pelos recursos que podem mediar a sua apresentação e o próprio uso pelo aluno. A fotografia tem oferecido bons exercícios de corte/colagem para comparações e até para criar falsidades, como incluir um avião em plenos tempos medievais. É um bom exercício de observação e de estudo de temporalidades – o exercício de comparação de imagens, de identificação de mudanças e permanências, de semelhanças e diferenças favorece a percepção da relação presente/ passado/presente.

Neste caso, é preciso considerar que a ação pedagógica não se esgota na observação, mas deve conduzir à produção textual individual e coletiva – as aptidões individuais são estimuladas e dá-se oportunidade para a partilha e o diálogo. A mesma orientação é válida para os filmes, exposições, em que o trabalho didático tem apenas o seu começo no assistir ao filme ou visitar uma exposição de quadros, pois estes são recursos que devem ajudar o aluno a pensar, observar o mundo e também aprender a se posicionar em relação a esses próprios recursos e ao seu mundo de vivências.

A cartografia é uma linguagem e, como tal, o aluno deve ser alfabetizado para que possa se apropriar dos conteúdos que contém. Para a História, o mapa, a planta ou outra forma cartográfica são essenciais uma vez que representam o espaço e a sua história, em um determinado momento. Assim sendo, o aluno deve ser capaz de: identificar o tema, a escala em que foi construído – no 3º ano, os conhecimentos matemáticos já permitem iniciar o trabalho com escala. - o sentido das legendas e dos sinais convencionais utilizados – o estudo dos símbolos oficiais pode ser associado ao uso de simbologias no cotidiano, relação dos símbolos a fatos sociais, políticos, naturais, econômicos. No sentido de que a linguagem e informação sejam compreensivas, é importante que o aluno estabeleça a relação entre o texto cartográfico e o verbal ou outra forma

gráfica. A riqueza potencial para a história se situa na possibilidade de expressão de espaços variados com suas alterações ao longo do tempo, um território muda com conquistas e perdas e isto é muito bem representado pelos mapas, não só na Geografia, mas também na História, como pode se ver a seguir.

### Século XIX



Fonte: ALMEIDA, Candido Mendes de. **Atlas do Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Lithografia do Instituto Philomathico, 1868.

### Século XX



Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2000 – Resultados Preliminares

Fonte: RODRIGUEZ, Janete Lins (Coord.). **Atlas Escolar da Paraíba**. 3ª ed. João Pessoa: GRAFSET, 2002. p. 13.

### **3º. PROCEDIMENTO - SISTEMATIZAR E REFLETIR O SABER - RESSIGNIFICANDO CONTEÚDOS**

No decorrer do processo de aprendizagem, a partir de uma sequência didática, os momentos pedagógicos, mesmo sem obedecerem a uma sucessão linear, se explicitam através da expressão e atitudes do alunado em relação aos conteúdos aprendidos: levantamento dos saberes prévios dos alunos, ampliação dos conhecimentos através de variados recursos didáticos – esses, com a mediação do professor, sistematização dos saberes para que o exercício da reflexão histórica possa ressignificá-los. A exemplo, a rua e o bairro constituem lugares de vivência percebidos enquanto tempo/espaço vividos. É esse conhecimento que o professor reconstrói e que, ao ser resgatado, já se vê acrescido de um pensar para ser exposto – tem e expressa um significado, que muitas vezes se esgota na pura relação afetiva, apoiada nas lembranças. A rua e o bairro, sendo objetos do olhar do conhecimento, aparecem sob o manto do construído. É um novo olhar, o olhar sob um pensar metódico. É essa a base em que o professor atua, estimulando o estudo de conceitos e conteúdos históricos, estabelecendo relações e evidenciando contextos espaço-temporais, adotando recursos e procedimentos variados. Descobrir a rua e o bairro, em suas especificidades, e entendê-los como recortes espaciais componentes da cidade/município, reconhecer as pessoas em sua diversidade, identificar os bens culturais, perceber os muitos tempos do presente são faces que demonstram o caminho da construção de novos conceitos, conhecimentos que, através de linguagens diversas, dão mostra da produção do conhecimento histórico escolar.

### **4º PROCEDIMENTO - MOBILIZAR OS SABERES - APLICANDO OS CONHECIMENTOS**

Os conhecimentos prévios do aluno foram ativados, dando início a um processo em que, sob a mediação do professor com recursos, conteúdos e procedimentos, foram aprofundados, ao tempo em que os novos conhecimentos em associação com os velhos foram somados através de sistematização e reflexão sobre o saber. Agora, é hora de conversar, partilhar e trocar experiências e conhecimentos reveladores da apropriação dos saberes e de sua mobilização. Uma atividade de culminância pode ser planejada – uma exposição, um debate, uma visita, uma sessão de poemas/músicas/apresentação artística, elaboração de um texto, desenhos... Por vezes, até retornar ao procedimento inicial, sob

condução de novas questões, é uma boa indicação – Voltar a uma caminhada pelos arredores da escola e percorrê-los, sob a ótica das novas questões postas. Ou mais: entrevista com moradores, com vizinhos, com parentes; conversa com colegas de bairros diferentes; conversa com colegas do mesmo bairro. E ainda jogos, brincadeiras, adivinhações, teatrinho... Dessa forma, os conceitos e compreensão novos serão explicitados a partir de situações diferentes das colocadas inicialmente, mas tendo como foco o mesmo objeto.

Em todo o processo de desenvolvimento da sequência didática, a dimensão atitudinal deve ser o motor agregador das ações, seu sentido e direção. Assim, espera-se que a identificação e reconhecimento dos elementos mais característicos de seus lugares de vivência, o seu cotidiano e problemas, as suas lembranças boas e más, suas festas, comemorações, pessoas que, no cotidiano, atuaram e atuam na construção da história desses lugares, seus problemas, o conhecimento das suas origens possam significar na prática uma atitude mais comprometida com a história, memória e patrimônio da rua e bairro, com os seus grupos de vivências ou com que os alunos venham a conviver.

Os resultados dessas atividades e estratégias podem ser mensurados tomando como base a avaliação da aprendizagem proposta neste documento.

As opções são variadas e muitas, muitas delas não exigem outras condições que a disponibilidade do professor para servir, ou seja, fazer o melhor para a construção de um novo patamar de qualidade da educação pública brasileira/paraibana.

## LITERATURA DE APOIO PARA O PROFESSOR SOBRE O CONTEÚDO

### Livros

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade, lembranças de velhos**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

\_\_\_\_\_. **O Tempo Vivo da Memória**. Ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BUARQUE, Cristovam. **O tesouro na rua**. Uma aventura pelos 500 anos da história econômica do Brasil. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2003.

CARLOS, Ana Fani. **O lugar no/do Mundo**. São Paulo: HUCITEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **A Cidade**. 7. ed. São Paulo:Contexto, 2003.

- FÉLIX, Loiva Otero. **Memória e História**. A Problemática da Pesquisa. Passo Fundo: Ediupf, 1988.
- FERNANDES, Irene Rodrigues da Silva. **Memória, História e Ensino**. Para a Construção de Novas Construções. João Pessoa: Ed. Universitária/Autor Associado, 2001.
- FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- GONÇALVES, Regina Célia. **O Ensino de História e a História Local**. João Pessoa: mimeo, 1999.
- IACOCCA, Liliana e IACOCCA, Michele. **ENTRE NESTE LIVRO**, A Constituição para crianças. São Paulo: São Francisco, 2009.
- MARTINS FILHO, Almícar Viana. Como escrever a história da sua cidade. Belo Horizonte: ICAN, 2005.
- NEVES, Iara Conceição Bitencourt *et al.* **Ler e Escrever**: compromisso de todas as áreas. 4. ed. Porto Alegre: Ed.Universidade/UFRGS, 2001.
- NEVES, Joana. História Local e Construção da Identidade Social. **Saeculum**. Revista de História. n ° 3, João Pessoa: Editora Universitária /UFPB, 1999. p. 13-27.
- PINSKY, Carla Bassanezi (Org.) **Fontes Históricas**. 2. ed. São Paulo:Contexto, 2008.
- RODRIGUES, Arlete Moysés. **Moradia nas Cidades Brasileiras**. 4. ed. São Paulo:Contexto, 1991 (Coleção Repensando a Geografia).
- RODRIGUEZ, Janete Lins (Coord.). **Atlas Escolar da Paraíba**. Espaço Geo-Histórico e Cultural. Pessoa: GRAFSET, 2002.
- SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço**. 5. ed. São Paulo: HUCITEC, 1997.
- SOUSA, Vilma de Lurdes Barbosa de. **Construção da História Local**: Proposta de Ensino de História para a Classe trabalhadora. Um Estudo de Caso. Dissertação (Mestrado em Educação Popular), Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 1998.
- ZAMBONI, Ernesta. **O Ensino de História e a Construção da Identidade**. São Paulo: Secretaria de Educação/ Centro de Estudos e Normas Pedagógicas, 1993.

#### Textos na internet:

- <[http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=arquivopublico&tax=16825&lan=&g=pt\\_BR&pg=6742&taxp=0&](http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=arquivopublico&tax=16825&lan=&g=pt_BR&pg=6742&taxp=0&)>. - Histórias de Bairros de Belo Horizonte. Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte – Minas Gerais.
- <<http://www.saopaulominhacidade.com.br/conte.asp>>. - São Paulo, minha cidade. Conte sua história.
- <<http://www.tvcultura.com.br/historias-dos-bairros/>>. - Documentários da TV Cultura.
- <<http://www.visiteobrasil.com.br/historiasdascidades/index.php>>. - História das cidades.
- <[http://cafehistoria.ning.com/profile/carlos16?xg\\_source=activity](http://cafehistoria.ning.com/profile/carlos16?xg_source=activity)>. - Café História – blog em rede social que disponibiliza materiais de História.

## **11.2 SUGESTÃO DE PLANEJAMENTO PARA OS PROFESSORES DE HISTÓRIA DAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS A PARTIR DE UMA SITUAÇÃO-PROBLEMA.**

### **PARA O 7º ANO**

**Eixo orientador dos estudos:** A América Portuguesa na Modernidade Europeia.

**II Unidade** – Encontros e desencontros culturais entre os três mundos: Europa, América e África.

**Escolha do conteúdo:** Os povos constitutivos de cada mundo; As interrelações continentais e suas diversidades; as diferenças estabelecendo alteridades, confrontos, preconceitos e discriminações.

<b>OBJETIVOS</b>	<b>Conceitual</b> Compreender a singularidade da formação social na América Portuguesa e a construção histórica de suas diversidades, com as contribuições de várias culturas.
	<b>Procedimental</b> Identificar semelhanças e diferenças no âmbito de uma mesma formação social e entre várias sociedades.
	<b>Atitudinal</b> Identificar e compreender, através do estudo da formação social brasileira, a produção de diversidades culturais, tornando-se capaz de questionar preconceitos relacionados às etnias.

### **1º PROCEDIMENTO - ATIVAR O CONHECIMENTO PRÉVIO DO ALUNO - PROBLEMATIZANDO A APRENDIZAGEM**

**Situação-problema em sala de aula:** A visão descontextualizada dos alunos com relação aos povos indígenas na história do Brasil promovendo uma ideia estereotipada desses povos.

**Ativando o conhecimento prévio do aluno a partir da situação-problema:**

Solicitar que os estudantes apontem atividades e comportamentos atuais que consideram típicos dos povos indígenas no Brasil e na Paraíba.



Propor que os alunos imaginem como era ser índio no Brasil antes da chegada do europeu.

Questionar sobre a possibilidade de convivência entre diferentes: branco, negro e índio.

Apresentar figuras que retratem diferentes povos indígenas em tempos históricos variados e solicitar que os alunos apontem diferenças e semelhanças percebidas nas imagens.

O professor deve registrar as respostas, considerações e conclusões dos alunos para retomá-las, quando necessário, nas várias sequências de atividades.

## **2º PROCEDIMENTO - MEDIAR E APROFUNDAR O CONHECIMENTO - ENSINANDO CONTEÚDOS E LINGUAGENS**

A partir da ativação do conhecimento prévio do aluno, outras questões podem ser lançadas através do uso de textos e/ou outros recursos didáticos para que se proceda ao aprofundamento dos conhecimentos, e assim o aluno possa ter contato com variadas linguagens historiográficas. Nesse segmento, é importante trabalhar com os conceitos e buscar conhecimentos de outras áreas/disciplinas que podem, inclusive, ser ampliados através de práticas interdisciplinares.

Para esse conteúdo, ver conceitos dos Referenciais nas seguintes áreas/disciplinas:

<b>ÁREAS/DISCIPLINAS</b>	<b>CONCEITOS</b>
Artes	Interculturalidade; multiculturalismo; visualidades; musicalidades; identidade, alteridade
Ciências	Meio ambiente; ser humano; sociedade.
Diversidade cultural	Cidadania; cultura; diferença; diversidade; discriminação; identidade; igualdade; preconceito; respeito; tolerância.
Educação Física	Expressão corporal.
Ensino Religioso	Etnicidade; religião; patrimônio cultural; espaço/território; globalização.
Geografia	Natureza; cultura; sociedade; trabalho; meio ambiente; globalização; espaço; território; representação.
Linguagem	Linguagem; análise textual; diversidade.
Matemática	Padrões de tempo e espaço: número e operações; Espaço e forma; grandezas e medidas.

## POSSIBILIDADES...

Além do manual didático disponível, o professor deve utilizar outros recursos didáticos que contemplem variadas formas de expressão do conteúdo a ser trabalhado. É a oportunidade de entender e avaliar (pre)conceitos, elaborando novos conhecimentos. O professor deve: apresentar questões que instiguem curiosidades; estimular a leitura, produção textual e a expressão oral; utilizar diversos tipos de fontes; relacionar temporalidades e espacialidades; diversificar abordagens; promover a interação dos conhecimentos entre os alunos.

## TRABALHANDO COM DOCUMENTOS/FONTES:

### A LEGISLAÇÃO

LEGISLAÇÃO	TEMA (grifos nossos)	CONSULTA REFERENCIAL
Código Civil Brasileiro Redação da Lei nº 4.121 de agosto de 1962	Art. 6º – São incapazes, relativamente a certos atos, ou a maneira de os exercer [...] os <b>silvícolas</b> . § Único. Os <b>silvícolas</b> ficarão sujeitos ao regime tutelar, estabelecido em leis e regulamentos especiais, o qual cessará à medida que se forem adaptando à civilização do país.	< <a href="http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/1962/4121.htm">http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/1962/4121.htm</a> >.
Decreto nº 62.196 (1968)	Estabelece o Estatuto da Fundação Nacional do <b>Índio</b> . Define o respeito a pessoa do <b>índio</b> e às instituições e comunidades tribais... resguardo a aculturação espontânea do <b>índio</b> , de forma a processar-se sua evolução sócio-econômica a salvo de mudanças bruscas.	< <a href="http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/115867/decreto-62196-68">http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/115867/decreto-62196-68</a> >.
Constituição da República Federativa do Brasil	Art. 4º - Incluem-se entre os bens da União [...] as terras ocupadas pelos <b>silvícolas</b> . Art. 198º - As terras habitadas pelos <b>silvícolas</b> são	< <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituiC3A7ao67.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituiC3A7ao67.htm</a> >.

(1969)	inalienáveis nos termos da lei [...] ficando reconhecido o seu direito ao usufruto exclusivo [...].	
Constituição da República Federativa do Brasil (1988)	Art. 210º - <b>Respeito aos valores</b> culturais e artísticos, nacionais e regionais; § 2º - Utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.	< <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm</a> >.
A LDB 9.394/96	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e <b>indígena</b> no Artigo 26-A e seus § 1º e 2º e Artigo 79-B.	< <a href="http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/19394.htm">http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/19394.htm</a> >.
LEI Nº 10.172 Plano Nacional de Educação	Abordagem das questões de gênero e <b>etnia</b> e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do <b>índio</b> . Inclusão da <b>temática indígena</b> nos cursos de formação de profissionais da educação.	< <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm</a> >.
Lei 11.645/08	Torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e <b>Indígena</b> .	< <a href="http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato20072010/2008/Lei/L11645.htm">http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato20072010/2008/Lei/L11645.htm</a> >.

O professor pode apresentar essa legislação - e/ou fragmentos, para:

- Comparar a política indigenista no Brasil a partir da legislação;
- Estabelecer uma relação entre direitos e diversidade, destacando a legislação atual e a falta de qualquer garantia de direitos e definição de deveres para os povos indígenas à época da América Portuguesa;
- Questionar a importância das demandas sociais expressas em ações individuais e/ou coletivas na elaboração de leis que definem os direitos dos povos em sua diversidade, e a afirmação da necessidade de políticas públicas que garantam a efetivação dessas leis.

## ARTIGOS ACADÊMICOS

[...] Só mais recentemente, já nos anos 1990, o avanço das pesquisas, especialmente sobre o período colonial, passou a revelar as relações entre a sociedade colonial e os diversos povos indígenas que habitavam a América antes da conquista, e os historiadores tiveram de enfrentar o desafio de superar, por um lado, o enfoque tradicional que difundiu o mito da submissão passiva dos nativos aos interesses coloniais, da sua impossibilidade de existência, portanto, enquanto agentes da história, e, de outro lado, a leitura de uma certa história dos vencidos, que os encarava como vítimas indefesas da ação colonizadora, destinadas ao desaparecimento. Muitos desses estudos procuram destacar como os povos indígenas foram capazes de se transformarem e de rearticularem seus valores e suas culturas no contato com a sociedade colonial na medida em que esta foi se gestando ao longo dos séculos. Tais povos deixam, nesta perspectiva, de serem considerados massa de manobra, para, ao contrário, surgirem como sujeitos da sua história. Destaca-se, por exemplo, o papel ativo e estrategicamente refletido das lideranças indígenas na tomada de decisões como era o caso da política de alianças (com portugueses, franceses, holandeses). Por outro lado, em que pese a capacidade desses povos se transformarem e rearticularem seus valores e suas culturas no contato com a sociedade colonial, não podemos perder de vista que essa foi e continua sendo uma história de luta e de sangue.

Fonte: GONÇALVES, Regina Célia. **Em busca das nossas origens**: o lugar dos povos indígenas na historiografia. Palestra proferida no 1º Colóquio Municipal de Educação da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de João Pessoa, 2006. (no prelo).

Este é um fragmento de texto acadêmico que pode ser utilizado pelos professores do 7º ano para abordar a forma como os povos indígenas têm sido tratados pela historiografia brasileira. A partir dele vários questionamentos podem ser feitos e propostas pesquisas para abordar os seguintes aspectos:

- A variedade dos povos indígenas constitutivos da América Portuguesa e Hispânica antes da conquista;

- A denominação e caracterização dada pelos conquistadores europeus aos povos nativos do continente americano;
- Os povos indígenas como sujeitos históricos em seus territórios de pertencimento;
- As lutas passadas e recentes desses povos pela sobrevivência e reconhecimento da dignidade e cidadania.

## DOCUMENTOS DE ÉPOCA

<b>Século XV</b> Carta de Pero Vaz de Caminha	[...] Ao velho com quem o Capitão havia falado, deu-lhe uma carapuça vermelha. E com toda conversa que com ele houve, [...] se despediu e começou a passar o rio [...] nunca mais aqui apareceram – os fatos de que deduzo que é gente bestial e de pouco saber e por isso tão esquiva.
<b>Século XX</b> Lévy-Strauss	Não estamos diante de um povo de cultura primitiva. Não estamos diante de um povo de cultura paralela. Estamos diante de outra humanidade [...] uma outra humanidade, com uma outra ética, outra moral, outra visão de mundo. (1976, p. 42)

A partir de textos como estes, pode-se:

- Proceder a análises comparativas;
- Estabelecer as diferenças no tratamento dado às populações nativas;
- Identificar, na análise textual, aspectos do multiculturalismo.

## O USO DA MÚSICA/LITERATURA/CINEMA

MÚSICA	POESIA	PROSA	CINEMA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Baila Comigo - Rita Lee.</li> <li>• Cachimbo da Paz - Gabriel O Pensador.</li> <li>• Cara de Índio – Djavan.</li> <li>• Hollywood - Chico Buarque.</li> <li>• Índios - Renato Russo (Legião Urbana).</li> <li>• Todo dia era dia de Índio - Tim Maia e Jorge Ben Jor.</li> <li>• Um Índio - Caetano Veloso.</li> <li>• Um Sonho - Gilberto Gil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• José Basílio da Gama – O Uruguai (contos).</li> <li>• Antônio Gonçalves Dias – I Juca Pirama; Os Timbiras.</li> <li>• Cláudio Manuel da Costa – Vila Rica Canto I e II</li> </ul>	<p align="center"><b>Clássica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Romances de José de Alencar: Iracema; O Guarani; Ubirajara.</li> <li>• Mario de Andrade - Macunaíma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Populações indígenas. Direção de Paula Saldanha e Roberto Werneck (2006).</li> <li>• Amazônia Caruana de Tizuka Yamasaki (2010).</li> <li>• Tainá - Uma aventura na Amazônia – Direção de Tânia Lamarca e Sérgio Bloch (2000).</li> <li>• Macunaíma – Direção de Joaquim Pedro de Andrade (1969)</li> <li>• O Guarani – direção de Norma Bengell (1996)</li> <li>• Caramuru - a invenção do Brasil – Direção de Guel Arraes (2001)</li> </ul>
		<p align="center"><b>Juvenil</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Histórias de Índio; Um Estranho Sonho de Futuro; O Sinal do Pajé; Coisas de Índio - Daniel Munduruku.</li> <li>• Cartas Jesuíticas I: Cartas do Brasil (1549-1560) - Manoel da Nóbrega.</li> <li>• Aprendendo com os Índios - Heliana Grudizien</li> </ul>	

O trabalho com essas linguagens reportam ao tema *povos indígenas*, são de fácil acesso e podem suscitar a sensibilização dos alunos para o conteúdo a ser trabalhado. É necessário que o professor, ao escolher qualquer um desses gêneros, vincule os seus conteúdos aos definidos previamente para a aula. Alguns cuidados são básicos: apreender o nível de cognição dos seus alunos; conferir a possibilidade das condições físicas (equipamentos) na escola para a aplicação da atividade ou a disponibilidade de alguma atividade extra classe; promover estudos e tarefas coletivos; incentivar a reflexão sobre os sentidos de letras, melodias, enredos, tramas, rimas etc.; apresentar informações sobre compositores, interpretes, álbuns, poetas, cronistas, escritores e diretores.

## LEITURA DE IMAGENS

PINTURA	CARTOGRAFIA	CHARGES	FOTOGRAFIAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Victor Meirelles – A Primeira Missa no Brasil; Moema.</li> <li>• Rodolfo Amoedo - O Último Tamoio.</li> <li>• Albert Eckhout – Dança dos Tapuias; Índio Tarairiu (Tapuia).</li> <li>• Jacques Debret - Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil – Tomo I.</li> <li>• Johann Moritz Rugendas - Índios em uma fazenda de Minas Gerais; Índios Puris; Índios Coroados e Coropós.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atlas das Terras Indígenas do Nordeste. OLIVEIRA Fº, João Pacheco e LEITE, Jurandir C. F. (Orgs.) Rio de Janeiro, PETI/Museu Nacional/UFRJ, 1993.</li> <li>• Atlas Básico de Explorações e Descobrimientos. Dolors Gassós. São Paulo: Escala, 2007.</li> <li>• Cartografia Escolar. Rosângela Doin de Almeida. São Paulo: Contexto, 2007.</li> <li>• Mapas da Geografia e Cartografia Temática. Marcello Martinelli. São Paulo: Contexto, 2003.</li> </ul>	<p>Xingu! – Livro de Sérgio Macedo (Ed. Devir, 2007)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Variedade de fotos de povos indígenas do Brasil &lt;<a href="http://www.google.com/images/fotografias+indigenas">http://www.google.com/images/fotografias+indigenas</a>&gt;.</li> <li>• Apresentação de 7.577 fotos e imagens Indígenas &lt;<a href="http://www.fotosearch.com.br/fotosimagens/ind%C3%ADgena.html">http://www.fotosearch.com.br/fotosimagens/ind%C3%ADgena.html</a>&gt;.</li> </ul>

Usar esses recursos pode tornar a aula mais interessante e lúdica, possibilitando interpretações e construções históricas por parte dos alunos. Através do uso de recursos cartográficos (no caso, mapas) pode-se promover intersecção de variados espaços com suas alterações ao longo do tempo, por exemplo, ter a dimensão de que a presença de índios no Brasil não se deu apenas em territórios litorâneos, mas adentrou os sertões. Já com a pintura, charges e fotografias, é possível comparar imagens, identificar estereótipos, observar mudanças e permanências, relacionar presente e passado, elaborar textos a partir das imagens e desenvolver atividades coletivas. É necessário dar os créditos a todas as

imagens utilizadas, conferir previamente as possibilidades do uso desses materiais na escola, no caso: fotocópias, retroprojeter, transparências, data show, computador, conexão com a rede mundial de informação (internet).

### **3º PROCEDIMENTO - SISTEMATIZAR E REFLETIR O SABER - RESSIGNIFICANDO CONTEÚDOS**

Como sugestão das atividades, a estratégia que segue diz respeito à necessidade de considerar os saberes prévios dos alunos e a sua ampliação através do estudo de conceitos e conteúdos históricos contextualizados temporal e espacialmente. Para tanto, através de variados recursos didáticos, os alunos, com a mediação do professor, podem proceder à sistematização dos saberes, exercitar a reflexão histórica, ressignificá-la. Dessa forma, devem estabelecer como regra de estudo o questionamento, a reflexão e a problematização, encaminhar a aprendizagem para a elaboração de novos conceitos, conhecimentos e produções textuais e orais, contribuindo para a construção do conhecimento histórico escolar.

Nesse sentido, como estratégia o aluno deve ser capaz de: dar significado a palavras, termos e expressões desconhecidas; discutir as ideias centrais disponibilizadas em textos e/ou qualquer outro recurso didático utilizado; rever (pre)conceitos; verbalizar o seu entendimento sobre os conteúdos estudados; relacionar acontecimentos e processos históricos; proceder conexões entre tempos e espaços relacionados ao Eixo orientador dos estudos, à unidade e conteúdo definidos.

### **4º PROCEDIMENTO - MOBILIZAR OS SABERES - APLICANDO OS CONHECIMENTOS**

A partir dessa ampliação dos conhecimentos, o debate pode ser uma estratégia para que os próprios alunos “apliquem” o que estudaram. Ou mesmo, ao analisarem um filme, eles estarão transferindo conceitos e compreensões sobre o objeto em situações diferentes. Neste momento, também pode se estimular a análise da realidade da própria escola, e de comunidades próximas (Por exemplo: em visita a aldeias Indígenas no



Litoral Norte do Estado da Paraíba). Este é um passo para se verificar a consecução do processo de ensino e aprendizagem – é o momento do aluno construir e **aplicar** os objetivos.

Dessa forma, a compreensão sobre os povos indígenas na formação social brasileira deve ser ampliada e ultrapassar os limites da Escola, servindo para a apreensão das diversidades, a prática do respeito às diferenças, as interações entre povos, etnias e culturas, possibilitando alteridades, posicionamentos e atitudes práticas e livres de preconceitos étnicos. E acima de tudo, mobilizar o saber para a aplicação do conhecimento construído na perspectiva de, observando a situação indígena atual, entender situações passadas e, nessa via dupla, intervir no presente. Os resultados dessas atividades e estratégias podem ser mensurados tomando como base a avaliação da aprendizagem que será considerada nestes referenciais.

## LITERATURA DE APOIO PARA O PROFESSOR SOBRE O CONTEÚDO

### Livros

ANDRADE, Tânia Maria e ALMEIDA, Arinalda Cordeiro. **O Brasil Indígena**: um contexto diversificado. João Pessoa: Grafset, 2010.

ARANHA, Gilberto e VALADÃO, Virgínia Marcos. **Senhores destas Terras**. Os Povos Indígenas no Brasil: da colônia aos nossos dias. São Paulo, Atual, 1991 (Coleção História em Documentos).

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC, 2005.

CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo, Companhia das Letras/Fapesp, 1992.

GONÇALVES, Regina Célia. **Guerras e Açúcares**. Política e Economia na Capitania da Paraíba (1560-1630). São Paulo: EDUSC, 2007.

HOONAERT, Eduardo e PRÉZIA, Benedito. **Brasil indígena – 500 anos de resistência**. São Paulo: FTD, 2000.

MARTIN, Gabriela. **Pré-história do nordeste do Brasil**. Recife: UFPE, 1997.

MEDEIROS, Maria do Céu. O Trabalho na Paraíba Escravista (1585-1850). In: MEDEIROS, M.C e SÁ, A. **O Trabalho na Paraíba**: Das Origens à Transição para o Trabalho Livre. João Pessoa, Universitária/UEPB, 1999. (Coleção História Temática da Paraíba).

RAMOS, Alcida Rita. **Sociedades indígenas**. São Paulo: Ática, 1988.

SILVA, Aracy Lopes da. (Org.). **A Questão Indígena na Sala de Aula**. Subsídios para Professores de 1º. e 2º. Graus. São Paulo: Brasiliense, 1987.

**Textos na internet:**

FUNAI. Revista Brasil Indígena. Disponível em <<http://www.funai.gov.br/ultimas/Brasil%20Indigena/conteudo.htm>>. Vários números.

GONÇALVES, Regina Célia. **Os Potiguara na Guerra dos Brancos (1630-1654)**. Disponível em: <[www.ifch.unicamp.br/ihbb](http://www.ifch.unicamp.br/ihbb)>.

MEDEIROS, Ricardo Pinto de. **Bárbaras Guerras: Povos Indígenas nos conflitos e Alianças pela Conquista do Sertão no Período Colonial**. Disponível em: <[www.ifch.unicamp.br/ihb](http://www.ifch.unicamp.br/ihb)>.

MONTEIRO, John Manuel. **Tupis, Tapuias e Historiadores**. Estudos de História Indígena e do Indigenismo. Disponível em: <[www.ifch.unicamp.br/ihb](http://www.ifch.unicamp.br/ihb)>.

SILVA, Araci Lopes da ; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. (Org.). **A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. Disponível em: <<http://www.valeretto.com/educacao/tematica/tematica.html>>.

**Vídeos e documentários:**

<<http://topicos.estadao.com.br/videos-sobre-indios>>. - Jornal o Estado de São Paulo

<<http://www.indigenasdigitais.org/>>. - Portal sobre a inclusão dos índios nas mídias digitais

<[videonasaldeias.org.br](http://videonasaldeias.org.br)>. – Reúne documentários produzidos por índios

<<http://www.hjobrasil.com/ordem.asp>> - Vídeos, documentários e fotografias sobre índios

<<http://www.hjobrasil.com/ordem.asp?secao=47&categoria=692&subcategoria=1430&id=5122>> – Documentário sobre os índios na Baía da Traição/PB.

<[http://cafehistoria.ning.com/profile/carlos16?xg\\_source=activity](http://cafehistoria.ning.com/profile/carlos16?xg_source=activity)> - Café História – blog em rede social que disponibiliza materiais de História

## **12. O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA MEDIADA PELA AVALIAÇÃO - DA HABILIDADE TÉCNICA (PROFESSORES) À COMPREENSÃO, CONSTRUÇÃO E EXPRESSÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR (ALUNOS).**

Quase sempre se relaciona o termo **avaliação** ao sistema escolar que, por sinal, é um dos elementos mais difíceis no processo do ensino e da aprendizagem no cotidiano de professores e alunos. Porém, em seu sentido mais amplo, é uma atividade associada à própria experiência cotidiana dos seres humanos.

### **O que é avaliar?**

A palavra se origina do latim, da composição *a-valere* que quer dizer *dar valor a* e ganhou um sentido polissêmico que, de acordo com a sua utilização, pode se referir a mensurar, examinar, regular, julgar e ainda, estabelecer relações de poder através de punição, disciplina, reprovação e/ou dominação.

### **O que é avaliar em educação?**

É um processo de diagnóstico do ato de ensinar/aprender, levando-se em consideração aspectos do nível das estruturas cognitivas<sup>26</sup>, afetiva<sup>27</sup> e psicomotora<sup>28</sup> dos alunos, contemplados nas Teorias do Desenvolvimento e na Psicologia da Aprendizagem. Como exemplos desses estudos, destacam-se: em Vygotsky (1988; 1989), a aprendizagem pelo interacionismo, no qual o conhecimento é construído gradativamente em um ambiente histórico-social; em Piaget (1975; 1976), a aprendizagem por etapas cognitivas relacionando o conhecimento já existente e o que se obtém do exterior em um movimento de equilíbrio entre assimilação e acomodação; em Ausubel (1976), a aprendizagem significativa na interação entre conhecimentos preexistentes e novas informações e, em Bruner (1997), a aprendizagem por descoberta através da solução de problemas abordando novos conhecimentos e sua aplicação em diferentes situações.

Avaliar a aprendizagem é elemento importante em qualquer processo educativo. No Brasil, o MEC, através de Leis, Decretos e Portarias, procura estruturar e definir direitos e

<sup>26</sup> A estrutura cognitiva nos seres humanos é definida pelo conjunto pleno de ideias sobre determinado assunto, conhecimento ou ciência de um indivíduo, e a forma com que são organizadas.

<sup>27</sup> Tipo de conhecimento provocado por ansiedades, emoções, desejos, prazer etc..

<sup>28</sup> Tipo de conhecimento que provoca respostas condicionadas.

deveres do cidadão na área da Educação. Por exemplo, a avaliação é contemplada na última LDB de 1996, com destaque para que se considere a mesma como contínua e cumulativa do desempenho do aluno com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos (art. 24, inciso V, alínea A). A partir dessa LDB, tramitaram na Câmara e no Senado muitas incorporações de dispositivos referentes à avaliação da aprendizagem no sistema de ensino brasileiro. O Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica trata recorrentemente de regulamentar proposições para definir os parâmetros de rendimento escolar.

### **O que é avaliar no processo do ensino e aprendizagem de HISTÓRIA?**

Corresponde a identificar através de operações didático-pedagógicas quais as possibilidades intelectuais dos alunos em termos do alcance dos objetivos de recepção, resignificação e produção do conhecimento histórico escolar. Além disso, se faz necessário verificar a adequação dos: conteúdos; pensamento histórico e suas interpretações temporais e espaciais; diálogo com outras áreas do conhecimento; consideração dos interesses dos alunos e das utilidades sociais e culturais deste saber. Afinal, para que serve o que o aluno está aprendendo?

### **Sobre o processo de avaliação do ENSINO (a prática dos professores) e da APRENDIZAGEM (a resposta dos alunos)**

Comumente a ideia que perdurou e, de certa forma, ainda se faz presente no sistema de ensino em todos os níveis, é a de que avaliar é um fim em si mesmo, é o produto que comprova a aprendizagem. Nesse sentido, a conhecida organização das séries/anos em bimestres nas escolas de Ensino Fundamental e Médio e, por semestres/períodos no Ensino Superior, são permeadas e finalizadas por comprovações mensuradas unicamente pelas conhecidas “provas escritas e/ou orais” aplicadas segundo o tradicional modelo (mnemônico) de perguntas objetivas e subjetivas. Essas provas “fornecem” elementos para que o professor comprove, por meio de notas e/ou conceitos, se o aluno aprendeu ou não os conteúdos ministrados.

Porém, a avaliação escolar vem ganhando novos significados a partir de concepções e práticas que aos poucos vão se renovando, como, por exemplo, nos estudos dos autores anteriormente citados. Ela é pensada na perspectiva da formação integral do aluno que considera os sentidos e as diversidades do ato de ensinar e aprender. Assim, para além das tradicionais *provas*, outras formas de avaliação têm ganhado espaço nas escolas.

A estreita ligação que existe entre as definições dos objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais<sup>29</sup> referentes aos conteúdos históricos e a escolha dos métodos e técnicas de avaliação devem contemplar as capacidades de saber (re)conhecer, saber interpretar, saber comunicar e saber usar.

Assim, ao procederem às avaliações no ensino de História, os professores devem considerar não só a transmissão de saberes, mas a sua elaboração através das reflexões conceituais e de conteúdo que capacitem os alunos a cotidianamente (re)conhecerem e darem significado a esse saber, a construir suas próprias compreensões e interpretações, a saberem expressá-las e usá-las. Essas capacidades devem ser aferidas das formas mais diversas possíveis e de acordo com as aptidões intelectuais dos alunos, as situações e condições de ensino e, principalmente, de forma sistemática e continuada - já que se trata de um processo que define a **avaliação como um meio** utilizado ao longo das aulas de História.

É evidente que esse procedimento requer mais dos professores, para além da **avaliação como um fim** presente apenas em exames mensais, bimestrais, finais. Extrapola a necessidade de saber qual o conhecimento acumulado do aluno, ao buscar saber como ele o utiliza para novas elaborações, para resolver problemas e para desenvolver um raciocínio histórico. Nesse sentido não se avalia só os alunos, mas é o momento de também avaliar/ressignificar a prática docente, de buscar direção e efetuar as correções metodológicas necessárias, rever metas e estratégias para a obtenção de um resultado satisfatório no processo de ensino.

No quadros a seguir, apresentam-se esquematicamente as perspectivas da avaliação da aprendizagem da História no Ensino Fundamental. O primeiro expressa cinco elementos que devem ser observados nas avaliações dos professores baseados em competências e capacidades inerentes ao Ensino de História do 1º ao 9º ano.

---

<sup>29</sup> Por exemplo, ver as sugestões de objetivos que compõem o quadro de conteúdos dessa proposta.

**Quadro 6** – Avaliação da aprendizagem em História

<b>PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO DA HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	<b>(RE)CONHECER - INTERPRETAR - COMUNICAR - USAR</b>
	Avaliação da aprendizagem do conhecimento sobre conceitos e conteúdos históricos
	Avaliação da aprendizagem das relações entre presente – passado – futuro (horizontes de expectativas)
	Avaliação da aprendizagem para os objetos do historiador: sujeitos/espacos e lugares/acontecimentos/cultura material
	Avaliação da aprendizagem para a produção do conhecimento (pesquisa)
Avaliação da aprendizagem para o uso do conhecimento da história nas interações sociais	

No segundo quadro são elencadas SUGESTÕES para o trabalho do professor, são, portanto possibilidades de desenvolver atividades de avaliação do conhecimento histórico escolar considerando os códigos orais, escritos e imagéticos; as aptidões dos alunos em questões que envolvem esses saberes; operações de recepção e produção a partir de ações que podem se aplicar de acordo com o nível cognitivo dos alunos nos nove anos do Ensino Fundamental; alguns instrumentos de que o professor dispõe para registrar suas avaliações e, por fim, diretamente vinculado com a metodologia do ensino, possíveis ligações com conteúdos e temas das demais áreas/disciplinas do conhecimento para os anos iniciais e finais da Educação Básica, presentes nestes referenciais curriculares.

**Quadro 7** - Possibilidades e exemplos de estratégias para avaliação ligadas ao conhecimento histórico escolar

Códigos para aplicação de procedimentos e avaliações - Fontes e linguagens historiográficas		Aptidões dos alunos a serem observadas nas avaliações	Operações necessárias ao conhecimento - <u>Recepção</u> : o conhecimento que o professor precisa sistematizar com o aluno. <u>Produção</u> : o conhecimento produzido pelo aluno e que deve ser avaliado pelo professor.		Instrumentos de registro do professor para uma avaliação contínua	Relação com outras áreas presentes nesses Referenciais Curriculares: Tema Transversal, Diversidade, Linguagens, Matemática, Educação Física, Geografia, Ciências, Ensino Religioso e Artes		
<b>ORAIS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aulas virtuais</li> <li>• Aulas presenciais</li> <li>• Cantigas de roda</li> <li>• Chamada oral</li> <li>• Debates</li> <li>• Entrevistas</li> <li>• Júris simulados</li> <li>• Leitura textual</li> <li>• Memórias</li> <li>• Mídia radiofônica</li> <li>• Músicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer semelhanças e diferenças entre povos e contextos</li> <li>• Situar os indivíduos historicamente (no tempo) e geograficamente (no espaço)</li> <li>• Identificar aproximações culturais entre povos</li> <li>• Respeitar as diversidades</li> </ul>	<b>RECEPÇÃO DO CONHECIMENTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Classificar</li> <li>• Comparar</li> <li>• Compreender</li> <li>• Demonstrar</li> <li>• Descrever</li> <li>• Detalhar</li> <li>• Distinguir</li> <li>• Enumerar</li> <li>• Escutar</li> <li>• Exemplificar</li> <li>• Identificar</li> <li>• Justificar</li> <li>• Medir</li> <li>• Narrar</li> </ul>	<b>PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar</li> <li>• Avaliar</li> <li>• Calcular</li> <li>• Conceber</li> <li>• Construir</li> <li>• Criar</li> <li>• Criticar</li> <li>• Definir</li> <li>• Descobrir</li> <li>• Determinar</li> <li>• Elaborar</li> <li>• Empregar</li> <li>• Enunciar</li> <li>• Especular</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bloco de anotações</li> <li>• Diário de classe</li> <li>• Registros de auto-avaliação</li> <li>• Tabelas</li> <li>• Gráficos</li> <li>• Quadros</li> <li>• Portfólio</li> <li>• Observação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliação do raciocínio lógico</li> <li>• Artes Visuais, Teatro, Dança e Música</li> <li>• As hipóteses e generalizações</li> <li>• As mudanças tecnológicas</li> <li>• Cidadania</li> <li>• Classificação de dados</li> <li>• Consumo</li> <li>• Convivência com as diferenças</li> <li>• Cultura corporal</li> <li>• Cultura material</li> <li>• Cultura visual</li> <li>• Deficiências</li> <li>• Diferentes expressões artísticas</li> <li>• Discriminação</li> <li>• Diversidade cultural</li> <li>• Diversidade Étnico-racial</li> <li>• Diversidade Religiosa</li> <li>• Economia</li> <li>• Espaços e território de vivência</li> <li>• Ética</li> <li>• Expressão corporal</li> <li>• Família, grupos sociais e identidade</li> <li>• Formação cultural e artes</li> <li>• Formas de expressão oral em situações sociais diversas</li> <li>• Função sociocomunicativa</li> </ul>
<b>ESCRITOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Documentos oficiais</li> <li>• Documentos pessoais</li> <li>• Literatura: didáticos, para didáticos, literatura, cordel, poesia, contos, fábulas, dicionários, diários, cartas, agendas, letras de músicas, peças de teatro, crônicas</li> <li>• Mídia impressa</li> <li>• Produção textual</li> <li>• Questionários</li> <li>• Receitas</li> <li>• Relatos</li> <li>• Revistas</li> <li>• Tabelas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguir conflitos e enfrentamentos sociais</li> <li>• Identificar permanências e rupturas em variados contextos históricos</li> <li>• Utilizar conhecimentos prévios – capital cultural, nos contextos históricos abordados e nas situações sociais em que estão inseridos</li> </ul>						

<b>IMAGÉTICOS - VISUAIS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Artefatos</li> <li>• Calendários</li> <li>• Caricaturas</li> <li>• Cartão postal</li> <li>• Cartazes</li> <li>• Charges</li> <li>• Clipes</li> <li>• Desenho animado</li> <li>• Documentários</li> <li>• Espetáculos de teatro</li> <li>• Estudo do meio</li> <li>• Filmes</li> <li>• Fotografia</li> <li>• Gráficos</li> <li>• Jogos de tabuleiro</li> <li>• Jogos eletrônicos</li> <li>• Mapas</li> <li>• Mídia eletrônica</li> <li>• Mídia televisiva</li> <li>• Novelas</li> <li>• Obras de arte: esculturas/quadros/vitrais/afrescos</li> <li>• Patrimônio Histórico</li> <li>• Seriados de TV</li> </ul>			Nomear Ordenar Reconhecer Recontar Registrar Resumir		Explicar Expor Expressar Investigar Modificar Relacionar Selecionar Traduzir Usar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gênero</li> <li>• Globalização</li> <li>• Identidade</li> <li>• Identidade cultural dos povos</li> <li>• Intertextualidade</li> <li>• Língua materna – vocabulário, gêneros, sentidos</li> <li>• Linguagem dos dados e informações matemáticas</li> <li>• Lugares sociais</li> <li>• Meio ambiente</li> <li>• Narrativas mítico-religiosas</li> <li>• Patrimônios naturais</li> <li>• Preconceito</li> <li>• Produção textual</li> <li>• Relações sociais interativas</li> <li>• Religião a arte</li> <li>• Religião como patrimônio cultural</li> <li>• Religião e o tempo</li> <li>• Religião espaço e território</li> <li>• Resolução de problemas</li> <li>• Respeito a regras e jogos coletivos</li> <li>• Respeito e tolerância</li> <li>• Sexualidade</li> <li>• Transformação e preservação da natureza</li> <li>• Violência</li> </ul>
	<b>Meios para avaliação:</b> Análises de linguagens historiográficas (vide 1ª coluna); grupos de discussão; rodas de conversa; seminários; análises comparativas; aulas de campo ( <i>nos lugares de memória</i> ); prova escrita; participação em sala de aula; produção textual; produção audiovisual, gincanas, dinâmicas, leituras coletivas, expressões artísticas, questionários, elaboração de questões pelos alunos a partir de leituras de textos, resolução de problemas, participação em feira de ciências e amostra cultural, leitura e construção de mapas, pesquisas.					



### 13. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esses referenciais de História para o Ensino Fundamental aqui apresentados, por serem uma proposta, não têm caráter conclusivo, mas sugestivo. Até porque, assim como o conhecimento histórico científico, o conhecimento histórico escolar está em permanente desenvolvimento e a eles se agregam renovadas possibilidades de construção. O tempo não é imutável, e os espaços, considerando a ação dos sujeitos históricos, se (re)configuram permanentemente; assim, o saber histórico é dinâmico e exige para a sua compreensão a renovação de conceitos, fontes, interpretações e abordagens. Como, então, não proceder a alterações, adequações, inovações e... **renovar ações** no ensino de História para que os alunos alcancem com ele uma capacidade de interpretação do mundo e da formação de um raciocínio histórico?

Esse documento tem limites pela sua própria natureza, é uma proposta de ensino e aprendizagem de nove anos para dois **sujeitos históricos – o professor e o aluno**, tratando de elementos os variados desse processo educativo - de saberes a sua aplicação, que não se esgotam, mas renovam-se cotidianamente no *fazer* das salas de aula. Portanto, fica uma certeza... a de que ao professor cabe a tarefa de, considerando as especificidades dos seus alunos e do seu local de trabalho, não tomar esse documento como imposição, mas como definidor de posições mais autônomas e conscientes, respeitando uma organização curricular coerente com o conhecimento histórico escolar. Aqui pode ter início um significativo trabalho...

## 14. REFERÊNCIAS

### • UTILIZADAS NO TEXTO DO DOCUMENTO

APPLE, Michael W. **Conhecimento Oficial** - A educação democrática numa era conservadora. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

AUSUBEL, David. **Psicologia educativa: um ponto de vista cognitivo**. México: Editorial Trillas.1976.

BARBOSA, Vilma L. **Contribuições para pensar, fazer e ensinar a história local**. Tese (Doutorado em Educação – ensino de História local) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2005.

\_\_\_\_\_. Ensino de História local: redescobrimo sentidos. In. **Saeculum**. Revista de História, ano 12, n. 15. João Pessoa: Programa de Pós-Graduação em História, jul./dez. 2006, p. 57-85.

BARROS José D'Assunção. História, Espaço e Tempo: Interações Necessárias. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 22, nº 36 p. 462-463, jul-dez 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/vh/v22n36/v22n36a12.pdf>>. Acessado em: em 15 nov.2008.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 1º e 2º Ciclos: Introdução**. Brasília: MEC, 1998a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 1º e 2º Ciclos: História**. Brasília: MEC, 1998b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 3º e 4º Ciclos: Introdução**. Brasília: MEC, 1998c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 3º e 4º Ciclos: História**. Brasília: MEC, 1998d.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Resgatando o sujeito histórico: História**. São Paulo: Atual, 1995.

\_\_\_\_\_. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BOSI, Alfredo. O tempo e os tempos. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Tempo e história**. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura, 1996, p. 19-32.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRAUDEL, Fernand. **História e Ciências Sociais**. 5. ed. Tradução de Carlos Braga e Inácia Canelas. Lisboa: Editorial Presença, 1986.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre a História**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BRUNER, J. **Realidade Mental e Mundos Possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. **Uma introdução à História**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CARR, Edward. **Que é História?** 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1987.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela História**. São Paulo: Editorial Presença, 1989.

FERNENDES, Irene Rodrigues da Silva; RODRIGUEZ, Janete Lins; MARCIEL, Valdenora da Silva. **História, 4º ano**: Paraíba. João Pessoa: GRAFSET, 2009. (Coleção Fazendo e Aprendendo). Livro do Professor.

FERRO, Marc. **A História Vigada**. Tradução de Doris Sanches Pinheiro. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 24. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FURET, F. **A oficina da história**. Lisboa: Gradiva, 1967.

GIROUX, Henry A. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1986.

GIMENO, S. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOODSON, Ivor F. **Currículo - Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1998.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KOSELLECK, Reinhart. Uma História dos conceitos: problemas teóricos e práticos. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.5, nº 10, p. 134-146, 1992.

LE GOFF, J. **História e Memória**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

\_\_\_\_\_. Memória-História. In. **Enciclopédia Einaudi**. V.1. Verbetes “Documento/Monumento”. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984, p. 103.

LÉVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Nacional, 1976.

LOPES, Marcos Antônio. (Org.). **Fernand Braudel: tempo e história**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

NEVES, Joana. Como se estuda história. In: BARROS, Ruston Lemos de. **Revista de Ciências Humanas**. João Pessoa. UFPB/CCHLA, n. 4, p. 65-91, 1980.

OLIVEIRA, Margarida M. D. e STAMATTO, Maria Inês S (Org.). **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal/RN: EDUFRN, 2007.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Coordenação de Ensino Médio. **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: Ciências Humanas e Suas Tecnologias. Conteúdos de História**. João Pessoa: A União, 2006, p. 81-167.

PENTEADO Heloísa Dupas. **Metodologia do Ensino de História e Geografia**. São Paulo: Cortez, 1994.

PERRENOUD, **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Diferenciada**. Das Intenções à Ação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, J A **Equilíbrio das Estruturas Cognitivas**. Problema central do desenvolvimento. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

\_\_\_\_\_. **A noção de tempo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1975.

PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, v. 5, n.10, 1992, p. 200-212.

PROENÇA, Maria Cândida. **Didática da História**. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 1992.

RÜSEN, Jörn. **História Viva – Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. da UNB, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Educar e conviver na cultura global - As exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

SANTOS. Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, M. **Espaço & Método**. São Paulo: Nobel, 1985.

\_\_\_\_\_. **Metamorfoses do Espaço**. 5. ed. São Paulo: HUCITEC, 1997.

\_\_\_\_\_. **A Natureza do Espaço**. Técnica e Tempo. Razão e Emoção. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **O currículo oculto**. Porto: Porto Editora, 1995.

SILVEIRA, Rosa Godoy. A Formação do Profissional de História para o século XXI. In.: CITTADINO, Monique e GONÇALVES, Regina Célia (Orgs.). **Historiografia e Diversidade: ensaios de História e Ensino de História**. Campina Grande, PB: Ed. Universitária/UFCG, 2008, p. 17 – 32.

\_\_\_\_\_. Curso de Extensão: **500 Anos: Paraíba em Revisão Histórica e Historiográfica**. Tema: “O Regional e o Local” – João Pessoa, 11/09/1999. (dig)

\_\_\_\_\_. **Memória e ensino de História**. Palestra proferida no XIV Encontro Estadual da ANPUH PB. UFPB/João Pessoa, 2010. (dig.).

\_\_\_\_\_. Movimentos sociais, memória e História. **Universidade e Sociedade**. Ano XVIII, nº 42. Brasília, jun.2008, p. 185-193.

\_\_\_\_\_. Relação entre conteúdo e metodologia no ensino de História: uma clássica questão em um novo tempo. In.: **Saeculum – Revista de História**. DH/PPGH/UFPB: João Pessoa, n. 6/7, jan/dez, 2000/2001, p. 59 – 70.

SOIHET, Rachel. BICALHO, M.F.B.; GOUVEIA, M. F.S. (Orgs.). **Culturas políticas: ensaio de história cultural, história política e ensino de história**. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.

SOUSA, Alberto. **Sete plantas da capital paraibana**. 1858-1940. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

TAVARES, João de Lyra. **Apontamentos para a História territorial da Paraíba**. Edição fac-similar. Mossoró: Secretária Geral do Ministério da Educação. 1982.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo *et al.* **A pesquisa em História**. São Paulo: Ática, 1989.

YOUNG, Michael. Durkheim, Vygotsky e o currículo do futuro. In. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 53-80, novembro/ 2002. Campinas/SP: Autores Associados, 2002.

• **INDICAÇÕES REFERENCIAIS PARA OS PROFESSORES**

✓ **Fóruns de atuação dos profissionais de História:**

Associação Brasileira de História Oral - ABHO

<<http://www.cpdoc.fgv.br/abho>>.

Associação Nacional de História – ANPUH

<<http://www.anpuh.org/>>.

Associação Nacional de História Seção Regional da Paraíba – ANPUH/PB

<<http://www.anpuhpb.org/>>.

Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED

<[http://www.anped.org.br/novo\\_portal/](http://www.anped.org.br/novo_portal/)>.

Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE

<<http://www.fae.ufmg.br/endipec/endipec.php>>.

Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História – ENPEH –

<<http://www.ixenpeh.ufsc.br/>>.

Encontro Nacional Perspectivas do ensino de História –

<<http://www.viiperspectivas.ufu.br/>>.

Grupo de Trabalho de ensino de História e Educação da ANPUH

<<https://groups.google.com/group/gtensinoanpu?msg=pending&hl=pt>>.

Sociedade Brasileira de História da Educação

<<http://www.sbhe.org.br/>>.

Sociedade Brasileira do Ensino de História – SOBENH

<<http://www.sobenh.org.br/page1.aspx>>.

Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC

<<http://www.sbpcnet.org.br/site/home/>>.

✓ **Sites da internet que disponibilizam documentos, bancos de dados, biblioteca e artigos diversos**

Centro de Memória da UNICAMP – com acesso à biblioteca, arquivos históricos e publicações - <<http://www.centrodememoria.unicamp.br/>>.

Centro Virtual de Estudos Históricos – CEVEH - <<http://www.ceveh.com>>.

Domínio Público – Portal de acesso público da CAPES, que disponibiliza publicações em várias áreas - <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>>.

Historianet – Revista virtual da ZIP.net, com artigos e comentários sobre livros e filmes - <<http://www.nethistoria.com>>.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. <<http://www.inep.gov.br/>>.

Revista de história USP - <<http://revhistoria.usp.br/>>.

Revista Nova Escola - <<http://revistaescola.abril.com.br/>>.

Revista virtual de História - Web História - <<http://www.webhistoria.com>>.

#### ✓ **Referências para linguagens no Ensino de História**

ABUD, Kátia Maria. SILVA, André C. Melo. ALVES, Ronaldo C. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

\_\_\_\_\_. Fotografia e ensino de História. In. \_\_\_\_\_. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2010, p.147-164.

\_\_\_\_\_. Estudo do meio e aprendizagem de história. In. \_\_\_\_\_. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2010, p.79-92.

\_\_\_\_\_. Letras de música e aprendizagem de História. In. \_\_\_\_\_. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2010, p.59-78.

\_\_\_\_\_. Mudanças e permanências: estudo por meio de mapas. In. \_\_\_\_\_. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2010, p.93-103.

AGUIAR, Flávio Wolf de; LEITE, Lígia C. Moraes (Orgs.) **Literatura e História na América Latina**. São Paulo: Edusp, 1993.

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla B. (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 23-79.

BEHAR, Regina M. Rodrigues. **O uso do vídeo no ensino de História**. João Pessoa: UFPB, 2000.

BRAUDEL, Fernand. **O Mediterrâneo e o mundo mediterrâneo na época de Felipe II**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

CAVALERI, Ana Lúcia. **Teatro vivo na escola**. São Paulo: FTD, 1998.

DURÃES, Margarida; MELO, Maria do Céu. A leitura de romances e a aprendizagem da história contemporânea. In: Narrativas históricas e ficcionais: recepção e produção para

professores e alunos. **Atas do I Encontro sobre Narrativas Históricas e Ficcionalis**. Centro de Investigação em Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 2004, p. 59-79.

FARIA, Maria Alice. **Como usar o jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação: a história dos dominados em todo mundo**. Tradução de Wladimir Araújo. 2. ed. São Paulo, SP: IBRASA, 1983.

\_\_\_\_\_. O filme: uma contra análise da sociedade? In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História: novos objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976, p.199-215.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. Os historiadores e a cultura material. In: PINSKY, Carla B. (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 93-4.

\_\_\_\_\_. Memória histórica e cultura material. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.13, n. 25-26, p. 17-31, 1993.

GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Q. HORTA, Maria L. Parreiras. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Iphan/Museu Imperial, 1999.

KOSSOY, Boris. Fotografia e memória: reconstituição por meio da fotografia. In: SAMAIN, Etienne (Org.). **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec/CNPq, 1998, p. 51-68.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MENESES, Uipiano T. Bezerra. **Como explorar um museu histórico**. São Paulo: Museu Paulista/USP, 1991.

\_\_\_\_\_. O patrimônio cultural entre o público e o privado. In: **O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania**. São Paulo: DHP/SMC, 1991, p. 35-47.

NAPOLITANO, Marcos. **História e música: história cultural da música popular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SALIBA, Elias Thomé. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo de imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997, p. 117-127.

SILMAN, Lana e FONSECA, Thais (Orgs.). **Inaugurando a história e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

### ✓ **Referências para conteúdos históricos no Ensino Fundamental**

BITTENCOURT, Circe. Identidade Nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 185- 204.

BRUIT, Hector; PINSKY, Jaime. **História da América através de textos**. São Paulo: Contexto, 1991.



FENELON, Dea Ribeiro. **50 textos de História do Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1974.

FERNANDES, Estevam Luiz e MORAIS, Marcos Vinicius. Renovação da história da América. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 143-162.

FLORENZANO, Maria Beatriz Borba. **Nascer, viver e morrer na Grécia Antiga**. São Paulo: Atual, 2002.

FUNARI, Pedro Paulo. A renovação da História Antiga. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 95-107.

KARNAL, Leandro. A História Moderna e a sala da aula. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 127-142.

MACEDO, José Rivair. Repensando a Idade Média no ensino de História. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 109- 125.

NAPOLITANO, Marcos. Pensando a estranha história sem fim. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 163-184.

PINSKY, Jaime. **100 textos de História Antiga**. São Paulo: Contexto, 1991.

#### ✓ **Educação e Ensino de História**

AMÉZOLA, Gonzalo de. É possível e necessário ensinar história do tempo presente na escola? In: PÔRTO, Gilson (Org.) **História do tempo presente**. SP: Edusc, 2007. p. 141-157.

APPLE, Michael. **Pluralidade cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

BAIRON, Sérgio. **Interdisciplinaridade**. São Paulo: Futura, 2002.

BARBOSA, Vilma de Lurdes *et al.* Ensino de história Local: Nova metodologia de ensino. In: **Debates regionais: História – pesquisa e ensino**, nº 1, p. 263-272. João pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1993.

BITTENCOURT, Circe Maria F (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

\_\_\_\_\_. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 99 – 132.

BORDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

FONSECA, Thais Nívea de Lima. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

MOREIRA, Antônio F. B. e SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

NEVES, Joana. Educação no Brasil: o que há de novo? In. OLIVEIRA, Margarida M. Dias de. **Contra o Consenso**: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino. João Pessoa: Sal e Terra, 2000. p. 37-72

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

RUSEN, Jorn. Didática: Funções do Saber Histórico. In: **História Viva**. Teoria da História III. Formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da UNB, 2007, p. 85-150.

SANTOS. Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: Um discurso sobre as Ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. A materialização das temporalidades nos currículos de História. Trabalho apresentado no **XXII Simpósio Nacional de História** (ANPUH). Publicado em formato eletrônico – CDROM

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Relação entre conteúdo e metodologia no ensino de História: uma clássica questão e um novo tempo. **Saeculum** Revista de História do PPGH/UFPB, nº 6/7, p. 59-70. João Pessoa, 2001.

#### ✓ **Formação de professores**

ANDRADE, João Maria Valença. Ensino de História nos anos iniciais: a formação do pedagogo. In: ANDRADE, J. M. V. e STAMATTO, Maria Inês S. (Orgs.) **História ensinada e a escrita da História**. Natal/RN: EDUFRRN, 2009, p. 61-70.

CIAMPI, Helenice, O ensino na profissionalização do historiador. In. OLIVEIRA, Margarida, *et al.* (Org.). **Ensino de História**: Múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços. Natal/RN: EDUFRRN, 2008, p. 159-168.

CAINELLI, Marlene Rosa. Saberes docentes: a prática de ensino de história como campo de pesquisa. In: OLIVEIRA, Margarida, *et al.* (Org.). **Ensino de História**: Múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços. Natal/RN: EDUFRRN, 2008, p. 105-144.

FLORES, Elio Chaves e BEHAR, Regina (Org.). **A formação do historiador**: tradições e descobertas. João Pessoa, PB: Universitária/UFPB, 2004.

FONSECA, Selva Guimarães e ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). **Espaços de formação do professor de História**. Campinas/SP: Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_(Org.). **Ensinar e aprender História: formação, saberes e práticas educativas**. Campinas/SP: Alínea, 2009.

\_\_\_\_\_(Org.). **Currículos, saberes e culturas escolares**. Campinas/SP: Alínea, 2007.

FREITAS, Itamar. O ensino de História e a formação do historiador: a experiência dos *annusis* de introdução à história. ANDRADE, J. M. V. e STAMATTO, Maria Inês S. (orgs.). **História ensinada e a escrita da História**. Natal/RN:EDUFRN, 2009, p. 83-90.

GOODSON, Ivor F. Ouvindo as histórias de vida dos professores. In. \_\_\_\_\_. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas**. Petrópolis/RJ: 2008, p. 129-140.

GUSMÃO, Emery Marques. **Memórias de quem ensina história: cultura e identidade docente**. São Paulo: FAPESP, 2004.

MONTEIRO, Ana Maria *et al.* **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

\_\_\_\_\_. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Mauad X: FAPERJ, 2007.

NADAI, Elza. **Ideologia do progresso e ensino superior: São Paulo 1891-1934**. São Paulo: Loyola, 1987.

NEVES, Joana. Professor cidadão, educando cidadão. In. OLIVEIRA M. (Org.) **Contra o Consenso: LDB, DCN e PCN e reformas no ensino**. João pessoa: Sal e Terra. 2000, p. 28-36.

PINTO, Álvaro Vieira. Formação do educador. In. \_\_\_\_\_. **Sete lições sobre Educação de Jovens e Adultos**. Cortez: São Paulo, 2003. p. 107-118.

REIS, Carlos Eduardo. Formação do professor de história. In. **Perspectivas - Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC**. Florianópolis: EDUFSC, 1999.

ROMÃO, José E. Compromissos do educador de jovens e adultos. In. GADOTI, M. e ROMÃO, J. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 61-78.

SAVIANI D. e GOERGEN, P. (Org.) **Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2000.

SOARES, Olavo Pereira. **A atividade de ensino de história: processo de formação de professores e alunos**. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In. BITTENCOURT, Circe (Org.) **O saber histórico na Sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001, p. 54- 66.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. A formação do profissional de história para o século XXI. In. CITTADINO, M. e GONÇALVES, Regina C. **Historiografia em diversidade: ensaios de História e ensino de história**. Campina Grande/PB: EDUFPG, 2008, p. 17-32.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

### ✓ Teoria da história

ARÓSTEGUI, Júlio. **A Pesquisa Histórica**. Teoria e Método. Trad. Andréa Dore. Bauru, Edusc, 2006, p.253-301.

BANN, Stephen. **As invenções da História**: ensaios sobre a representação do passado. São Paulo: UNESP, 1994.

BORNHEIM, Gerd. A Descoberta do Homem e do Mundo. In: **A Descoberta do Homem e do Mundo**. Adauto Novaes (Org.). São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p.17-53.

BRAUDEL, Fernand. **História e Ciências Sociais**. Trad. Rui Nazaré. 5.ed. Lisboa, Presença, 1971.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, p.65-119.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

\_\_\_\_\_. **O saber local**. Novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

GINZBURG, Carlos. **A Micro História e outros ensaios**. Lisboa: Difel, 1989.

HOBBSBAWM, Eric. **Sobre História**. Trad. Cid K. Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campina, Ed.Unicamp, 1992.

REVEL, Jaques (Org.). **Jogos de escalas: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2004.

SCHAFF, Adam. A Relação Cognitiva. O Processo do Conhecimento. A Verdade. In: **História e Verdade**. São Paulo, Martins Fontes, 1987, p.65-90.

SILVEIRA, Rosa M. Godoy. **A 3ª. Geração dos Annales: Cultura Histórica e Memória.** Digitado. Texto inédito.

✓ **Livro didático de história**

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: \_\_\_\_\_. **O saber histórico na sala de aula.** 1 ed. São Paulo: Contexto, 1997, p. 69-90.

CALISSI, Luciana. **A música popular brasileira no Livro didático de História (1980-1990).** Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal de Pernambuco. Recife: dig. 2003.

DIEHL, Astor Antônio; CAIMI, Flávia Eloisa; MACHADO, Ironita A. P. **O livro didático e o currículo de história em transição.** Passo Fundo, RS: Ediupf, 1999.

FRANCO, Maria Laura P.B. **O livro didático de História no Brasil: a versão fabricada.** São Paulo: Global, 1992.

GATTI JR. Décio. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990).** Bauru, SP: Edusc, 2004.

SPOSITO, Maria E. B. (Org.) **Livros didáticos de história e geografia: avaliação e pesquisa.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

STAMATO, Maria Inês Sucupira (Org.). **Escolha e uso do livro didático – pesquisa interinstitucional (Ensino Fundamental – Brasil/2006).** Natal/RN: EDUFRN, 2008.

\_\_\_\_\_. e OLIVEIRA, Margarida M. D. (Orgs.). **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino.** Natal/RN: EDUFRN, 2007.

✓ **Avaliação da aprendizagem**

STEFANELLO, Ana Clariss. **Didática e Avaliação da Aprendizagem em História e Geografia.** São Paulo: IBPEX, 2009.

BALLESTER, MARGARITA. **Avaliação como apoio à aprendizagem.** Rio Grande do Sul: Artmed, 2003.

✓ **Sites recomendados**

<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>>.

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

<<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>>.

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

<<http://www.microsoft.com/brasil/educacao/default.aspx>>.

<<http://educacao.uol.com.br/ensino-fundamental/>>.

# **GEOGRAFIA**

---

## **CONSULTORES ELABORADORES**

Professora Dra. Maria Adailza Martins de Albuquerque – UFPB

Professor Mst. Aldo Gonçalves de Oliveira – UFAL

## **LEITORES CRÍTICOS**

Carlos Alberto Virgínio Barbosa – 1ª GREC

Francisco de Assis da Macena Junior – 12ª GREC

Luciana Silvestre da Silva – 4ª GREC

Luiza Batista R. Sobrinha Rocha – 11ª GREC

Margareth Tomaz da Silva Nóbrega – 10ª GREC

Valdevan Araújo Junior – 7ª GREC

Verônica Santana Vieira – 2ª GREC

Vertuosa de Lourdes de S. Bezerra – 5ª GREC

## **1 - INSERÇÃO DA DISCIPLINA NO ENSINO FUNDAMENTAL E SEUS OBJETIVOS**

A Geografia escolar no Brasil tem origem institucional como disciplina na Escola Secundária em 1837, com a fundação do Colégio Pedro II, localizado no município da Corte (Rio de Janeiro). Entretanto, antes disso, ela compunha os conteúdos das aulas, especialmente de leituras, da Escola Jesuítica, das Escolas Régias criadas pelo Marquês de Pombal e, no início do século XIX, das Escolas das Primeiras Letras. Na Escola Primária, ela é oficialmente incluída como disciplina escolar na Reforma Couto Ferraz, em 1854 (Elementos de História e Geografia, principalmente do Brasil). Pode-se dizer que os objetivos de uma disciplina estão diretamente vinculados aos contextos históricos de seu tempo.

Nas primeiras escolas fundadas no Brasil, a partir do século XVI, pelos jesuítas, os conteúdos de história e geografia eram abordados nos textos utilizados para o aprendizado da escrita e da leitura das línguas clássicas (Grego, Latim e Hebraico); tais conteúdos versavam especialmente sobre a cosmografia de forma a apoiar a difusão dos ideais religiosos dos jesuítas.

Com a criação das Escolas Régias no século XVIII, ainda no Brasil Colônia, essa instituição passa por transformações significativas, especialmente, no que diz respeito à sua legislação e a seus ideais, tendo em vista que o Marquês de Pombal trazia uma visão racionalista que propunha uma superação dos ideais religiosos do período anterior. Os conteúdos de geografia continuam versando sobre a cosmografia, porém, ao difundir os ideais nacionalistas, há a introdução da corografia, especialmente referente aos países europeus.

Com a fundação do Império brasileiro em 1822 e diante dos debates acerca da constituição do Estado nacional, os ideais nacionalistas tomam nova configuração e destaque no ensino de geografia. Porém, em um primeiro momento, a difusão desses ideais não se deu imediatamente, tendo em vista que os livros didáticos, geralmente elaborados para as escolas europeias, eram importados e traziam poucos conteúdos sobre o Brasil. Entretanto, a partir da década de 1870, quando os debates acerca da república se intensificam e passam a compor as preocupações de grande parte dos intelectuais, especialmente aqueles que compreendiam a educação como um caminho para superar as condições socioeconômicas vigentes, e as preocupações com a formação de uma nação se tornam mais evidentes, os livros didáticos de geografia passaram a ser escritos por brasileiros, especialmente professores, estimulados por



concursos públicos visando a este fim e os conteúdos sobre o Brasil passaram a compor esses textos.

Essas publicações eram elaboradas a partir de duas perspectivas teóricas, uma geográfica e outra pedagógica. A primeira se baseava nas publicações (revistas) do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro; do livro *Corographia Brasílica* (1817), do Padre Manuel Aires de Casal; dos Dicionários de Províncias (espécie de enciclopédias que traziam os dados históricos e geográficos dos principais municípios) e de levantamentos de dados locais feitos pelos próprios autores. A segunda perspectiva estava apoiada em propostas tradicionais, geralmente estruturadas em modelos de catecismos (perguntas a serem feitas pelo mestre e respostas a serem memorizadas pelos alunos) que tinham na memorização a sua fundamentação pedagógica. Poucos mapas compunham tais publicações, especialmente aquelas destinadas ao ensino secundário.

Com o advento da república, as continuidades em relação aos conteúdos de geografia e as abordagens pedagógicas tradicionais podem ser observadas na forma como a disciplina foi organizada: Geografia geral e local. Para essa última, evidenciavam-se as grandezas da nação, na tentativa de difundir um nacionalismo patriótico, que orientava também o ensino de história, difundidor dos heróis e datas importantes e de língua portuguesa, que visava à difusão de uma única língua. A abordagem desses conteúdos estava apoiada em um método mnemônico, que recorre ao uso de nomenclatura e da descrição de conceitos que deveriam ser memorizados pelos alunos.

Entre o final do século XIX e início do século XX, a geografia escolar passa a ser questionada sistematicamente. Autores como Ruy Barbosa e José Veríssimo fazem críticas severas ao ensino de geografia, especialmente no que se refere à sua carga de memorização “bestial”, a que os alunos são submetidos no ensino dessa disciplina. Posteriormente, Delgado de Carvalho, com a publicação do livro didático *Geographia do Brasil – Tomo I*, em 1913, apoiado nos preceitos pedagógicos que posteriormente vieram a compor os ideais da Escola Nova e na Geografia moderna (positivista), apresenta proposta teórica renovadora, especialmente do ponto de vista metodológico. As propostas teóricas formuladas por parte dos intelectuais eram avançadas para a época, entretanto, as práticas escolares permanecem conservadoras e arraigadas à memorização de uma nomenclatura que se pretende difusora das grandezas do território. Os ideais nacionalistas são difundidos agora para um número maior de alunos, visto que foi constituído um sistema de ensino nacional, a partir da década de 1930.

Nessa década tem início a formação de professores em cursos superiores específicos para a área.

A partir da década de 1930, com a fundação das Faculdades de Filosofia e Ciências Humanas (1934), em São Paulo, e da Universidade do Brasil (1935), no Rio de Janeiro, que se destinavam à formação de professores de áreas específicas, o quadro da disciplina escolar geografia passa por significativas transformações. Os aportes teóricos difundidos pelos professores franceses, herdeiros da tradição labachiana, que vieram constituir os primeiros cursos superiores, foram incorporados à literatura didática, principalmente nas obras de Aroldo de Azevedo. Porém, apesar de toda a crítica veemente acerca da memorização de nomenclaturas nas aulas de geografia, isso permaneceu como uma prática arraigada para a maioria dos professores, inclusive apoiados em materiais didáticos que não fugiam a essa perspectiva pedagógica.

Esse quadro vai passar por algumas transformações em meados da década de 1960, especialmente decorrente de obras didáticas que tiveram pouca circulação nacional, tais como aquelas elaboradas por Manuel Correia de Andrade e Hilton Sette, autores pernambucanos que incorporaram em suas publicações didáticas um aporte teórico mais crítico em relação à realidade brasileira. Os ideais nacionalistas postos para os momentos anteriores passam, então, a ser inicialmente criticados, e por estes motivos, suas obras foram retiradas de circulação, quando da implantação da Ditadura Militar.

Todavia, neste período, as permanências com relação aos métodos passam a incorporar o tecnicismo e a quantificação no ensino de Geografia visando à difusão de uma ideologia nacionalista fundada nos preceitos de um Estado ditatorial. A própria disciplina escolar foi fundida à História para compor os Estudos Sociais. Visando a cumprir as metas estabelecidas pela Ditadura, a formação de professores foi acelerada, constituindo-se em licenciaturas curtas em Estudos Sociais. A Geografia escolar que tinha iniciado um debate mais sistemático sobre as condições de vida da nossa população e a organização do espaço brasileiro, no início da década de 1960, passa agora a servir de veículo de difusão deliberada de propósitos alienadores para a população brasileira.

É somente a partir da década de 1980, com as lutas organizadas pelos movimentos sociais em favor da Escola pública de qualidade e para todos, que a disciplina escolar geografia toma uma nova configuração. Destaque seja dado às lutas das associações de

geógrafos e historiadores buscando a retomada das disciplinas específicas no currículo da Escola Básica em nível nacional.

Neste período também se evidenciará o debate sobre os objetivos de uma disciplina escolar voltada para a compreensão e conscientização do papel dos diferentes sujeitos sociais nas transformações do espaço geográfico. As mudanças teórico-metodológicas fundamentadas na Geografia crítica (especialmente a marxista) foram fortemente incorporadas aos documentos curriculares elaborados na década de 1980, de modo que a própria formação de professores volta a ser feita em licenciaturas plenas e específicas (História e Geografia), com parte dos cursos assumindo uma perspectiva crítica.

Entretanto, em um primeiro momento, tais inovações foram pouco incorporadas às práticas da maioria dos professores no ensino básico, que tinham sido formados a partir de uma perspectiva teórica tradicional e em cursos aligeirados; somente uma pequena parte deles, especialmente aqueles recém-formados em licenciaturas plenas ou aqueles que tinham incorporado às suas práticas o debate acerca das novas perspectivas teóricas, é que conseguiu implementar práticas renovadoras. Essa mesma perspectiva teórica passa a compor parte dos livros didáticos de Geografia. Essas inovações teóricas, muito fortemente ligadas à Geografia acadêmica, não trouxeram efetivamente garantia de inovações pedagógicas, pois houve um privilégio de temas inovadores sem uma preocupação sistemática com as metodologias relativas às práticas de sala de aula.

A partir dos anos de 1990 e como resultado das práticas inovadoras e dos debates acerca da Geografia crítica, outras perspectivas teórico-metodológicas passam a compor a Geografia escolar, especialmente as perspectivas humanísticas, sejam as fenomenológicas, da Geografia cultural ou da Geografia da percepção. Porém se pode observar permanências em relação às temáticas abordadas pela Geografia crítica. Isto pode ser observado nos documentos curriculares elaborados neste período, especialmente os Parâmetros Curriculares Nacionais. Neste período, pode-se observar a incorporação teórica dos debates acerca do processo de ensino e aprendizagem, que se davam na Pedagogia, especialmente aqueles referentes ao construtivismo baseado em Lev Semenovich Vygotsky e Jean Piaget, o que trará, para a Geografia escolar, novas perspectivas metodológicas.

A presença da Geografia escolar no currículo oficial do Brasil é marcada por um conjunto de mudanças, como foi sucintamente apresentado. Cabe, porém, questionar os elementos que contribuíram para esses processos de transformações. Esses elementos

relacionam-se às questões políticas, econômicas, sociais e mesmo educacionais que se desenvolveram em diferentes tempos e influenciaram a disciplina escolar.

Não é por acaso que a Geografia escolar passa por esse conjunto de modificações ao longo da sua história no Brasil. Tal qual acredita Ivor Goodson (1990), pesquisador inglês que debate o processo de constituição da Geografia escolar na Inglaterra, é preciso compreender a configuração dos saberes escolares a partir de um olhar sociológico. Esse olhar permite compreender como a sociedade, a partir das suas múltiplas dimensões, influencia o processo de construção dos saberes escolares.

Se a Geografia, ao longo do século XIX e quase todo o século XX, buscou desenvolver um ideal nacionalista, descaracterizando o saber geográfico e fornecendo à disciplina escolar um caráter mnemônico e acrítico, é porque a sociedade brasileira, a partir da visão do Estado (organizador por excelência da Escola), “demandava” esse posicionamento em relação à disciplina escolar.

A partir do final da década de 1970 e durante toda a década de 1980, o processo de luta pela redemocratização e a denúncia aos problemas sociais, apontaram para uma necessidade de reestruturação do saber geográfico escolar, direcionado agora para a crítica à configuração social do Brasil e do mundo. Nesta perspectiva, efetiva-se a Geografia crítica, orientada principalmente por movimentos de reestruturação conduzidos por geógrafos acadêmicos na França e nos Estados Unidos. Porém, segundo José William Vesentini (2004), no Brasil essa renovação aconteceu, inicialmente, na Escola, com professores que participavam de tais debates também na academia.

A necessidade de um olhar desmistificado para o espaço conduziu a Escola a essas transformações no ensino de Geografia, que não se deram apenas a partir da perspectiva teórica, mas também da perspectiva metodológica que incorporaram os recursos inovadores ao ensino da disciplina, como audiovisuais, imagens e aulas de campo.

A década de 1990 marca os acalorados debates sobre a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (9.394/96), que, entre outras coisas, buscava a organização da Escola e das disciplinas escolares em função da nova conjuntura de redemocratização e de maior inserção do Brasil em uma perspectiva neoliberal posta para o período.

Entre financiamentos do Banco Mundial e tais debates, são lançados, em 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, que visavam a dar uma unidade à organização do currículo escolar nacional. Trazendo uma proposta fenomenológica para o ensino de

Geografia, os PCN orientam que o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem geográfico deve partir dos conhecimentos prévios dos alunos, buscando fazer com que os mesmos desenvolvam uma perspectiva de construtores do seu próprio conhecimento, fomentando uma postura de autonomia e de cidadania.

Essa postura também não é incentivada por acaso, dado o fato de que os procedimentos de autonomia, autocrítica e capacidade de iniciativa são pressupostos da acumulação flexível, que caracterizam o novo paradigma produtivo incorporado pelo Brasil em décadas anteriores e que teriam ênfase no contexto atual.

Essas discussões mostram como o saber geográfico escolar está relacionado com diversas configurações sociais em tempos diversos. Essas mudanças contemplam tanto questões teóricas das disciplinas, quanto elementos metodológicos referentes aos meios utilizados para abordar os conteúdos no Ensino Fundamental.

É fundamental para a atividade docente que o professor da escola básica compreenda o processo histórico de estruturação da Geografia escolar, tendo em mente a compreensão do contexto atual, dado o fato de que muitos desses elementos do passado têm influência sobre a disciplina hoje. Essa compreensão desmistifica as visões tradicionais de Geografia e pode conduzir a modificações nas abordagens desse saber em sala.

## **2 – OS CONCEITOS E CATEGORIAS DA GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

O aprendizado geográfico escolar, para além das temáticas que são apresentadas nos livros didáticos, das práticas didático-pedagógicas dos professores em sala de aula e das propostas presentes nos currículos, parte de elementos específicos que orientam a produção do conhecimento em Geografia. Entre esses elementos, destacamos os conceitos e as categorias utilizadas na produção do saber geográfico. Cabe, nesse sentido, empreender um processo de discussão desses conceitos e categorias indicando as especificidades de cada um deles para que o professor possa, a partir da compreensão dos mesmos, utilizá-los na elaboração de uma prática consciente que leve o aluno a compreender o espaço geográfico e seja orientado para a formação da cidadania.

Do ponto de vista da Psicologia da aprendizagem, que visa a estudar os mecanismos pelos quais o indivíduo aprende, o conceito é construído a partir de etapas que comportam

estruturas de pensamento. Couto (2005) destaca três etapas: 1 – Abstração; 2 – Generalização e 3 – Conceito.

A **abstração** compreende o momento em que ocorre o primeiro contato do sujeito com o objeto/realidade, o contato material, a observação. O teste de funcionamento faz com que ocorra o processo de interiorização do objeto, ou seja, ele passa a compor a estrutura mental do indivíduo. A **generalização** ocorre quando passam a ocorrer comparações do objeto abstraído com outros objetos, criando um senso de identidade para o objeto abstraído, permitindo o reconhecimento do mesmo em diversas situações. O **conceito** aparece quando o indivíduo é capaz de operar com as abstrações e generalizações em situações concretas, tendo como referência a formação do conceito-categoria, ou seja, quando as estruturas de funcionamento do pensamento, a partir da compreensão do objeto, auxiliam na compreensão da sua realidade social, política, econômica e educacional e consequente atuação desses sujeitos sociais nessa realidade.

Tendo como referência esses elementos, indicamos a importância dos conceitos para o desenvolvimento do trabalho escolar, levando em consideração que a Escola não fornece conceitos, mas ela possibilita situações orientadas em que o indivíduo constrói os seus conceitos, tendo como referência a aplicação em situações cotidianas. O ensino livresco, voltado para memorização e pautado na transposição de conteúdos, não possibilita a formação de conceitos, já que se desvincula da prática social e não torna o aluno sujeito do seu próprio conhecimento.

Cabe, nesse sentido, destacar alguns conceitos que compõem a produção do conhecimento geográfico, considerando suas especificidades e a necessidade de o professor observar as etapas de estruturação do pensamento para sua construção. Nessa perspectiva, indicamos os seguintes conceitos que baseiam a construção do conhecimento geográfico no Ensino Fundamental:

1 – **Natureza** – Esse conceito está ligado aos elementos presentes no espaço, que não foram produzidos pelas sociedades. Ela se apresenta como um sistema próprio, com uma organização de agentes que existem independentemente da ação humana. Para Ross (2009, p. 133): “A natureza é estruturada em sistemas ambientais naturais, onde cada uma de suas componentes só existem em complementação com a outra, e ao mesmo tempo cada componente pode ser entendida em sua dinâmica específica”. Essas componentes compreendem a hidrografia, o clima, relevo, irradiação, vegetação, solo e os animais. Todas

essas componentes encontram-se integradas e relacionadas entre si. Porém, essa dinâmica não é estática e liga-se à dinâmica da sociedade a partir das relações que são estabelecidas com a natureza.

É nesse sentido que Gonçalves (2001, p. 22) afirma que: “[...] O conceito de natureza não é natural, sendo na verdade criado e instituído pelos homens. Constitui um dos pilares através do qual os homens erguem as suas relações sociais, sua produção material e espiritual, enfim, sua cultura”.

É importante, nesse sentido, desmistificar o conceito de natureza simplesmente como recurso, e indicá-la como dado material de produção da existência dos grupos sociais. Essa percepção de natureza possibilita a discussão das diversas formas de entendimento desse conceito a partir de diferentes contextos sociais. Essa abordagem possibilita ao aluno construir o seu conceito de natureza, tendo como base sua própria realidade. Assim, o que se configura enquanto natureza na mesorregião do sertão, apresenta diferenças com a percepção de natureza no Agreste, na Borborema e no Litoral.

2 – **Cultura** – “[...] a cultura é uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social. Ou seja, a cultura não é algo natural, não é uma decorrência de leis físicas ou biológicas. Ao contrário, a cultura é um produto coletivo da vida humana.”. (SANTOS, 1987, p. 36). A cultura guarda a dimensão da produção do espaço, configurando as diferentes formas de interação com o espaço a partir de diferentes padrões culturais. Questões religiosas, étnicas, de sexualidade e padrões de comportamento perpassam a produção do espaço e precisam ser consideradas a partir do conceito de cultura na estruturação do conhecimento em geografia.

3 – **Sociedade** – Que compreende os grupos humanos com cultura, identidade, símbolos, costumes e modos de vida próprios. A sociedade está associada a grupos sociais e se estrutura com base nas relações do espaço com o tempo, bem como do indivíduo com o grupo. O processo de vivência da sociedade é marcado pelas modificações que ocorrem no espaço e, nesse sentido, Moreira (1982, p. 27-28) afirma que: “O processo de evolução, de desenvolvimento, das sociedades humanas é o armazenamento contínuo de um arsenal de "coisas" produzidas pelos homens, como instrumentos de trabalho e conhecimentos (*know-how?*), de que os homens se valem para reproduzirem sua existência social e impulsionarem o progresso mais para a frente. Os objetos do arranjo espacial e o próprio arranjo em seu todo

são exemplos de formas dessas "coisas" produzidas e acumuladas no decurso infinitamente contínuo do processo de reprodução.”.

Porém, as sociedades vivem em diferentes dinâmicas que são influenciadas pelas conjunturas temporais, sendo assim, as sociedades se desenvolvem em ritmos diferenciados, que geram interações espaciais diferenciadas e se ressignificam em formas, costumes, crenças e identidades sociais diversas.

4 – **Trabalho** – Entendido tanto enquanto meio de produção da vida em sociedade, quanto como instrumento de produtividade econômica. O trabalho garante a compreensão dos elementos que motivam a apropriação do espaço pelo homem e possibilitam uma discussão sobre as diferentes formas pelas quais essa produção acontece. “O trabalho como ato essencialmente humano dá conteúdo à vida e cria a idéia de liberdade” (CARLOS, 2008, p. 37).

5 – **Meio Ambiente** – O conceito de meio ambiente precisa ser entendido a partir do processo de transformação da natureza pelo homem. Ocorre a necessidade de considerá-lo a partir da totalidade dos seus agentes, partindo tanto da dimensão natural, quanto da dimensão social que o compõe, considerando as tensões entre esses dois elementos no processo de vivência em sociedade.

6 – **Globalização** – Partimos do conceito de Santos (2008, p. 145) que indica que: “Constitui-se o estágio supremo da internacionalização, a amplificação em “sistema mundo” de todos os lugares e de todos os indivíduos, embora em graus diversos. Nesse sentido, com a unificação do planeta, a terra torna-se um só e único “mundo”, e assiste-se a uma refundição da “totalidade-terra””.

7 – **Redes** – Corresponde a toda infra-estrutura, permitindo o transporte de matéria, de energia ou de informação, e que se inscreve sobre um território onde se caracteriza pela tipologia dos seus pontos de acesso ou pontos terminais, seus arcos de transmissão, seus nós de bifurcação ou de comunicação. Mas a rede também é social e política, pelas pessoas, mensagens e valores que a frequentam. (SANTOS, 2006, p. 262).

8 – **Representação** – “As representações em Geografia constituem-se em criações individuais ou sociais de esquemas mentais estabelecidos a partir da realidade espacial inerente a uma situação ideológica, abrangendo um campo que vai além da leitura aparente do espaço realizada pela observação, descrição e localização das paisagens e fluxos, classificados e hierarquizados” (KOZEL, 2002, p. 216).



Cada um desses conceitos busca subsidiar o processo de compreensão do espaço geográfico enquanto instância de produção da vida em sociedade, dimensão essa que constitui o enfoque do conhecimento geográfico. Porém, esses conceitos são lidos a partir do olhar da Geografia tendo como referência as categorias de análise desse campo do saber.

As categorias referem-se a padrões de análise da realidade que foram definidos historicamente pelos campos do conhecimento, referem-se muito mais à forma de estruturação do pensamento sobre a realidade do que às formas de aprendizado dessa realidade. Assim, é a categoria que vai caracterizar e dar identidade ao conhecimento geográfico. O objeto de estudo de todas as áreas de conhecimento é, em uma ou outra medida, a realidade, porém são os olhares específicos da Química, da Física, da História, da Geografia etc., que vão dar conta de diferenciar esses saberes. É fundamental, nesse sentido, que a Escola considere as categorias no desenvolvimento da Geografia escolar.

As categorias fundamentais da Geografia são: espaço, lugar, paisagem, região e território. A seguir, apresentaremos as perspectivas teóricas que as orientarão na elaboração deste documento.

O **espaço** compreende a categoria chave da Geografia, comportando a dimensão da totalidade. Nas palavras de Milton Santos, o espaço compreende: “a matéria trabalhada por excelência: a mais representativa das objetificações da sociedade, pois acumula, no decurso do tempo, as marcas das práxis acumuladas” (SANTOS, 2009, p. 33). Na tentativa de compreender o espaço a partir de um olhar geográfico, adjetivamos para melhor compreendê-lo, assim iremos lidar com o espaço geográfico, portanto, real e não com um espaço abstrato. Nessa perspectiva, recorreremos novamente ao mesmo autor para estabelecermos o que se compreende neste documento como **espaço geográfico**. Para Santos (2008), esse é o conjunto indissociável de sistemas de objetos (avenidas, estradas, construções, plantações etc.) e sistemas de ações (produção, circulação e consumo de mercadorias, relações de trabalho, relações entre os diversos grupos sociais etc.) que expressam as práticas dos grupos sociais que aí constroem suas vidas, sonhando, lutando, vivendo, enfim. Os olhares sobre a realidade considerando a categoria espaço congregam essa dimensão de totalidade, visando dar conta das materializações da produção da vida nos contextos das sociedades.

Uma segunda categoria de análise necessária à análise geográfica é a **paisagem**. Essa refere-se à relação visível-perceptível do espaço. Para Santos (2008), a paisagem diz respeito à dimensão do visível no espaço geográfico que a nossa visão consegue alcançar. Essa

categoria possibilita investigar como as transformações do espaço se configuram a partir de determinadas expressões. Diferentes tempos geográficos guardam noções de natureza, sociedade, técnicas, redes, entre outros elementos que são expressos no espaço, a análise da paisagem refere-se a essas dimensões do passado no presente. Ela resulta das ações humanas por meio do seu trabalho, cultura, emoções etc..

Percebemos a paisagem a partir de uma visão geográfica ou não, para tanto, recorremos aos sentidos humanos. Quando fazemos isso orientados pelo conhecimento espacializado, estamos trabalhando verdadeiramente a perspectiva geográfica da paisagem. Isto é o que diferencia a percepção e análise da paisagem do ponto de vista informal daquela geográfica.

Uma terceira categoria fundamental às análises geográficas é o **lugar**, que corresponde à dimensão palpável do espaço, próximo e cotidiano. Ela corresponde à porção do espaço onde vivemos, construímos os nossos laços sociais, é a porção do espaço apropriável pela vida cotidiana, é, portanto, onde construímos a nossa identidade. Essa categoria nos possibilita compreender as relações entre o local e o global. Como as transformações do espaço se repercutem nas diferentes escalas que compõem o real? É a questão principal que essa categoria coloca.

É nesta porção do espaço que se constrói a cidadania, as lutas, as mediações, as relações de conflitos e de consensos, de dominação e de resistência. É aí também onde se constrói a base de reprodução da vida. É ainda aí onde o global se expressa na realidade.

A quarta categoria selecionada para compor este documento corresponde ao **território** e a sua correspondente **territorialidade**. O primeiro diz respeito às relações de poder que se processam no espaço. Essas relações conduzem a processos de delimitação que marcam o estabelecimento e conflito de políticas diferenciadas. Desde o Estado, enquanto instrumento de estabelecimento do território, até os traficantes que fecham a entrada de uma favela em diferentes períodos do dia, são agentes produtores de territórios. Já as territorialidades são estabelecidas também a partir de relações de poder, porém definidas pelas identidades dos grupos que as estabelecem. Por exemplo, os quilombolas, os ribeirinhos, as comunidades tradicionais, assim como aquelas que se definem nas cidades, tais como as tribos urbanas, sejam elas identificadas por sexualidade, religião, cultura, estilo de vida, origem, movimentos sociais etc..

A **região** é outra categoria importante para se constituir as análises geográficas. Segundo Sandra Lencioni (1999), a região está ligada ao princípio da espacialidade diferencial dos processos sociais e naturais. Assim, para além das questões naturais, como se fazia nas análises tradicionais, a região se estabelece a partir de um conjunto de elementos necessários à diferenciação de um determinado espaço de outro.

É fundamental discutir como cada um desses conceitos e categorias que compõem o quadro teórico da Geografia deve ser tratado em sala. Sendo necessário salientar duas questões primordiais: 1 – Todo conceito, aplicado ao ensino, precisa ser construído e é função da Escola e do professor de Geografia criar situações que possibilitem essa construção; 2 – As categorias devem ser a base para abordagem das temáticas geográficas em sala, já que elas garantem uma identidade ao conhecimento geográfico e possibilitam o desenvolvimento de uma cidadania espacial.

### **3 – OBJETIVOS DE GEOGRAFIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

Tradicionalmente, a Geografia escolar tem sido tratada por parte da sociedade como uma disciplina sem utilidade prática e associada à memorização e à nomenclatura. Essas características têm trazido uma “antipatia” pela disciplina por parte dos alunos da Educação Básica. Pensando nessas indicações, faz-se necessário indagar: para que serve a Geografia escolar?

Esse questionamento foi feito por Yves Lacoste, geógrafo francês, na década de 1970, acerca da configuração da Geografia escolar na França. Ele responde que a Geografia, da forma como estava posta para a sociedade da época, servia para construir máscaras sociais, escondendo o verdadeiro saber geográfico, porém, um outro saber geográfico é produzido e usado de forma estratégica pelo Estado para dominar territórios e exercer o seu poder. Ele denomina a primeira perspectiva de “Geografia dos Professores” e a segunda, de “Geografia dos Estados Maiores”.

Ainda segundo Lacoste (1988), o saber geográfico é descaracterizado na Escola devido aos atributos estratégicos que possui, uma vez que a compreensão da configuração do espaço poderia trazer à tona elementos reivindicatórios acerca de direitos de cidadania construídos historicamente, mas aos quais nem todos têm acesso. Faz-se necessário, nesse sentido, indicar que, enquanto conhecimento que visa à compreender as relações

desenvolvidas pelas sociedade na construção e reconstrução do espaço, a Geografia escolar é dotada de objetivos internos, ligados a suas temáticas específicas; e objetivos externos, que se relacionam com o papel da disciplina em contextos sociais diferenciados.

Analisando a configuração da Geografia escolar no Brasil, pudemos notar que, desde sua institucionalização, essa disciplina tem servido aos interesses do Estado a partir de contextos sócio-históricos diferenciados. Quando foi institucionalizada em 1837, a Geografia escolar teve como objetivo subsidiar a constituição do Estado nacional e, do ponto de vista estritamente escolar, formar a elite para ingressar nos cursos superiores de medicina e direito do Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia<sup>30</sup>. As temáticas tratadas por essa disciplina, nesse período, estavam associadas à memorização de nomenclaturas, sejam de elementos naturais ou humanos, além de dados quantificados sobre populações e acidentes geográficos de países específicos.

Esse quadro se mantém inalterado durante todo o século XIX. O final deste século, a partir da década de 1890<sup>31</sup>, e o início do século XX trouxe à tona com a proclamação da República a necessidade de desenvolvimento de um ideal nacionalista de forma mais enfática<sup>32</sup>, visando a afastar as possibilidades de separatismo, manifestado durante o Império. A Geografia escolar assume como objetivo subsidiar o desenvolvimento de uma ideologia do nacionalismo patriótico, propagada a partir da valorização do patrimônio natural e cultural.

---

<sup>30</sup> O ingresso nesses cursos era feito a partir de um conjunto de exames de diferentes disciplinas, ao final do Ensino Secundário, chamados “exames de preparatórios”. A Geografia passa a constar na lista de exames de preparatórios a partir de 1832. Curiosamente, em 1837, a Geografia é inserida como disciplina no Imperial Colégio de D. Pedro II, que se caracterizava por seu caráter elitista. Esse dado mostra como os conhecimentos escolares são apropriados pelos grupos dominantes em função dos seus interesses.

<sup>31</sup> A busca pelo fomento de um ideal nacionalista, a partir do movimento republicano, fez com que o período da República Velha fosse marcado por um conjunto de reformas educacionais que visavam, entre outras coisas, ao desenvolvimento desta ideologia, tendo em vista a consolidação do novo regime. Foram, ao todo, cinco reformas: Benjamin Constant (1890); Epiácio Pessoa (1901); Rivadávia da Cunha Corrêa (1911); Carlos Maximiliano (1915); e Luiz Alves-Rocha Vaz (1936). Apesar dos ideais de mudança para a disciplina, essas reformas modificaram apenas o número das aulas de Geografia no Ensino Secundário (PESSOA, 2007).

<sup>32</sup> Existem discordâncias entre alguns autores no que se referem ao cerne de desenvolvimento de uma ideologia do nacionalismo patriótico no Brasil, tendo como referência a Geografia escolar. Vlach (2004) afirma que a Geografia, desde o seu surgimento em caráter institucional, em 1837, teve como objetivo fundamental o desenvolvimento de uma ideologia nacionalista. Porém, Rocha (1996) discorda da posição da autora, indicando que, durante todo o Império, o Brasil praticamente não aparecia nos livros didáticos, que eram, em sua maioria, franceses. Acreditamos que esse ideal nacionalista até era reivindicado entre os intelectuais, entretanto ele não se estabeleceu como prática, devido à inexistência de conhecimentos sistematizados sobre o Brasil nos livros didáticos da época. Esse nacionalismo ganhará ênfase a partir da proclamação da República e, especificamente, com as reformas educacionais que se dariam a partir da década de 1900, e, internamente, com a publicação do livro de Carlos Miguel Delgado de Carvalho, intitulado “Geographia do Brasil – Tomo I”, em 1913.

Internamente, centra seus objetivos nas características das paisagens naturais brasileiras, a partir da ideia de território.

Nas décadas posteriores, essa orientação para a Geografia escolar não sofreria grandes mudanças. Mesmo com a institucionalização da Geografia acadêmica, em 1934, com a criação do curso de História e Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – FFLCH que, posteriormente, foi incorporado à Universidade de São Paulo – USP, a Geografia escolar continua com seus objetivos voltados para a valorização do espaço nacional. Internamente, o conhecimento geográfico escolar permanece vinculado aos ideais nacionalistas, evidenciados pelos livros didáticos da época, centrando seus objetivos na caracterização das paisagens naturais, ausente de qualquer reflexão sobre o contexto social do período. As temáticas humanas, quando eram abordadas, traziam as marcas da quantificação, dos dados tabulados de população, de número de escolas, de números de construções etc.. Entretanto, não se faziam análises desses dados.

A década de 1970 marca o aprofundamento desse contexto com a junção da História e da Geografia para a criação dos Estudos Sociais. Essa disciplina é criada com o objetivo de maquiar toda possibilidade de reflexão sobre os contextos sociopolíticos da época, especialmente as questões relativas ao papel da sociedade e dos movimentos sociais diante da ditadura militar. O período marca, também, uma continuidade na orientação das temáticas voltadas para o nacionalismo patriótico.

Até então, os objetivos externos à disciplina permanecem ligados aos interesses do poder estabelecido, já que essa assume e propaga discursos que são de interesse do Estado. Esses discursos acabam por influenciar as temáticas da Geografia escolar.

O fim da década de 1970 marca a emergência da Geografia crítica enquanto elemento de renovação do saber geográfico escolar. A constituição do referencial curricular do Estado de São Paulo (Proposta da Coordenadoria Estadual de Normas Pedagógicas – CENP), assim como a de outros estados e municípios, e a modificação na abordagem da Geografia de alguns professores, especialmente no Estado de São Paulo<sup>33</sup>, indicam um rompimento com os

---

<sup>33</sup> José William Vesentini (2004) comenta o processo de renovação da Geografia escolar afirmando que o mesmo gestou-se na Escola, a partir da década de 1970, e não foi imposto por mudanças provenientes da Academia ou pelo Estado. Segundo esse autor, as mudanças ocorreram em algumas escolas particulares do Estado de São Paulo e em sindicatos que trabalhavam com a Geografia escolar. A influência das leituras de Karl Marx nesses espaços, frente à opressão da ditadura, criou um ambiente de discussão das questões sociais do Brasil na época, favorecendo o processo de renovação. Esses espaços de educação confeccionavam seus próprios materiais didáticos com abordagens diferentes dos livros didáticos da época, que eram baseados no formato “A terra e o

objetivos tanto internos, quanto externos à disciplina. Externamente, a disciplina tenta romper com a reprodução do discurso do Estado e passa a discutir questões sociais emergentes da época. As temáticas passam a refletir problemas práticos, presentes no cotidiano dos estudantes, orientadas pelo olhar do materialismo histórico e dialético. Um conjunto de embates, entre as pressões por renovação e as permanências das abordagens tradicionais pelos professores, ocorre nos anos posteriores.

Nem mesmo a Geografia crítica se consolidou com exclusividade na Escola brasileira, nesse ínterim, e frente às novas práticas e demandas por abordagens teóricas que dessem conta das análises sobre o mundo que se apresentava diante do processo de globalização. Como pressão de instituições internacionais, foram elaborados e implementados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – na década de 1990, que apontam uma perspectiva diferenciada para o ensino de Geografia, porém com muitos problemas de diversas ordens (PONTUSCHKA, 1999). O objetivo da disciplina, nesse momento, seria, segundo esse documento, operacionalizar uma leitura particular do espaço, buscando fomentar: capacidade de leitura crítica da realidade; trabalho em grupo; capacidade de resolver problemas cotidianos, entre outros. Internamente, a disciplina coloca como objetivos fundamentais: a compreensão do processo de produção do espaço e a inserção do indivíduo nesse espaço.

Essa mudança marca uma ruptura maior na estruturação dos objetivos da Geografia escolar, que se deslocam dos conteúdos para as capacidades ou competências de utilizar o conhecimento geográfico escolar, a partir das suas categorias fundamentais (espaço, território, região, lugar e paisagem) em situações cotidianas, que requeiram a leitura, interpretação e reflexão acerca da produção do espaço.

Essa discussão permite indicar que, em tempos diferenciados, em função dos interesses do Estado e das condições socioculturais, políticas e econômicas, os saberes geográficos escolares assumem diferentes configurações. É necessário, dessa forma, que o professor questione a função do conhecimento geográfico no contexto em que o aluno está inserido. Pensando essas questões, faz-se necessário pensar objetivos para a Geografia no Ensino Fundamental na Paraíba. Esses objetivos devem contemplar não apenas conteúdos, mas operacionalizar procedimentos, conceitos e competências para o ensino de Geografia,

---

homem”, produto da influência da Geografia francesa, então a principal matriz do conhecimento acadêmico nacional.

elementos que serão imprescindíveis para responder à questão: **como compreender a realidade a partir do espaço?**

Propomos a seguir um conjunto de objetivos para a Geografia escolar no Ensino Fundamental, tendo como referência a adaptação para os dois segmentos dessa etapa da Educação Básica. Consideramos, nessa definição, dois elementos fundamentais: 1 – As indicações dadas pelos PCN (BRASIL, 1996 e 1998), uma vez que esses documentos têm balizado a organização do currículo no Brasil; e 2 – As especificidades do espaço paraibano, para que fiquem evidentes ao professor as pontes, adaptações e discussões que deverão orientar a concretização desses objetivos.

- ✓ **Compreender a si próprio e ao outro enquanto agentes de produção do espaço, considerando as dimensões temporais e as dimensões naturais e sociais que compõem a realidade do aluno e a de outras pessoas**

**Ensino Fundamental I** – No primeiro segmento, esse objetivo centra-se principalmente no sentido de possibilitar ao aluno o desenvolvimento dos conceitos de tempo, natureza e sociedade na construção do espaço geográfico. É necessário que ele desenvolva essas noções tendo em vista a compreensão da realidade geográfica enquanto soma e interação desses conceitos. Esse reconhecimento tanto deve-se dar a partir da sua realidade, quanto de outras realidades.

Exemplo: A casa, a rua, o bairro e a cidade em que o aluno reside, guardam combinações de tempo, natureza e sociedade que dão uma identidade geográfica, ou seja, essa combinação não se processa nem é percebida da mesma forma. É fundamental nesse sentido que o professor garanta ao aluno a compreensão dessa diversidade presente no espaço geográfico, inclusive no que se refere às suas relações com esses espaços (alunos do campo interagem e percebem o espaço de forma diferenciada dos alunos da cidade).

**Ensino Fundamental II** – Para essa fase de ensino, esse objetivo se complexifica e conduz à discussão acerca da relação sociedade-natureza. Partindo do princípio de que esses conceitos foram desenvolvidos no primeiro segmento, o professor deve orientar os conteúdos no sentido de permitir ao aluno a discussão sobre essa relação em outras escalas geográficas e os problemas advindos da mesma. Essa discussão deve ser recortada pela dimensão temporal, evidenciando como as sociedades constroem suas relações com o espaço numa perspectiva histórica e como essas relações se modificam em função das mudanças sociais.

Exemplo: Os espaços paraibano e brasileiro foram construídos historicamente a partir das relações que se processaram entre sociedade e natureza ao longo do tempo. Permearam a construção dessas relações elementos ligados à economia, cultura, política e educação. Assim, é fundamental que o aluno compreenda como esses elementos confluem para a configuração do espaço geográfico na atualidade, tendo como referência a sua análise a partir da paisagem. Essa análise deve dar conta, inclusive, dos problemas ambientais e sociais que emergem a partir dessa relação.

- ✓ **Operacionalizar os procedimentos básicos para construção do conhecimento em Geografia, tais como: observação, descrição, comparação, localização, análise e síntese geográfica, na construção do conhecimento no seu e em outros lugares**

**Ensino Fundamental I** – É imprescindível que o aluno, já nos anos iniciais, tome contato com os procedimentos específicos de construção do conhecimento em Geografia, considerando a sua utilização na Escola e na realidade em que está inserido. O professor deve iniciá-lo, por exemplo, em estratégias específicas, como as noções de observação orientada, mostrando que “olhar” é diferente de “ver”, considerando a intencionalidade do primeiro procedimento.

Exemplo: Tendo como referência o trabalho com a rua enquanto espaço geográfico, o professor deve incentivar os alunos a observarem como a rua foi sendo construída ao longo do **tempo**, quais as casas mais antigas, e os traços que as diferenciam das mais novas, presentes na **paisagem**. A descrição dessa observação possibilita a sistematização das informações colhidas e mesmo o levantamento de questões, tais como: De onde vieram os materiais para a construção das casas? Como era esse espaço antes? Que impactos foram causados à **natureza** a partir desse processo? Entre os alunos, podem ser feitas comparações sobre a configuração das dinâmicas de suas ruas, possibilitando o estabelecimento da noção de diversidade que comporta a produção do **espaço geográfico**.

**Ensino Fundamental II** – Esses procedimentos devem ser trabalhados de forma mais complexa nos anos finais, principalmente no que se refere às escalas de análise. As categorias devem ser o centro das discussões das temáticas, sendo fundamental a orientação desses procedimentos, tendo em vista que os alunos sejam capazes de utilizá-los para compreender



as diversas representações geográficas presentes no seu cotidiano, a partir de diferentes veículos: filmes, livros didáticos, televisão, revistas etc..

Exemplo: Nos filmes e na televisão, são apresentadas determinadas informações acerca do espaço geográfico paraibano, nacional e mundial, porém, essas informações não são conhecimentos sistematizados. É importante, nesse sentido, que o professor incentive os alunos a utilizarem os procedimentos da Geografia na análise dessas informações. Isso permitirá a construção de conhecimento acerca desses espaços e a desmistificação de determinadas informações ditas geográficas.

✓ **Utilizar as categorias da geografia (espaço, lugar, paisagem, território e região) para compreender a configuração geográfica do seu e de outros lugares**

**Ensino Fundamental I** – Nesse segmento, o professor, para além das questões de análise das categorias, deve desenvolver situações em que os alunos mobilizem procedimentos que garantam a formação de noção sobre a categoria: a observação como princípio para o desenvolvimento da noção de paisagem; a vivência e o cotidiano, tendo o lugar como foco de análise; a comparação, tendo em vista a noção de regionalização; e a localização no espaço, tendo em vista a noção de territórios.

Exemplo: Quando o professor for abordar os conteúdos em sala, a abordagem deve estar centrada nos procedimentos que caracterizam a produção do conhecimento geográfico. O estudo dos espaços urbano e rural pode ser feito considerando a observação e análise (paisagem), em fotos ou mesmo a partir dos relatos dos alunos, dos elementos que compõem seus espaços de vivências. Esse mesmo estudo pode estabelecer comparações entre a cidade e o campo, visando à sua diferenciação em relação aos seus aspectos mais evidentes, sejam eles naturais, sociais, culturais etc..

**Ensino Fundamental II** – A discussão das categorias geográficas nesse segmento deve orientar-se principalmente partindo da análise do espaço em diferentes escalas e levando em consideração as especificidades que caracterizam o lugar, a paisagem, o território e a região enquanto possibilidade de análise do espaço vivido pelos alunos e de outros espaços construídos por outros grupos sociais.

Exemplo: As temáticas abordadas nos livros didáticos dessa etapa de escolarização podem ser utilizadas para o desenvolvimento dessas categorias, tendo em vista a sua vinculação à

produção científica: as regiões geográficas (análise a partir da categoria **região**); a geopolítica mundial: países desenvolvidos e subdesenvolvidos (**território**); os domínios naturais (**paisagem**); e a relação escalar dos fenômenos (**lugar**). É imprescindível que o professor desnaturalize esses conteúdos e evidencie seu caráter analítico, dando margem para que o aluno possa recorrer a essas categorias para análise de fenômenos geográficos na Paraíba, ou mais especificamente nas suas cidades, estabelecendo relações com outras escalas.

- ✓ **Possibilitar a compreensão das representações do espaço expressas em várias linguagens (imagens, filmes, charges, revistas, jornais, quadrinhos etc.) a partir das especificidades da Geografia enquanto campo do conhecimento**

Esse objetivo estimula o aluno a compreender como essas linguagem expressam determinadas representações do espaço concernentes a um de determinado período. Quando falamos, por exemplo, nas obras artísticas da Idade Média, os quadros traziam, quase sempre, o cotidiano da família, a colheita, as festas dos feudos. Nada representava o mundo externo, porque a vida se restringia aos feudos. Isso dá conta de pensarmos que o aluno precisa compreender essas representações que acabam por “ilustrar” como é ou era o espaço a partir de dinâmicas sociotemporais diferenciadas. Ou seja, aqui o objetivo é a leitura do espaço a partir dessas linguagens em um tempo histórico, seja ele atual ou passado.

**Ensino Fundamental I** – É fundamental que o professor dessa fase promova o contato do aluno com essas representações de conhecimento geográfico presentes nas representações iconográficas e literárias. Para além das funções metodológicas que o professor deve ter sobre esses elementos, é imprescindível que o aluno desenvolva um olhar comparativo dessas representações, tendo como referência o seu espaço de vivência.

Exemplo: As representações iconográficas e literárias comportam narrativas e imagens acerca de diversos elementos de discussão geográfica desse segmento. Noções de natureza, sociedade, cultura, tempo, espaço, região, território, etnia, fenômenos geográficos etc. são apresentadas, e o professor deve fomentar no aluno um olhar de reconhecimento acerca desses elementos, favorecendo o desenvolvimento de conceitos, além da possibilidade de comparação dessas representações com as realidades dos seus espaços de vivência.

**Ensino Fundamental II** – Para essa fase, esse objetivo assume um caráter mais analítico e relacional. É imprescindível que o professor possibilite ao aluno desenvolver análises dessas

representações a partir dos procedimentos e categorias da Geografia, tendo em vista a construção de uma crítica das formas como essas representações abordam as questões/fenômenos geográficos.

Exemplo: Nas obras literárias, especialmente as regionalistas, os autores apresentam explicitamente fundamentos geográficos, principalmente climáticos e de vegetação, que compõem o espaço onde a narrativa acontece. É necessário que o aluno seja capaz, a partir do trabalho orientado do professor, de analisar esses fundamentos geográficos e desenvolver uma crítica a respeito dos mesmos, inclusive com a discussão sobre a configuração temporal do período em que a obra foi escrita. A concretização desse objetivo garante ao aluno do segundo segmento a possibilidade de analisar geograficamente tanto a realidade em que está inserido, quanto “pseudo-realidades” presentes nessas representações.

- ✓ **Utilizar as representações gráficas (desenhos, croquis, mapas mentais) e cartográficas (plantas, cartas, mapas e maquetes) para ler, explicar, compreender e representar fenômenos geográficos no seu e em outros lugares**

Aqui a questão é outra: interpõe-se a necessidade de utilizar a representação, tendo como referência, inclusive, o domínio das linguagens que são expressas no objetivo anterior. Lá a leitura é o principal foco; aqui a leitura conjuga-se com a explicação, compreensão e mesmo produção de cartogramas, ou seja, esse objetivo foca-se na linguagem, por excelência, da Geografia.

**Ensino Fundamental I:** As representações do espaço são fundamentais para a construção do conhecimento em Geografia, dado o fato de espacializarem os fenômenos e garantirem análises mais acuradas, além do estabelecimento de relações e projeções de evolução dos processos decorrentes das transformações espaciais. Considerando essas questões, é fundamental que o aluno seja capaz de ler essas representações e mesmo empreender representações do seu espaço de vivência, tendo como referência o aprendizado das temáticas geográficas tratadas na Escola. Para esse segmento, considerando o nível de desenvolvimento dos alunos, propõe-se que sejam enfocadas as representações gráficas (desenhos, croquis e mapas mentais), dado seu caráter mais livre de produção e adequação para a faixa etária dos alunos que estão no Ensino Fundamental I.

Exemplo: Para discutir as diferentes configurações do espaço geográfico, tendo como referência a categoria **paisagem**, o professor pode sugerir aos alunos que desenhem um mapa mental do espaço que percorrem de casa para a escola. Supondo que os alunos habitam lugares diferenciados, conseqüentemente essas representações trarão elementos diferentes. A partir da observação desses desenhos, o professor poderá discutir com os alunos os processos de interação entre sociedade, natureza e tempo no processo de diferenciação dos lugares, ou mesmo a influência da presença de determinados elementos em um desenho e a influência desses elementos na vida das pessoas que ali residem. Um rio, uma praça, a praia, uma área de extração mineral, por exemplo: como esses elementos influenciam a vida de uma população? O professor pode socializar essas informações para que os alunos compreendam que toda representação guarda traços de quem a produz. Nessa perspectiva, é importante estimular o desenvolvimento das relações espaciais.

**Ensino Fundamental II** – Para essa fase, sugere-se o desenvolvimento de trabalhos com representação a partir da cartografia, dado o fato de que o processo de desenvolvimento cognitivo dos alunos já se encontra avançado, tendo já esses alunos noções das relações matemáticas referentes a distância, linearidade e lateralidade. Destacam-se, nesse sentido, as representações cartográficas (mapas, cartas, plantas e maquetes), tendo em vista o aumento da complexidade dos estudos geográficos e a necessidade de fazer uso desses recursos cognitivos.

Exemplo: O professor pode, a partir da discussão de uma temática, tendo como referência um texto qualquer, incentivar os alunos a compreenderem os fenômenos tratados a partir das representações espaciais. Outra possibilidade são os usos de mapas mudos utilizados com intuito de construir mapas temáticos. À medida que a representação vai sendo construída pelos alunos, o professor levanta questionamentos sobre as razões que levaram tal fenômeno a se desenvolver daquela forma e a se espacializar em lugares específicos, e as conseqüências desse processo. Por exemplo: quais as razões que levaram a cana-de-açúcar a se concentrar na região litorânea? A partir do mapa produzido pelos alunos, sobre os principais espaços onde se concentrou a cana, o professor questiona as condições climáticas, de solo e sociais que levaram a tal localização e faz com que os alunos indaguem as conseqüências, para a natureza e para a população, da concentração daquela atividade naquele espaço específico. Esse procedimento possibilita ao aluno a compreensão das estruturas de funcionamento das

representações cartográficas ao mesmo tempo em que fomenta esse procedimento a partir da análise de representações de outros fenômenos, inclusive no seu cotidiano.

#### **4 – AS COMPETÊNCIAS FORMATIVAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA**

Neste documento, apresenta-se um conjunto de reflexões que recupera a configuração da Geografia escolar ao longo da sua história institucional no Brasil. Essas reflexões dão conta da estruturação dessa disciplina a partir de um certo número de elementos. Até a década de 1970, os objetivos, as metodologias e os conteúdos da disciplina, no que se refere à formação crítica do aluno, mantiveram-se praticamente inalterados.

Porém, as mudanças que se processaram a partir da década de 1970 apresentam significativas alterações na configuração da disciplina. Entre essas mudanças, trazidas principalmente pelos PCN, destacamos a introdução da perspectiva de uma educação por competências. A emergência desse contexto de mudança é detalhada no texto de introdução deste documento<sup>34</sup>, porém, cabe discutir a configuração dessa perspectiva educacional para a Geografia escolar.

É necessário, nesse sentido, questionar: O que significa ensinar por competências em Geografia? Que competências seriam fundamentais para o ensino de Geografia no Ensino Fundamental da Paraíba? Que caminhos o professor deve seguir para concretizar o processo de formação de competências geográficas dos seus alunos?

As competências em Geografia envolvem questões mais profundas sobre a Escola que se relacionam com a função social dos saberes escolares. Nessa perspectiva Perrenoud (1999) discute um dos dilemas atuais da Escola, ou seja, aquele referente ao foco dos seus objetivos, se centrado nos conteúdos do processo de ensino-aprendizagem ou nas práticas cotidianas.

Segundo esse autor, é impossível desenvolver conteúdos sem mobilizar estruturas que se relacionem com a prática social, ao mesmo tempo, toda educação para a prática social deve partir de conteúdos. A resolução dessa dicotomia estaria na educação por competências. Segundo Perrenoud (1999), a educação por competências não exclui o desenvolvimento dos

---

<sup>34</sup> Reforma Curricular: o contexto histórico, epistemológico e educacional. (SILVEIRA, 2010. Texto de Introdução deste volume de Referenciais Curriculares).

conteúdos que compõem um saber escolar, mas ela alia esses conteúdos com uma prática social, com capacidades de mobilizar esses saberes no seu cotidiano, na sua vivência.

As competências, dessa forma, se constroem a partir dos saberes escolares, mas não se restringem a eles, uma vez que mobilizam esses saberes para a resolução de problemas práticos e cotidianos. Constitui-se, dessa forma, uma busca para dar sentido aos conhecimentos escolares, de forma que supere as perspectivas mnemônicas e conteudistas, historicamente construídas.

É necessário, nesse sentido, pensar em uma educação geográfica no Ensino Fundamental que se oriente pela perspectiva das competências, levando em consideração a necessidade de aplicação dos conhecimentos geográficos no dia-a-dia, tendo em vista as capacidades de resolução de problemas que tenha relações com o espaço de vivência do educando. As competências em Geografia devem se orientar pelo desenvolvimento de capacidades que permitam ao aluno: **um processo de espacialização, tendo em vista: a reflexão, a crítica e a atuação no cotidiano a partir da Geografia escolar.**

Pensando essa competência orientadora do ensino de Geografia para o Ensino Fundamental, faz-se necessário discutir as capacidades que devem orientar o professor na busca pela concretização dessa competência. Propomos, nesse sentido, a estruturação de três eixos de competências. O primeiro eixo refere-se às capacidades de investigar e analisar; um segundo eixo, às capacidades de compreender os processos e as dinâmicas referentes às transformações do espaço geográfico; e, por último, o terceiro eixo diz respeito às capacidades de representação, tendo em vista leitura, análise e produção de representações do espaço.

### **1º Eixo – Investigação e Análise**

O eixo de capacidades de investigação e análise tem como foco principal a criação de estruturas de pensamento que garantam ao aluno autonomia no processo de construção do conhecimento a partir do domínio de determinadas posturas investigativas características da Geografia.

- ✓ **Capacidade de mobilizar os conhecimentos para compreender os fenômenos nas diversas escalas geográficas de análise (local, regional, nacional e global).**

A mobilização refere-se às possibilidades de o aluno utilizar conhecimentos geográficos para compreender como os fenômenos que se processam no seu espaço ocorrem em várias escalas de análise. O desemprego, por exemplo, não ocorre apenas no espaço do aluno, mas se relaciona com mudanças na economia que ocorrem em outros lugares, dando margem para que ele tenha essa visão da integração dos processos que ocorrem no espaço.

✓ **Capacidade de analisar as diferentes abordagens sobre um mesmo fenômeno em busca de uma verdade científica construída historicamente.**

É fundamental que o aluno consiga compreender o conhecimento geográfico enquanto produto de um processo histórico em construção. Enquanto processo histórico, ele guarda contradições, ou seja, posicionamentos que não se referem, necessariamente, a uma “verdade”, mas que representam “verdades”. Um tema recorrente na atualidade é a questão do aquecimento global: mais importante do que culpabilizar ou não o ser humano, deve-se fazer com que o aluno seja capaz de analisar diferentes “verdades” sobre esse tema e construir seu próprio posicionamento acerca da questão.

✓ **Capacidade de realizar pesquisas geográficas que visam a compreender a relação entre sociedade e natureza na constituição do espaço geográfico recorrendo aos métodos próprios da Geografia.**

É fundamental que o aluno compreenda as estruturas de funcionamento do processo de produção do conhecimento geográfico, especialmente no que se refere à relação sociedade-natureza, tendo em vista o processo de estabelecimento de uma autonomia intelectual a partir do domínio dos procedimentos básicos da Geografia. Por exemplo, quando o aluno participa de uma aula de campo, tendo em vista construir o conceito de espaço geográfico, o importante é que ele desenvolva a capacidade de observar, descrever, analisar e discutir como as relações entre elementos naturais e sociais se processam nesse espaço.

✓ **Capacidade de operar com os conceitos básicos da Geografia (paisagem, lugar, território e região), para análise e compreensão do espaço geográfico.**

As categorias da Geografia são fundamentais para que o aluno construa uma identidade para o conhecimento geográfico. É imprescindível que ele compreenda como pode, a partir de diferentes contextos, utilizar esses conceitos básicos para analisar um espaço. Para o aluno que mora em uma favela (lugar), por exemplo, faz-se necessário que, a partir do aspecto visual (paisagem), ele seja capaz de compreender as relações de poder que delimitam

os espaços (território), de diferentes favelas (regiões), desenvolvendo, dessa forma, capacidades de operar esses conhecimentos no seu cotidiano.

## **2º Eixo – Compreensão e debate**

Este eixo de capacidades visa a articular aquelas de investigação e análise, no sentido de posturas cidadãs. Nesse caso, o desenvolvimento de capacidades de compreensão e debate devem evidenciar a dinâmica dos fenômenos geográficos no cotidiano e, debater os seus efeitos na sociedade.

✓ **Capacidade de compreender a dinâmica da natureza em seus tempos e a ação antrópica na relação da sociedade com a natureza.**

A natureza não é determinada pela ação humana, mas ela se processa a partir de uma dinâmica própria, que conjuga um conjunto de elementos que incluem o homem, enquanto elemento integrante dos sistemas naturais. A sociedade também é dotada de uma dinâmica própria, regulada por elementos culturais que se relacionam com a política, a economia e a natureza. É imprescindível que o aluno compreenda que essas duas dimensões da vida (natureza e sociedade) são portadoras de dinâmicas próprias, mas interligadas e relacionadas.

✓ **Capacidade de reconhecer e respeitar a diversidade étnico-cultural dos diferentes povos.**

A capacidade de reconhecimento e respeito à diversidade étnico-cultural que leva em consideração a Geografia se processa a partir da compreensão de que as sociedades, ao estabelecerem relações com o espaço, estabelecem padrões culturais de comportamento, seja na sua relação com a natureza, com outras sociedades ou, ainda, internamente. É preciso que o professor, a partir dessa noção, desenvolva estratégias que possibilitem aos alunos a compreensão dessa diversidade, fomentando os valores de respeito às diversidades, em todas as suas formas, sejam elas de gênero, de etnias, culturais, políticas, econômicas, linguísticas, por deficiências, entre outras.

✓ **Capacidade de recorrer aos conhecimentos geográficos visando às relações éticas e solidárias.**

A vivência do aluno na sua comunidade, no seu bairro ou na sua rua ou na sociedade deve ser permeada por posturas éticas e solidárias. O professor de Geografia deve promover



discussões das temáticas que possibilitem a construção dessas capacidades. A própria discussão que se faz sobre as contradições inerentes ao processo de produção do espaço, tendo como referência a ocorrência de desigualdades sociais, desmistifica a pobreza enquanto naturalidade e promove a compreensão dessa situação a partir do conhecimento geográfico. Essa compreensão das desigualdades favorece as capacidades de estabelecimento de posturas solidárias para com o outro e éticas para com a sociedade, de maneira geral.

### **3º Eixo – Representação e comunicação**

Esse eixo centra-se nas capacidades relacionadas à representação e comunicação, tendo como referência os conhecimentos geográficos. Essas possibilidades vão além da mera decodificação de mapas ou do estudo desinteressado de imagens; elas refletem a formação do indivíduo que pensa de maneira autônoma e, pensando, é capaz de traduzir o seu pensamento e o pensamento de outros a partir do filtro geográfico. Tal eixo relaciona-se, dessa forma, com as capacidades de investigação e análise, que indicam os caminhos para o aprendizado geográfico, e com as capacidades de compreensão e debate, que correlacionam esse aprendizado a posturas sociais. É fundamental, nesse sentido, encarar essas capacidades como possibilidades de produção autônoma do saber, como leitura dos conhecimentos de outrem, como elementos de reflexão espacial, que favorecem o desenvolvimento da cidadania.

✓ **Capacidade de ler e interpretar as diferentes formas de representação (gráficas/cartográficas) dos fenômenos geográficos.**

Essa capacidade busca estimular no aluno a necessidade de compreensão da estrutura das representações gráficas e cartográficas tendo como ponto norteador a leitura e representação de fenômenos geográficos a partir do espaço. Dessa forma é imprescindível que o aluno seja capaz de reconhecer as características dos mapas, croquis, mapas mentais, desenhos, suas especificidades e seus usos, tendo em vista a representação do espaço a partir dos fenômenos que se processam no seu lugar e em outras escalas geográficas.

✓ **Capacidade de ler e interpretar as diferentes formas de representação artísticas (pinturas, esculturas, filmes, literatura, desenhos arquitetônicos, estampas, gravuras, fotografias, música etc.) do espaço e dos fenômenos geográficos.**

O contexto social, na atualidade, passa por um processo de propagação, cada vez maior, de linguagens que apresentam traços da dimensão espacial, seja em relação à sua

configuração física, ou mesmo no que se refere às suas contradições. É necessário, nesse contexto, que o aluno do Ensino Fundamental do estado da Paraíba seja capaz de compreender, por exemplo, que dimensões dos fenômenos geográficos estão presentes nessas linguagens, empreendendo uma crítica acerca dessas configurações.

✓ **Capacidade de representar (comunicar) o espaço e/ou os fenômenos geográficos em expressões gráficas, cartográficas ou artísticas.**

É necessário, nesse sentido, que o aluno desenvolva a capacidade de representar sua compreensão do espaço em mapas, croquis ou desenhos, partindo da configuração do espaço no que se refere às suas contradições. Para tanto, ele deve ser estimulado a recorrer a um conjunto de símbolos usualmente utilizados pela cartografia para representar o espaço geográfico. O importante é que ele seja capaz de dominar símbolos que lhe permitam representar o espaço.

✓ **Capacidade de recorrer às tecnologias para interpretar ou representar fenômenos e o espaço geográfico.**

A tecnologia tem disponibilizado pela internet um conjunto de dados e mapas geográficos a que o indivíduo pode ter acesso em tempo real. É necessário, nesse sentido, que o aluno seja capaz de utilizar essas ferramentas para se localizar no espaço. Como por exemplo, localizar um mercado em uma cidade desconhecida ou mesmo um bairro, uma rua, uma estrada, um açude, tendo em vista que essa localização é imprescindível ao desenvolvimento de uma cidadania espacial. Ou seja, a compreensão das relações que se desenvolvem no espaço para que se possa atuar como sujeito social consciente do seu papel na organização do espaço geográfico.

## **5 - CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA**

Os conteúdos, como será discutido no texto sobre as metodologias de ensino de Geografia, têm orientado o desenvolvimento da Geografia escolar ao longo de sua história. E nessa perspectiva os objetivos desta disciplina centravam-se, quase sempre, no domínio dos conteúdos a partir da memorização, que, em muitos casos, é ainda uma prática recorrente que precisa ser superada, pois muitos pesquisadores (ALBUQUERQUE, 2008) apontam esta prática como responsável pela falta de interesse de alunos e de parte da sociedade pela Geografia e que, por isso, a compreendem como uma disciplina sem função social.

Algumas propostas curriculares e livros sobre metodologia do ensino de Geografia, publicados desde o início do século XX, apontavam a tentativa de superação dessa metodologia, tão arraigada às práticas escolares (ALBUQUERQUE, 2008). Assim, como essas publicações, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, a partir de aporte teórico distinto, rompem com essa perspectiva e orientam o tratamento dos conteúdos como um meio para o desenvolvimento de competências, ou seja, capacidades de operacionalizar, relacionar e discutir esses conteúdos tendo como partida a realidade em que o indivíduo está inserido.

Visando a abordar a complexidade do conhecimento geográfico escolar e considerando as relações entre as temáticas, os PCN estabeleceram blocos de conteúdos, divididos em eixos temáticos para a Geografia escolar, que aqui adotaremos como orientadores destes referenciais curriculares, porém, com adequações para darmos conta da realidade do estado da Paraíba. Cabe, nesse sentido, apresentar os eixos temáticos por série e compreender a sua estrutura e objetivos, tendo em vista o estabelecimento dos conteúdos para o primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental.

Para o **Primeiro Segmento do Ensino Fundamental**, indicamos a estruturação de oito eixos temáticos que, considerando as especificidades dessa etapa, se apresentam como elementos balizadores da organização dos conteúdos.

O **eixo 1**, intitulado *Tudo é Natureza*, indica que os conteúdos se orientam pela necessidade de o aluno conhecer a organização dos elementos que compõem a natureza, tendo como pano de fundo o reconhecimento da natureza no seu lugar, ou seja, essa é vista a partir da sua dinâmica própria e também como recurso e dimensão de produção da vida.

Essa discussão orienta ainda a organização do **eixo 2**, intitulado *Conservando o Ambiente*. Este eixo visa compreender a dimensão das transformações da natureza empreendidas pela sociedade, os problemas causados pela apropriação desordenada da natureza pelos diferentes grupos sociais, e a conseqüente emergência de problemas ambientais, como devastação de florestas, queimadas e lixo. O bloco orienta-se pelo desenvolvimento de posturas de conservação, tendo como referência a dinâmica social envolvida na emergência dos problemas ambientais.

O **eixo 3**, intitulado *Transformando a natureza: diferentes paisagens*, busca discutir como o processo de apropriação do espaço ocorre em diferentes ritmos e é guiado por diferentes processos que se originam nas dinâmicas sociais e naturais evidenciados de formas

diferentes. Incentiva o professor e alunos a fazerem referência à categoria paisagem e ao modo como ocorre o processo de produção do espaço.

Para o **eixo 4**, denominado “O lugar e a paisagem: o tempo e o espaço geográfico”, propomos a discussão dos elementos discutidos no terceiro eixo tendo como referência a escala local, buscando promover uma relação das temáticas apontadas nos blocos anteriores com a vivência do aluno. Indica-se, dessa forma, o caráter de análise do lugar do aluno, enquanto escala de produção e reprodução do espaço geográfico.

O **eixo 5**, *O papel da tecnologia na construção de paisagens urbanas e rurais*, propõe-se a dar um caráter analítico às discussões travadas nos eixos anteriores, buscando um aumento da complexidade no processo de construção dos conceitos orientadores da Geografia escolar, especialmente, o conceito de espaço geográfico. Nesse sentido, o eixo se propõe a discutir como a tecnologia se desenvolve de forma específica nos espaços urbanos e rurais, orientando um trabalho comparativo entre as dinâmicas desses dois espaços, buscando desenvolver a capacidade de compreender essas especificidades a partir da análise do seu próprio espaço.

O **eixo 6**, denominado *Informação, comunicação e interação: novas dinâmicas do espaço geográfico*, orienta-se pela busca de uma discussão sobre o papel dos meios de comunicação nas relações que se estabelecem no espaço geográfico. Discute, assim, os modos de vida e como, conseqüentemente, a produção do espaço foi influenciada pelos meios de comunicação. Parte-se do pressuposto de que tais meios de comunicação também dinamizaram as relações entre as pessoas e veiculam ideologias acerca do espaço.

Cabe, nesse sentido, estimular a compreensão dos efeitos desses meios de comunicação no cotidiano e na construção das espacialidades e a desconstrução dos discursos apresentados por eles, utilizando-se da cultura e de recursos como as novas tecnologias da informação e comunicação.

O **eixo 7**, chamado *A paisagem paraibana: dinâmica espaço-temporal*, orienta-se por conteúdos que buscam garantir a compreensão das discussões anteriores, tendo como referência o espaço paraibano. As questões relacionadas à natureza, sociedade, cultura, tecnologia e relações campo-cidade terão enfoque específico sobre a Paraíba. Recortados por uma abordagem histórica, os conteúdos devem discutir, inclusive, a configuração étnica da população, a partir do tema transversal *Diversidade Cultural*. Além disso, é preciso que seja

analisado e compreendido como se processam as relações entre o espaço urbano e rural, tendo como referência o enfoque de ritmos diferenciados de tais relações nos municípios dos alunos.

O **eixo 8**, intitulado *A mobilidade no/do espaço geográfico: a Paraíba no mundo*, centra-se, principalmente, nas mobilidades que se processam no espaço geográfico. Coloca a Paraíba enquanto espaço que sofre a influência de fenômenos em escalas maiores e, ao mesmo tempo, influencia essas escalas. O conceito de rede irá balizar a organização desses conteúdos, sobretudo quando essas relações forem analisadas a partir da discussão sobre meios de transporte e a sua influência na produção do espaço geográfico paraibano.

No que se refere ao **eixo 9**, denominado *A população paraibana e a organização do espaço*, destacamos conteúdos relacionados à configuração étnica da população paraibana, tendo como referência a busca pela compreensão das suas especificidades. Essa discussão terá como recorte as atividades econômicas do estado da Paraíba, objetivando indicar para o aluno como se desenvolveu a organização do espaço paraibano. Também é dado destaque às populações tradicionais e seus modos de vida, bem como às tribos urbanas e as suas relações econômicas e culturais com o espaço. Cabe ao professor estabelecer, nesse eixo, uma discussão baseada no tema transversal *Diversidade Cultural*, enfocando as diferentes relações que os grupos culturais estabelecem com o espaço a partir das relações econômicas.

O **eixo 10** trata, especificamente, das relações culturais que a população paraibana desenvolve em seus diferentes espaços. Indicamos a necessidade de o professor focar, nesses conteúdos, como, são gerados traços culturais específicos nos diferentes espaços, a partir da configuração da natureza, da sociedade, dos costumes, da história e das etnias, que dão identidade e diferenciam o espaço a partir do contexto histórico-social, inerente a sua produção. Fica evidente, nesse sentido, a indicação de discussão a partir do tema transversal *Diversidade Cultural*, para compreensão de como as diferentes culturas se apropriam do espaço com dinâmicas temporais e técnicas diferenciadas.

De forma geral, os eixos temáticos para os conteúdos do primeiro segmento contemplam os seguintes conceitos, a partir da discussão e análise orientada pela categoria paisagem: **Natureza**, enquanto base de produção das relações humanas; **Sociedade**, enquanto agente de interação com os elementos naturais, fornecendo ao espaço sua dinamicidade e especificidades; **Lugar**, a partir da busca pela análise das relações sociedade-natureza no seu cotidiano; **Espaço Geográfico**, considerando as relações, comparações e diferenciações entre as dinâmicas das paisagens urbanas e rurais; **Redes**, considerando a mobilidade do espaço a

partir das tecnologias, tendo como referência as dinâmicas de informação, comunicação e interação que se desenvolvem no e sobre o espaço.

No que se refere ao **segundo segmento do Ensino Fundamental**, indicamos também a presença de eixos temáticos para discussão dos conteúdos. Nesse segmento, os conteúdos apresentam um maior nível de complexidade, dado o avanço do desenvolvimento intelectual dos alunos, bem como a base de formação de conceitos que foi subsidiada pelos conteúdos do primeiro segmento. Considerando essas questões, cabe indicar os eixos que compõem esse segmento, apontando suas especificidades.

No **eixo 1**, intitulado *A Geografia como possibilidade de leitura e compreensão dos lugares no mundo*, propõe-se o desenvolvimento de um olhar sobre a Geografia enquanto conhecimento capaz de desenvolver no aluno a percepção dos seus espaços, tendo como referência a identidade, mediada por relações cotidianas. A ideia é indicar para o aluno que a Geografia está presente na sua vida e que lhe possibilita compreender melhor o seu lugar e o mundo.

Já no **eixo 2**, *A dinâmica da natureza e sua importância para os indivíduos e as sociedades*, os conteúdos se orientam por uma discussão acerca das bases naturais sobre as quais se constrói o espaço geográfico, a vida de cada indivíduo. Temáticas relacionadas à formação do planeta, relevo, clima, hidrografia e vegetação devem ser tratadas de forma integrada entre si, numa busca por complementaridade, bem como a partir da relação que o homem desenvolve com esses elementos da natureza. Longe de apresentar dicotomia, esse eixo propõe uma visão integrada desses elementos, indicando tanto a discussão de diversidade natural, quanto da transversalidade a partir do *Meio Ambiente*.

O **eixo 3**, *Brasil: população e organização do território*, aborda o processo histórico de produção do espaço brasileiro. Toma como discussões os elementos políticos, econômicos, culturais, sociais e étnicos que se relacionaram, ao longo do tempo, para formação do Brasil enquanto espaço geográfico, que levou à construção de diferentes territorialidades, inclusive no que se refere às matrizes de configuração da população. Também se evidenciam as questões referentes às diversidades, sejam elas socioeconômicas, culturais, de gênero, étnicas, de deficiências (psíquicas, físicas etc.), entre outras, pois essa forma de abordagem estabelece não somente uma análise quantitativa da população, mas sim, uma discussão sobre os diversos grupos sociais e seu papel na constituição da sociedade brasileira e na organização do espaço geográfico.

No **eixo 4**, *Organização regional do Brasil*, são discutidas temáticas que permitem a consolidação do conceito de regionalização, enquanto princípio de diferenciação de área, elemento que foi iniciado nos eixos 9 e 10 do primeiro segmento, considerando a noção das diferentes relações culturais que se interpõem no estado da Paraíba e a dinâmica de produção do espaço. Esse eixo explora as diferentes regionalizações do Brasil ao longo da história, evidenciando os usos do conceito e suas diferentes configurações sociais, econômicas, políticas e naturais.

O **eixo 5**, *A natureza e seus usos pelos grupos sociais*, aborda a dinâmica da natureza, especificamente no Brasil, considerando a relação que os grupos sociais estabelecem com essa dinâmica. Clima, relevo, hidrografia, vegetação e recursos naturais devem ser discutidos não apenas como recursos para sobrevivência e desenvolvimento das sociedades humanas, mas também como dinâmicas que fazem parte do processo de produção do espaço.

No **eixo 6**, *Economia e organização do espaço geográfico brasileiro*, são indicados conteúdos que garantam a compreensão do espaço enquanto instância de desenvolvimento econômico. Devem ser discutidos, dessa forma, elementos relativos à configuração dos setores econômicos no Brasil, bem como as questões relativas à produção agrícola, às questões agrárias e aos processos de urbanização/industrialização em curso no Brasil.

O **eixo 7**, *O processo histórico de organização do espaço geográfico mundial*, aborda conteúdos relativos ao processo histórico subjacente à atual configuração espacial do mundo. As questões relativas ao desenvolvimento do sistema capitalista de produção são discutidas numa busca de compreender como as transformações no espaço envolvem dinâmicas nem sempre passivas, levando a emergência de conflitos que redirecionam a configuração geopolítica do mundo.

Já no **eixo 8**, *O espaço geográfico é construído por diferentes povos*, trata da configuração da população mundial a partir das suas variações, a saber: etnias, desenvolvimento econômico e social, crescimento, idade e gênero. Esses elementos caminham para uma discussão sobre a importância da população no processo de produção e reprodução do espaço e das características culturais que esses grupos constroem com o espaço. Assim, novamente, as questões relativas às diversidades tomam grande importância e devem ser aqui evidenciadas.

O **eixo 9**, denominado *Regionalizar, uma forma de compreender o mundo*, resgata o conceito de região, aplicado agora às diversidades existentes no espaço mundial. É

imprescindível que o professor leve o aluno a compreender as regiões como construtos histórico-temporais e não como um dado *a priori*. Propõe-se, nesse sentido, uma discussão sobre diversas regionalizações, desde as naturais, como continentes, vegetação e clima, até aquelas que consideram a configuração econômica dos países, como as políticas centro-periferia, que envolvem grupos de países, entre outras.

No **eixo 10**, *Geografia regional do mundo: os países subdesenvolvidos*, parte-se do conceito de região, desenvolvido no eixo anterior, para discutir as questões relativas à configuração dos países que foram regionalizados no grupo de países intitulado: países subdesenvolvidos. A ideia é que o aluno compreenda os princípios que orientam a unidade entre esses países, caracterizando-os enquanto região. Dessa forma, serão debatidas suas peculiaridades culturais, econômicas, políticas, sociais e geopolíticas.

O **eixo 11**, *Globalização e regionalização do espaço geográfico mundial: da velha à nova ordem mundial*, aborda principalmente as questões relativas ao desenvolvimento da globalização e às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais advindas desse processo. É importante que o professor enfoque as transformações do espaço, resultantes desse processo, como a emergência de novas territorialidades em função do desenvolvimento tecnológico, bem como o caráter excludente que o desenvolvimento tecnológico, produto da globalização, manifesta em diferentes espaços.

No **eixo 12**, *Modernização, modos de vida e a problemática ambiental*, que tem como referência a discussão acerca do processo de globalização e desenvolvimento tecnológico feita no eixo anterior, indica-se o desenvolvimento de conteúdos que garantam ao aluno a compreensão das influências desses elementos na definição de novos modos de vida. As práticas consumistas que não consideram a problemática ambiental devem ser discutidas, especialmente, a partir do espaço em que o aluno está inserido. Novamente as questões relativas a diversidades devem ser aqui evidenciadas, tendo em vista que a globalização traz no seu bojo novas formas de organização da sociedade e de expressões das diversidades, especialmente com a organização dos movimentos sociais que levam em conta tais diversidades e não somente as questões relativas às relações de trabalho, como o era em períodos anteriores. Nessa perspectiva, é importante geografizar o debate, ou seja, compreender como estes movimentos sociais se expressam espacialmente.

O **eixo 13**, *A organização do espaço mundial contemporâneo e as questões culturais*, indica a organização de conteúdos que permitam aos alunos compreenderem o papel das



tecnologias e dos processos de globalização, especialmente no que se refere à influência de outras culturas na cultura local e vice e versa. Além disso, é imprescindível que os conteúdos destaquem as contra-culturas, frente aos processos de homogeneização e aculturação promovidos pela lógica espacial atual.

No que se refere ao **eixo 14**, *Um grupo hegemônico: os países ricos*, devem ser abordadas as questões relativas ao processo histórico de formação dos países ricos. É imprescindível que o professor estruture os conteúdos de forma que o aluno possa compreender o movimento geopolítico que levou esses países a se estabelecerem enquanto espaços de dominação. Os conteúdos devem também estimular o debate acerca da configuração atual desses países, frente aos processos de globalização.

Pensando esses blocos e eixos temáticos, propomos a organização dos conteúdos de Geografia para o primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental por série e levando em consideração a sugestão de temas transversais, tanto aqueles estabelecidos pelos PCN quanto o tema diversidade, que poderá ser encontrado neste documento. Apresentamos a seguir um quadro de organização dos conteúdos para o Ensino Fundamental.

### Quadro dos Conteúdos do Ensino Fundamental

#### 1º SEGMENTO

#### 1º Ano – O estudo da paisagem local

EIXO	TEMA	SUBTEMA
<b>Eixo 1 – Tudo é natureza</b>	A natureza como parte do lugar:	Os seres humanos e os elementos naturais como elementos que formam a natureza.
	Elementos que compõem a natureza:	A vegetação, o homem, o trabalho, as águas, o solo: elementos diferentes que se encontram na natureza.
<b>Eixo 2 – Conservando o ambiente</b>	A natureza não é igual:	Diferenças e similaridades entre os espaços dos alunos.
	A natureza como forma de produção e elemento na vida do aluno:	A inerência da natureza nas relações humanas. A natureza como recurso para sobrevivência humana. A natureza como dimensão da vida.

**2º Ano – As relações sociedade-natureza e a produção do espaço geográfico**

<b>EIXO</b>	<b>TEMA</b>	<b>SUBTEMA</b>
<b>Eixo 3 – Transformando a natureza: diferentes paisagens</b>	Percepção do trabalho como forma de apropriação da natureza:	Diferentes sociedades, diferentes naturezas: espaços diferenciados. O trabalho como forma de produção da vida para diferentes sociedades.
<b>Eixo 4 – O lugar e a paisagem: o tempo e o espaço geográfico</b>		A natureza muda, a sociedade muda: o tempo e o lugar do aluno. Cultura, economia, modos de vida e relações sociais: diferentes dinâmicas de produção do espaço-tempo.
	O espaço geográfico como parte da vida e do lugar do aluno:	Viver é interagir com a natureza em casa, na escola, na rua, no bairro: espaços das relações sociedade-natureza.

**3º Ano – A produção do espaço e os problemas ambientais**

<b>EIXO</b>	<b>TEMA</b>	<b>SUBTEMA</b>
<b>Eixo 5 – O papel da tecnologia na construção de paisagens urbanas e rurais</b>	A relação sociedade e natureza. Diferentes tempos e diferentes formas de uso da natureza:	Problemas causados pela relação sociedade-natureza.
	Os seres humanos e a destruição da natureza	Problemas cotidianos: lixo, esgoto, poluição e desmatamento nas escalas da casa, da rua, do bairro e da escola.
<b>Eixo 6 – Informação, comunicação e interação: novas dinâmicas para o espaço geográfico</b>	A televisão, o cinema e a internet: diferentes faces do espaço geográfico. Cultura e diferentes usos da natureza: sobre a visão da mídia.	Diferentes sociedades e suas relações com a natureza.
	Em busca de equilíbrio: alternativas para relação harmoniosa com a natureza:	Como conviver com a natureza sem acabar com ela? Reciclagem, reflorestamento e mudanças de posturas.

**4º Ano – A Paraíba: espaço geográfico e paisagem**

<b>EIXO</b>	<b>TEMA</b>	<b>SUBTEMA</b>
<b>Eixo 7 – A paisagem paraibana: dinâmica espaço-temporal</b>	Como se formou a Paraíba?	Ocupação do território: uma abordagem histórica. Produção econômica e organização do espaço. Origem da população: índios, europeus e africanos.
	O campo e cidade: espaços e	O que caracteriza a cidade? E o

	paisagens diferentes.	campo? Modos de vida do campo e da cidade.
	As relações campo-cidade:	Agricultura, pecuária, comércio, indústria e serviços: relações entre elementos de produção.
	Especificidades da paisagem urbana e da paisagem rural:	Como vivem as pessoas no campo e na cidade, o que fazem, o que pensam, como se vestem, como estudam, como se divertem?
<b>Tema transversal: diversidade cultural</b>		
<b>Eixo 8 – A mobilidade no espaço geográfico: a Paraíba no mundo</b>	A comunicação entre os lugares na Paraíba e no mundo:	O espaço paraibano e as relações com o mundo.
	A informação no espaço geográfico:	A Paraíba nos meios de comunicação: o que dizem jornais, revistas e internet e como isso está presente no cotidiano dos alunos?
	Os meios de transporte na Paraíba:	Distribuição e situação dos meios e vias de transportes no espaço.

### 5º Ano – Geografia, população e cultura paraibanas

<b>EIXO</b>	<b>TEMA</b>	<b>SUBTEMA</b>
<b>Eixo 9 – A população paraibana e a organização do espaço</b>	Quem são e como vivem os paraibanos?	Diferentes etnias na Paraíba: quilombos e aldeias indígenas. Cultura e economia: tribos urbanas, aldeias de pescadores, assentamentos de sem-terras etc..
	A economia e a organização do espaço paraibano na atualidade: Os meios de transportes e comunicação e a relação entre os polos de desenvolvimento.	Agricultura, extrativismo, indústria e serviços. Artesanato, festas, turismo etc..
<b>Eixo 10 – As manifestações culturais no espaço paraibano</b>	O espaço paraibano e as diferentes manifestações culturais.	Forró, frevo, ciranda, coco de roda, vaquejada, cavalhada: a expressão da cultura regional no espaço geográfico.
	A cultura local:	As especificidades culturais: o artesanato a partir da configuração geográfica dos diversos lugares da Paraíba.
<b>Tema Transversal: diversidade cultural.</b>		

**ENSINO FUNDAMENTAL – 2º SEGMENTO****6º Ano – A dinâmica das relações sociedade e natureza: uma temática central para a Geografia**

<b>EIXO</b>	<b>TEMA</b>	<b>SUBTEMA</b>
<b>Eixo 1 – A Geografia como possibilidade de leitura e compreensão dos lugares do mundo</b>	Conhecendo os alunos e seus lugares: a busca da cidadania.	
	O lugar dos alunos e seus grupos sociais:	A identidade dos grupos sociais a que os alunos pertencem: quem são os alunos? Onde vivem? Como vivem? As representações dos alunos sobre os lugares onde vivem. A constituição dos seus lugares e a relação com outros lugares: a rua, a praça, o bairro e a cidade. A Paraíba, seus municípios e regionalizações.
<b>Eixo 10 – As manifestações culturais no espaço paraibano</b>	O espaço paraibano e as diferentes manifestações culturais.	Forró, frevo, ciranda, coco de roda, vaquejada, cavallhada: a expressão da cultura regional no espaço geográfico.
	A cultura local:	As especificidades culturais: o artesanato a partir da configuração geográfica dos diversos lugares da Paraíba.
<b>Tema Transversal: diversidade cultural.</b>		

**6º Ano – A dinâmica das relações sociedade e natureza: uma temática central para a Geografia**

<b>EIXO</b>	<b>TEMA</b>	<b>SUBTEMA</b>
<b>Eixo 1 – A Geografia como possibilidade de leitura e compreensão dos lugares do mundo</b>	Conhecendo os alunos e seus lugares: a busca da cidadania.	
	O lugar dos alunos e seus grupos sociais:	A identidade dos grupos sociais a que os alunos pertencem: quem são os alunos? Onde vivem? Como vivem? As representações dos alunos sobre os lugares onde vivem. A constituição dos seus lugares e a relação com outros lugares: a rua, a praça, o bairro e a cidade. A Paraíba, seus municípios e regionalizações.

<b>Temas transversais: diversidades</b>		
<b>Eixo 2 – A dinâmica da natureza e sua importância para os indivíduos e as sociedades</b>	O Planeta em que vivemos.	
	Dinâmica da natureza e ação antrópicas:	A origem do planeta Terra. A Terra como parte do sistema solar. A natureza natural e sua apropriação pelos grupos sociais. Uma leitura sobre os elementos da natureza: os domínios naturais.
	Relevo, estrutura geológica da Terra e ação antrópica:	As camadas da Terra. A tectônica das placas. A história geológica da Terra. Formas de relevo e os agentes de transformação naturais e humanos. Os minerais e a produção econômica: A produção mineral no mundo: os países produtores e as relações de trabalho. A dependência dos países não produtores. A produção mineral e as questões ambientais.
<b>Tema transversal: meio ambiente</b>		

### 7º Ano – A constituição do espaço geográfico brasileiro

<b>EIXO</b>	<b>TEMA</b>	<b>SUBTEMA</b>
<b>Eixo 3 – Brasil: população e organização do território</b>	Constituição do território brasileiro:	A organização espacial do Brasil. A construção histórica do território brasileiro. A produção econômica e a formação dos estados no Brasil. <b>A relação do Brasil com o mundo.</b> Territorialidades no Brasil: indígenas, quilombolas, tribos urbanas, assentamentos e outras.
	A População brasileira:	Os grupos sociais que compõem a população brasileira. Grupos que constituem a população: classificação do IBGE. A população e as relações de trabalho. Estrutura da população. Movimentos migratórios.

<b>Temas transversais: saúde e pluralidade cultural e diversidades.</b>		
<b>Eixo 4 – Organização regional do Brasil</b>	Brasil: os processos de regionalizações:	As diferentes regionalizações do Brasil. Regionalização do IBGE. Regiões geoeômicas. Outras regionalizações.
<b>Tema transversal: diversidades regionais.</b>		
<b>Eixo 5 – A natureza e os seus usos pelos grupos sociais</b>	A dinâmica da natureza e o papel da sociedade nesta relação:	Domínios naturais brasileiros: dinâmica e usos pela sociedade. O clima. O relevo. A hidrografia e a questão da água no Brasil. A vegetação: paisagens e a diversidade territorial do Brasil. Recursos minerais, as fontes e a produção de energia.
<b>Tema transversal: meio ambiente.</b>		
<b>Eixo 6 – Economia e organização do espaço geográfico brasileiro</b>	Brasil: economia:	Os setores da economia Processo de industrialização do Brasil O sistema de circulação e comunicação
	Relação cidade e campo.	
	O mundo rural:	O campo e as questões agrárias. Produção e modo de vida rural. Grandes e os pequenos produtores. Relações de trabalho no campo. Produção e distribuição. As questões ambientais no campo
	As cidades brasileiras:	O processo de urbanização. A apropriação e uso do solo urbano. A rede urbana. Megas, grandes, médias e pequenas cidades. As regiões metropolitanas brasileiras. As questões ambientais na cidade.
<b>Temas transversais: meio ambiente e diversidades.</b>		

### 8º Ano – A constituição do espaço geográfico contemporâneo

<b>EIXO</b>	<b>TEMA</b>	<b>SUBTEMA</b>
<b>Eixo 7 – O processo histórico de organização do espaço geográfico mundial</b>	Economia, política e poder na organização do espaço geográfico mundial.	

	Nem sempre os territórios foram definidos como hoje: a constituição dos países:	Desenvolvimento do capitalismo e constituição dos Estados nacionais. Expansão capitalista e transformações no espaço geográfico mundial. O desenvolvimento do socialismo real e a organização do espaço mundial. O Pós-Guerra Fria e a organização do espaço geográfico contemporâneo. A evolução das tecnologias (terceira Revolução Industrial) e as novas territorialidades em redes. Produção, circulação e consumo e suas expressões no espaço e na vida das pessoas.
<b>Tema transversal: consumo.</b>		
<b>Eixo 8 – O espaço geográfico é construído por diferentes povos</b>	A população mundial e seu papel na organização do espaço geográfico:	Os povos do mundo: diversidades étnicas, econômicas, culturais etc.. Demografia mundial. Indicadores de desenvolvimento humano. Mobilidade internacional. A cultura dos diferentes povos e sua expressão no espaço: a luta dos excluídos na conquista de territórios.
<b>Temas transversais: pluralidade cultural, saúde, orientação sexual e diversidades.</b>		
<b>Eixo 9 – Regionalizar: uma forma de compreender o mundo</b>	Diferentes formas de regionalizar o espaço mundial:	As regiões são definições humanas, não existem <i>a priori</i> . Compreensão do espaço geográfico a partir de regiões. Os continentes: regionalização onde a localização prevalece. Economia como critério de regionalização: países desenvolvidos e subdesenvolvidos; ricos, emergentes e pobres e blocos econômicos. Divisão Internacional do Trabalho: países produtores de matéria-prima e industrializados, tecnologicamente desenvolvidos e importadores de tecnologia. Política: centro e periferia; G5, G7, G8 e G20, entre outros. Participação em instituições

		internacionais como critério de regionalização: OPEP, OTAN, OCDE, ONU. Ocidente e Oriente: regionalização cultural, política e econômica. Outras regionalizações do mundo: linguísticas, religiosas, históricas etc..
<b>Eixo 10 – Geografia regional do mundo: os países subdesenvolvidos</b>	Países pobres ou subdesenvolvidos: regionalização que evidencia diferenças:	O que se entende por subdesenvolvimento. Constituição histórica do subdesenvolvimento: da colonização ao desenvolvimento tecnológico. Os países pobres como novo espaço de produção de mercadoria. Os conflitos evidenciados pela exclusão. Os países emergentes e a Nova Ordem Mundial. A diversidade cultural dos países subdesenvolvidos. Os países subdesenvolvidos no cenário mundial contemporâneo.
<b>Tema transversal: pluralidade cultural.</b>		

**9º Ano – Os processos de reorganização do espaço geográfico mundial contemporâneo suas transformações e particularidades**

<b>EIXO</b>	<b>TEMA</b>	<b>SUBTEMA</b>
<b>Eixo 11 – Globalização e organização do espaço geográfico mundial: da velha à nova ordem mundial.</b>	A globalização como processo que transforma as relações espaciais:	A nova ordem e a geopolítica mundial. O que caracteriza o desenvolvimento? Terceira Revolução Industrial e meio técnico-científico-informacional. Capitalismo financeiro e a nova Divisão Internacional do Trabalho expressa no espaço mundial. Os conflitos da atualidade delimitando territórios. Poderes paralelos no mundo desenvolvido: o tráfico e o terrorismo. O desenvolvimento tecnológico e a vida do aluno: as redes sociais e o espaço virtual presente no cotidiano dos alunos.



<p><b>Eixo 12 – Modernização, modos de vida e a problemática ambiental.</b></p>	<p>A vida contemporânea, os níveis de consumo e a pressão sobre a natureza:</p>	<p>A relação sociedade e natureza e os novos padrões de consumo mundial. Produção e consumo contemporâneos e o lixo tecnológico. Problemas ambientais: a lógica da produção <i>versus</i> a lógica da preservação. Os debates sobre a questão ambiental e papel das instituições internacionais. Conflito entre produção e acordos ambientais: um problema para os países ricos frente à continuidade do crescimento econômico.</p>
<p><b>Eixo 13 – A organização do espaço mundial contemporâneo e as questões culturais</b></p>	<p>Globalização e a homogeneização cultural.</p>	<p>Cultura do consumo <i>versus</i> o consumo da cultura e a organização do espaço urbano: como as festas foram transformadas em mercadorias. O domínio cultural dos países subdesenvolvidos. As tribos urbanas e constituição de territórios nas cidades: <i>hip-hop hemos, colsplay, havymetal</i>, forrozeiros, axezeiros e exemplos locais. As religiões e a organização do espaço na contemporaneidade. As culturas de resistências e os processos de (des)territorialização.</p>
<p><b>Temas transversais: ética, pluralidade cultural, diversidades.</b></p>		
<p><b>Eixo 14 – Um grupo hegemônico: os países ricos</b></p>	<p>Países desenvolvidos:</p>	<p>Desenvolvimento do capitalismo e a constituição dos países ricos. O que classifica um país rico. A hegemonia política, econômica e cultural dos países ricos: o papel dos países ricos o seu papel na geopolítica mundial. O grupo dos países desenvolvidos: quem são e como vivem suas populações?</p>
<p><b>Tema transversal: diversidades.</b></p>		

**A cartografia não está contemplada como um conteúdo específico neste documento, pois deve ser trabalhada como uma linguagem.**

A Cartografia como linguagem pode ser trabalhada a partir de uma retomada de abordagens apropriadas pelos alunos no Ensino Fundamental I, buscando desenvolver maior domínio para que eles possam elaborar, ler e compreender mapas, cartas e outras formas de representação do espaço. Nesse momento, o ponto de partida devem ser as representações que levam em consideração a **escala geográfica** local e, somente em seguida, deve-se introduzir o conceito de **escala cartográfica**, possibilitando ao aluno tanto ser um elaborador quanto um leitor de mapas. Nessa mesma perspectiva, é importante recorrer à elaboração de mapas com legendas para que os alunos dominem e possam usar e reconhecer esse recurso cartográfico.

- ✓ As representações do espaço:
  - Representar os lugares: mapas mentais, maquetes e plantas baixas.
  - Localização e orientação.
  - Elaborar mapas temáticos: título, legenda e escala.
  - Ler e interpretar mapas políticos, temáticos, econômicos e históricos.
  - Leitura e interpretação de mapas temáticos: escalas e legendas.
  - Leitura comparativa entre mapas físicos e de ações humanas.

Se for garantido ao aluno o domínio da elaboração e da leitura de mapas nas séries anteriores, no segundo segmento, a preocupação será ampliar o seu universo conceitual, no que se refere à cartografia. Aqui a leitura de mapas deve possibilitar ao aluno compreender as relações espaciais mais complexas, representadas nos mapas, para facilitar a compreensão dos conteúdos. Para tanto, o aluno deve ser estimulado a fazer leituras específicas de mapas temáticos e análises comparativas entre esses. Outra questão importante refere-se às escalas cartográficas, legendas, títulos e outros elementos que compõem os mapas. Além da leitura e compreensão das representações do espaço expressas nos mapas, o aluno pode ser estimulado a recorrer a imagens de satélites, além de aprender a fazer usá-las para representar os espaços que deseja mostrar em trabalhos escolares e para outras finalidades.

- ✓ Leitura e interpretação de mapas:
  - Mapas temáticos do Brasil.
  - Mapas regionais.
  - Leitura comparativa entre mapas físicos e de ações humanas.
  - Leitura e uso de imagens de satélite.

## 6 - METODOLOGIA

As questões que envolvem as metodologias de ensino abarcam elementos bem mais complexos, para além dos recursos destinados ao ensino-aprendizagem. Elas envolvem questões relacionadas à postura do professor frente ao processo de construção do conhecimento geográfico escolar. É necessário haver, nesse sentido, uma discussão acerca dos elementos que permeiam as especificidades das disciplinas escolares, para compreensão da sua configuração metodológica.

É comum na nossa sociedade o posicionamento de que os saberes escolares resultam da reprodução e simplificação do conhecimento acadêmico. Nesse sentido, caberia ao professor apenas repassar os conhecimentos escolares para os alunos. Essa perspectiva pode ser encontrada no pensamento de pesquisadores franceses<sup>35</sup>, que entendem que a Escola não produz conhecimento, ela apenas reproduz o conhecimento produzido na academia, simplificado pela didática e selecionado pela “noosfera”<sup>36</sup>.

Essa compreensão do saber escolar reduz o professor à função de repassador de conhecimentos; coloca a Escola como instituição que veicula um saber secundário; reduz a didática a uma ferramenta de simplificação e adequação dos saberes acadêmicos para a Escola e reduz as metodologias ao uso adequado das técnicas de ensino, já que o professor apenas reproduz saberes geográficos; estabelece, dessa forma, uma separação entre conteúdo e método.

Outra perspectiva teórica discute a configuração dos saberes escolares, referendada, principalmente, em autores ingleses e franceses<sup>37</sup>, e entende que os saberes escolares se constituem a partir de um conjunto de conhecimentos provenientes de diversas instituições sociais, mas com uma autonomia em relação ao saber acadêmico.

Essa abordagem indica que os saberes da comunidade, do cotidiano, dos professores e de outras instituições, como as associações comunitárias, a Igreja e a família, entre outros, contribuem para a configuração do saber escolar. Para sustentar esta afirmação, os autores supracitados indicam que a maior parte dos cursos de licenciatura surgiu a partir da

<sup>35</sup> Principalmente o pesquisador de didática da matemática Yves Chevallard (1991).

<sup>36</sup> A **noosfera** compreende o conjunto de agentes educacionais externos à sala de aula que empreendem o processo de transposição didática. Compõem esse quadro os técnicos educacionais, os autores de livros didáticos, os elaboradores de referenciais curriculares etc.. Segundo Yves Chevallard (1991), esses sujeitos recorrem à didática para simplificar o conhecimento acadêmico na perspectiva de difundi-lo entre os alunos da escola básica.

<sup>37</sup> Especialmente, Ivor Goodson e André Chervel (1990).

necessidade de formar professores para a Escola, portanto estes cursos foram criados em períodos posteriores às disciplinas escolares – como pudemos verificar no texto sobre a inserção da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro – bem como, tais autores ressaltam a distinção entre os objetivos da disciplina na academia e na Escola. Assim, não seria coerente afirmar que o conhecimento escolar seja derivado exclusivamente do conhecimento acadêmico.

Essa perspectiva une conteúdo e metodologia de ensino, dado o fato de que indica que o tratamento metodológico dos saberes escolares não se reduz às técnicas de ensino, mas aprofunda-se numa relação dialética entre os componentes dos saberes escolares: conteúdos; objetivos; metodologias; competências e avaliação. Cada um desses elementos está inter-relacionado na configuração do conhecimento escolar. Dessa forma, para além das técnicas de ensino, a metodologia se constitui a partir das relações com os conteúdos, com as competências, com os objetivos educacionais e instrucionais e com os parâmetros de avaliação que compõem a disciplina.

## 6.1 GEOGRAFIA ESCOLAR E METODOLOGIAS DE ENSINO

O percurso histórico-metodológico da Geografia escolar acompanha a lógica de desenvolvimento das demais disciplinas escolares no Brasil, como se pôde observar no texto referente à inserção da disciplina escolar Geografia. No percurso inicial da disciplina, as principais fontes históricas, que nos permitem analisar as metodologias, são os livros didáticos e os currículos, tendo em vista a impossibilidade de entrevistar professores que atuaram naquele período. Pensando esse processo de recuperação do percurso metodológico da disciplina, cabe indicar a ocorrência de uma periodização.

Sabemos que estabelecer um recorte histórico é sempre uma tarefa complexa, pois os fatos que os marcam, geralmente decorrem de processos que são anteriores a tais marcos históricos. Nessa perspectiva e levando em consideração as permanências e mudanças no que diz respeito às metodologias, estabelecemos três períodos que se seguem.

A **primeira fase** vai da criação do Colégio D. Pedro II, em 1837, até 1905. Nesse período, predominaram as descrições de lugares com ênfase nos acidentes geográficos e nos dados quantitativos sobre número de cidades, a população entre outros, como conteúdos, e a memorização de nomenclatura como principal metodologia de ensino-aprendizagem, tendo como base o recurso da repetição. Essa abordagem é conhecida como **Geografia escolar**

**clássica**, pois foi elaborada nas primeiras fases de constituição dessa disciplina escolar e constitui-se de uma abordagem descritiva apoiada nos pressupostos do período clássico da história ocidental, especialmente aqueles de Ptolomeu e Estrabão. No que diz respeito a metodologia adotava-se uma Pedagogia tradicional.

É importante ressaltar que os livros didáticos adotados eram utilizados especialmente para orientar as práticas dos professores, pois alunos em geral não os possuíam e, em grande parte, os livros eram estrangeiros traduzidos ou escritos no idioma original, de modo que não abordavam conteúdos específicos sobre o Brasil. Porém, a partir dos anos de 1870, com as discussões sobre a implantação da república, os intelectuais que pensavam o país davam início a grandes debates sobre a importância de incluir entre os conteúdos escolares os conhecimentos geográficos sobre o Brasil, tendo em vista a constituição da identidade nacional brasileira.

A **segunda fase** encontra-se entre os anos de 1905 e 1970. Assume-se nesse período uma discussão geográfica pautada em análises sobre o Brasil que visava à difusão do nacionalismo. A bibliografia básica, em que se apoiavam os autores de livros didáticos e os elaboradores de currículos, fundamentava-se no livro *Corographia brasílica*, de Aires de Casal (1817), nas publicações dos Institutos Históricos e Geográficos e nos dicionários geográficos das províncias, além de poucas revistas internacionais que circulavam entre os poucos autores (ALBUQUERQUE, 2010). Posteriormente, os enfoques regionais, que permeavam os debates sobre a constituição do Estado nacional brasileiro, foram incorporados aos currículos e livros didáticos de Geografia, ampliando e transformando a abordagem sobre o país.

Assim, no que diz respeito à introdução de uma abordagem regional brasileira, o *Compêndio de Geografia Elementar* de Manuel Said Ali Ida, publicado em 1905, marca uma quebra metodológica no que se refere à abordagem dos conteúdos sobre o Brasil nos livros didáticos. Essa discussão foi aprofundada em 1913, por Carlos Miguel Delgado de Carvalho com a publicação do Livro *Geographia do Brasil – Tomo I*. Na década de 1940, começam a emergir as publicações didáticas de Aroldo de Azevedo, frutos da orientação acadêmica da universidade brasileira, criada em 1934. Como se pode observar, as análises sobre o Brasil e, mais especificamente, a perspectiva regional se estabelece nos livros didáticos incorporando aquilo que havia sido reivindicado no período anterior.

Neste período, observa-se também a introdução de inovações metodológicas propostas por Delgado de Carvalho, especialmente no que se refere às práticas que partiam da realidade dos alunos para que, posteriormente, eles pudessem conhecer o que estava distante deles.

Para a Escola primária, essa metodologia ficou conhecida como **círculos concêntricos** e foi responsável pela estruturação de currículos e livros didáticos elaborados posteriormente, que orientavam uma abordagem linear e isolada da escola, da rua, do bairro, da cidade, do estado, da região, do país, e somente no final, do mundo, como se esses espaços não se inter-relacionassem.

O currículo do ensino secundário continuava desde o século XIX, aquele estabelecido pelo Colégio Pedro II e trazia as marcas das transformações propostas no período, visto que tais autores também eram professores da referida escola e estiveram, em várias ocasiões, envolvidos na elaboração de documentos curriculares, em especial, Delgado de Carvalho, no Rio de Janeiro, e Aroldo de Azevedo, em São Paulo.

Apesar das proposições teóricas e até da publicação inovadora de alguns livros didáticos e de metodologia do ensino de Geografia, ao longo das décadas posteriores a 1905, o centro da aprendizagem, na prática, continuava a ser os conteúdos e a memorização, como principal metodologia de ensino e aprendizagem.

Apoiados nestas continuidades práticas e nos objetivos estabelecidos para a escola na época é que essas metodologias foram classificadas como **“Geografia(s) escolar(es) tradicional(is)”**.

A década de 1970 marca o início da **terceira fase**, pois foram introduzidas reflexões acerca de novas abordagens para as temáticas desenvolvidas na Escola, para além das geografias tradicionais. Essas mudanças se orientaram, em parte, pelas necessidades que a sociedade demandava na época, fomentadas pelo desenvolvimento técnico-científico-informacional, mas também apoiadas em um novo olhar sobre o papel da ciência e da Geografia escolar apoiada nos debates pós Segunda Guerra Mundial. Ou seja, a ideia era suplantiar as abordagens que apenas consideravam os sujeitos históricos das classes dominantes e passar a abordar as questões sociais que atingiam as classes subalternas, tanto analisando, quanto denunciando os conflitos resultantes dos processos de dominação capitalista.

Propaga-se, nesse sentido, o uso de recursos técnicos como forma de aprimoramento do ensino escolar. Bittencourt (2009, p. 225-226) afirma que foi a partir da década de 1980

que se propagaram os audiovisuais para as ciências humanas e os “kits” de laboratório para as ciências e a matemática.

Porém, apesar de representar mudanças significativas, esse arsenal técnico não descentralizou os conteúdos no processo de ensino-aprendizagem. O que só começa a acontecer a partir da necessidade de trabalhar com problemas cotidianos, fomentando uma leitura crítica e reflexiva acerca do espaço.

Como forma de enfrentamento à implantação da ditadura e à emergência de um conjunto de contradições sociais, a Geografia escolar assimila um discurso crítico. Nas palavras de Vesentini (2004), um grupo de professores que lecionavam juntos a sindicatos e outras instituições que combatiam a Ditadura Militar, especialmente em São Paulo, passa a trabalhar com problemas ligados à realidade social do Brasil, tendo como subsídio a discussão a partir do materialismo histórico.

Diante do processo de redemocratização no final da década de 1980 e início da década de 1990, foram elaborados vários currículos de Geografia em níveis estaduais e municipais, e mais especificamente, em 1996, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, em meio a um grande debate sobre o seu processo de elaboração.

Os PCN são de caráter nacional e visam a propagar abordagens metodológicas fundamentadas em autores como Piaget e Vygotsky. Nessa perspectiva, esse documento se mostra como inovador, mesmo que de forma generalista, fornecendo possibilidades para uma leitura orientada das questões tratadas pelo conhecimento escolar, partindo de competências; e advoga, pela primeira vez no país, a abordagem transversal de temas complexos que já compunham os debates dentro da Escola e na sociedade como um todo. Nesse documento, as competências se colocam como possibilidade de aplicar o conhecimento escolar ao cotidiano dos alunos.

Nessa fase, a metodologia de ensino passa a orientar-se pela união entre conteúdo e método, tendo como pressuposto a utilização do conhecimento escolar no cotidiano para a resolução de problemas reais. Essa abordagem pode ser denominada de **Geografia(s) escolar(es) crítica(s)**, e o plural se deve às diversas abordagens teóricas que subsidiam as metodologias do ensino de Geografia neste período: dialéticas, fenomenológicas, anarquistas, humanísticas, ecléticas, entre outras.

Para além de representar unanimidades em suas épocas, a discussão acima aponta momentos de rupturas e continuidades das metodologias do ensino de Geografia, a partir da

relação método-conteúdo. Em praticamente toda a história de desenvolvimento da Geografia escolar, as metodologias estiveram centradas ora nos conteúdos, ora nos recursos de ensino.

Com o advento dos PCN indica-se uma abordagem metodológica centrada em capacidades, que visam a operacionalizar o conhecimento da Geografia escolar desenvolvido em sala, no cotidiano dos indivíduos, tendo como pressuposto o desenvolvimento da cidadania.

A abordagem teórica fundada pelos PCN de Geografia, de fundamentação fenomenológicas, indica que o cerne metodológico para o desenvolvimento do saber geográfico escolar centra-se no cotidiano dos alunos, a partir das percepções que estes carregam derivadas da sua vivência no espaço geográfico. Essa vivência é permeada de informações e relações imaginárias e de representações sobre o espaço do aluno. Apesar de não deixar evidente, os PCN sugerem que, a partir dessas vivências, e tendo como referência o desenvolvimento das categorias geográficas – os PCN chamam de **conceitos** –, o professor desenvolva junto com os alunos olhares geográficos orientados por suas experiências.

Esse mesmo espaço de vivência é permeado por um conjunto de instrumentos de produção e veiculação de representações, entre as quais cabe destacar: filmes, literatura (em suas mais diversas variantes: quadrinhos, charges, cordel, literatura regional, revistas, jornais), internet, desenhos e mapas. Cada um desses elementos veicula, no cotidiano do aluno, determinadas representações de mundo e de espaço, cujas especificidades o aluno não conseguirá decifrar sem um olhar geográfico orientado.

Os conteúdos escolares, nesse sentido, servem como meios para a compreensão aprofundada da realidade em que o aluno está inserido e das relações que esse lugar estabelece com outros espaços. Assim, os conceitos e categorias são primordiais para que os alunos possam compreender os conteúdos que tratam de tais realidades, ou seja, sobre a sua realidade e a de outrem.

Assim, quando o professor define um determinado conteúdo, ele deve considerar as relações que esse conteúdo tem com o espaço de vivência do indivíduo. Esse conteúdo pode ser abordado a partir da compreensão de determinados conceitos que subsidiam a análise geográfica e do desenvolvimento de competências, de forma que o aluno proceda a sua análise geográfica.



Pensando o cotidiano do indivíduo, algumas abordagens metodológicas mostram-se mais satisfatórias a partir de determinados contextos socioculturais e considerando os níveis de desenvolvimento dos alunos do Ensino Fundamental.

Como enfatizamos anteriormente a metodologia não se resume apenas à maneira como os recursos didáticos (livros didáticos e paradidáticos, aparelhos de televisão, computadores, data show, aula de campo etc.) são utilizados em sala de aula, mas sim, à abordagem de conteúdos, temas, conceitos e categorias, o desenvolvimento de competências e atitudes, que se faz a partir do uso desses recursos didáticos.

Abaixo mostramos, de maneira sucinta, como alguns recursos didáticos podem auxiliar o desenvolvimento de abordagens metodológicas centradas na realidade do aluno.

**Aula de Campo** – Desenvolve-se num espaço selecionado por alunos e/ou professor, tendo com objetivo a discussão de uma temática já abordada em sala de aula. Tem como intuito estabelecer contato com a realidade palpável e, partindo disso, recorrer aos conceitos para se compreender a realidade posta. Geralmente ocorre sob a perspectiva disciplinar, mas pode estender-se à abordagem interdisciplinar. Assim, deve-se proceder da sala para fora da sala, ou seja, trabalha-se o conteúdo, e em um momento seguinte o aluno é levado para essa aula fora da sala para comprovar aquilo que foi abordado em aulas anteriores.

Exemplo de aula de campo:

Estudam-se em sala de aula os aspectos naturais inter-relacionados, tais como vegetação, clima, estrutura geológica, relevo e hidrografia de uma determinada área. Para tanto, recorre-se a uma série de conceitos, como os de natureza, domínios naturais, tempo e clima, e à categoria de análise espaço, para que o aluno compreenda tal conteúdo. Mas, para que ele possa realmente aplicar esse conhecimento a uma determinada realidade, deve ainda ser estimulado a desenvolver determinadas competências, tais como: observar, analisar, comparar, descrever, entre outras.

Assim, uma aula de campo em uma área onde os alunos possam visualizar, e questionar os aspectos que configuram o espaço geográfico, possibilitará aos alunos aplicar tais conhecimentos (conteúdos, categorias, conceitos e competências) a uma dada realidade, seja ela próxima ou distante da sua escola.

**Estudo do Meio** – Essa metodologia tem como princípio a interdisciplinaridade, objetivando a construção de um conhecimento pautado na realidade palpável. Faz uso de procedimentos

de pesquisa como: coleta de informações, entrevistas, discussão e elaboração de materiais. Garante, dessa forma, um contato do aluno com o instrumento de saber, a realidade.

Para desenvolver o Estudo do Meio, o professor deve organizar o tempo e os espaços de desenvolvimento do trabalho, que deve ser organizado em três momentos, a saber, a preparação, uma saída e a sistematização dos conhecimentos.

No primeiro momento, a turma, juntamente com os professores das demais disciplinas envolvidas no trabalho, deve se organizar em grupos; definir tema e subtemas a serem estudados; estabelecer um local que possibilite compreender melhor tal temática; ler o que já foi publicado sobre o tema e sobre o local onde será feita a saída; buscar iconografia existente e preparar a saída, que deve seguir os seguintes procedimentos:

1 - elaborar o caderno de campo que deve conter capa que identifique a escola, a turma e revele o tema estudado; divisão dos grupos e subtemas escolhidos; roteiro de percurso; cronograma de atividades; roteiros de entrevistas e outros procedimentos de coletas de dados e de amostragens (caso de trabalhos com ciências); mapas de orientação, localização, temáticos e históricos; imagens do lugar no passado; folhas em branco para escrita e desenho, e, finalmente, regras a serem seguidas por todos.

2 – Solicitar autorização dos pais e das repartições a serem visitadas, caso o grupo tenha escolhido um lugar que necessite marcar hora e ingresso e organizar o transporte e pessoal de apoio. Nesse ínterim, os professores devem visitar o local escolhido antes dos alunos, para que possam orientar a organização das atividades no campo.

No segundo momento, **a saída da escola**, que deve ter como objetivo a busca de questões que orientarão a elaboração do trabalho de sistematização. Ou seja, neste caso, a aula de campo tem como objetivo levar o aluno a questionar a realidade estudada. Dessa maneira, é importante atentar para a sensibilidade olfativa, visual, palatina, auditiva, entre outras, de forma que o aluno traga para a escola uma série de questionamentos. Portanto, aqui a aula de campo não tem como objetivo a comprovação, mas sim, a busca de problemáticas.

3 - No terceiro momento, os alunos devem **sistematizar o conhecimento**. Para tanto, devem proceder da seguinte maneira: socializa com a turma tudo o que foi coletado por cada grupo – entrevistas, dados, amostras, fotografias, imagens de filmes, entrevistas etc. – e, posteriormente, formula questionamentos sobre a temática escolhida no início do trabalho, partindo do que foi observado na saída. O procedimento seguinte é tentar responder a tais

questionamentos a partir de um procedimento interdisciplinar. Nessa perspectiva, ele deve ser estimulado a pesquisar e estudar uma bibliografia que trate do tema; fazer os procedimentos de análises de dados (tabulação, elaboração de gráficos, análises dos dados, transcrição de entrevistas, elaboração de mapas temáticos etc.); analisar os depoimentos coletados e comparar o resultado de suas descobertas com aquelas existentes e das quais ele tomou conhecimento em suas leituras.

Para finalizar, os grupos devem definir, juntamente com a orientação dos professores, como querem apresentar os seus trabalhos finais, se em forma de relatório, teatro, música, painel fotográfico, filme, blog, entre outras formas. Este trabalho deve ser apresentado a toda a escola, e também deve-se enviar cópias dos resultados para o local onde o trabalho foi desenvolvido, confirmando-se o recebimento das cópias. Assim, os alunos poderão compreender o compromisso de quem faz pesquisas.

**Cinema** – Em suas mais variadas categorias cinematográficas (curtas e longas-metragens), os filmes oferecem grandes possibilidades de abordagem em sala, indo desde a abordagem por temática, passando à abordagem discursiva da obra como um todo, até a utilização de partes da produção. Os sentidos ilustrativo, informativo, discursivo, questionador e interrogativo das produções fílmicas devem ser considerados a partir da reflexão do professor, bem como a própria ideia de desenvolvimento de filme, com possibilidades de reflexões conceituais, de categorias, de conteúdos, de competências e de procedimentos.

É importante ressaltar que o uso do filme em si não traz uma abordagem metodológica inovadora, o que possibilitará desenvolvê-la é a escolha do filme e o uso que se faz dele. Dessa forma, esse recurso didático não deve ser usado para substituir a ausência do professor em sala ou como mote para coagir os alunos indisciplinados. A ideia recorrente de orientar o olhar do aluno sobre um filme, a partir de questionários pré-elaborados, também não é bem vista por aqueles que trabalham com essa metodologia.

Diante disso, o filme pode ser utilizado nas aulas de Geografia tanto como sensibilizador para algumas temáticas, quanto desencadeador de debates, de olhares diversos sobre uma dada realidade e até como uma atividade conclusiva a respeito de um tema.

**Jornais e revistas** – A veiculação de informações correntes do dia-a-dia, ligadas a questões sociais, econômicas, políticas, culturais e regionais, favorece o contato do aluno com as transformações sociais que têm consequências para a (re)organização do espaço. A reflexão sobre essas questões, a partir de jornais e revistas, deve ser conduzida tendo como referência a

contraposição de posturas relativas ao conhecimento geográfico e à construção de habilidades de crítica, reflexão, comparação, análise, contraposição e debates relativos às temáticas geográficas. Atentando para o fato de que os textos jornalísticos geralmente não são de cunho científico, assim, se por um lado eles não devem ser utilizados como última palavra sobre um determinado tema, por outro podem trazer inclusive diferentes visões e contrapontos entre diversos cientistas. Desse modo, o professor deve saber dosar e usar os textos jornalísticos como um recurso para que o aluno compreenda que o conhecimento é muito mais amplo do que somente aquele elaborado na academia e que este tipo de literatura tem grande importância na sociedade contemporânea, pois é formadora de opiniões e difusora de ideias.

**Literatura** – Esse recurso didático pode estimular uma abordagem interdisciplinar, assim como a produção de trabalhos disciplinares. O trabalho com literatura pode centrar-se na busca pela leitura geográfica presente em obras literárias, principalmente as regionalistas (romances, contos, cordéis), auxiliando, dessa forma, a construção de conceitos e categorias geográficas, tais como território, paisagem, região e lugar. Ou seja, o aluno pode ser orientado a compreender as relações sociais que se desenvolvem no espaço a partir da visão do autor, sem deixar de considerar a liberdade literária. A leitura de determinadas obras literárias amplia o universo conceitual do aluno e lhe possibilita compreender o mundo a partir de outro olhar, o da arte, que é bem diverso daquele fundado especificamente na ciência.

**Música** – De presença corrente nas mais variadas realidades da Paraíba, a música é uma expressão da arte presente na realidade dos alunos do Ensino Fundamental. Carrega em si uma marca sociocultural que garante resgatar, a partir da sua interpretação, a dimensão espacial do lugar/indivíduo que a produziu. O professor deve considerar os contextos para definir o ritmo mais adequado e indicar o caráter de análise, reflexão, debate, construção ou crítica à produção musical. Assim, o professor estará desenvolvendo a leitura geográfica do espaço ao mesmo tempo em que torna a Escola um espaço de educação musical, necessário ao desenvolvimento de sensibilidade do ser humano.

**Imagem** – As imagens estão presentes recorrentemente no cotidiano dos alunos, sendo as expressões mais fortes da cultura atual e que são disponibilizadas na televisão, no computador, nos jogos interativos etc.. Para o uso desse recurso didático, é necessário que o professor desenvolva um olhar metodológico sobre esse instrumento. Considerando as possibilidades de análise de imagens (fotografias, cartões postais, anúncios turísticos e obras

de arte), como elemento de decifração, denúncia e comparação de imagens, considerando a categoria **paisagem** como cerne do desenvolvimento das análises a partir dessa abordagem metodológica.

**Mapa (croqui e mapa mental)** – As representações, de forma geral, trazem ideias sobre o espaço, que devem ser consideradas no ensino de Geografia. A ideia de mapeador é fundamental para a formação cartográfica do aluno, pois somente se colocando nesta situação é que ele poderá desenvolver o conceito de símbolo e, conseqüentemente, compreender as convenções cartográficas. Assim, incitar a confecção de mapas da sala, não apenas para desenvolver as relações espaciais, mas para trabalhar com as categorias: **regiões** que compõem a sala; **territórios** que configuram a Escola e **lugares** de vivência. Dessa maneira, os mapas deixam de ser instrumentos e tornam-se metodologias de abordagens temáticas, permitindo o desenvolvimento de capacidades que se concretizam junto com o trabalho dos conteúdos. O croqui e o mapa mental são fundamentais, nesse sentido, porque incentivam a produção da convenção, desenvolvendo a alfabetização cartográfica, que é primordial para a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

**Desenho** – O desenho, especialmente no nos anos iniciais do Ensino Fundamental, garante a compreensão do universo do aluno pelo professor, possibilitando tanto a compreensão da sua configuração espacial, para planejar o uso da metodologia, quanto a manifestação dos conceitos que o aluno construiu ao longo de sua vida sobre a natureza e a sociedade, além de servir como elemento de reflexão do próprio espaço do aluno.

**Novas Tecnologias da Comunicação e Informação** – Esses elementos estão presentes no cotidiano dos indivíduos e talvez representem um dos grandes entraves para os professores. Utilizar os meios de que os alunos se valem para se comunicar hoje em dia não é tarefa fácil. Entre as potencialidades, destacamos a comunicação de informações, a reflexão sobre programas de TV, a comparação de informações, levando à construção de conceitos pelo aluno, tendo como referência um planejamento prévio. As tecnologias disponíveis na internet, em sítios como o *Google Earth* e o *Google Maps*, que permitem o desenvolvimento de capacidades: análise, correlação, orientação e debate a partir da dinâmica de produção do espaço geográfico, tendo como referência um recorte espacial específico.

## 7 – AVALIAÇÃO

A palavra avaliação, tradicionalmente no Brasil, traz consigo certo incômodo, seja por seu significado junto ao papel que assume em sala de aula, seja em outras situações não educacionais; pois esteve historicamente vinculada à ideia de erros e acertos, de aprovação ou reprovação. O sentido que foi dado a essa palavra resulta, de certa maneira, da forma como esse recurso foi utilizado ao longo da história da educação em nosso país, e também, nas experiências educacionais daqueles países inspiradores do nosso modelo de educação formal (GARCIA, 2003).

Desse modo, parte dos professores, alunos, gestores e pais vê na avaliação um recurso para dizer o que é correto e o que não o é, ou “provar” quem aprendeu ou não, e aí justificar a aprovação ou reprovação dos alunos. A avaliação está vinculada também ao controle, à medida que ela é utilizada para incluir ou excluir parte dos alunos do processo efetivo de ensino e aprendizagem ou quando é utilizada para hierarquizar, vigiar, punir e normatizar regras e procedimentos. Tudo isto tem origem em uma escola elitista, positivista e tradicionalista.

Mas será que hoje ainda temos esse tipo de Escola? Será que essa Escola ainda é desejada por aqueles que participam, direta ou indiretamente, de ações educativas? Acreditamos que não, a sociedade reconhece que a Escola mudou porque não pode continuar como era nos séculos passados, pois precisa ter uma função social condizente com o atual estágio de desenvolvimento da sociedade. Tendo em vista que não temos mais a mesma Escola, não podemos ter mais um formato de avaliação como aquele que predominou em períodos anteriores. Assim, entende-se que a avaliação deve ter objetivos e modelos distintos daqueles evidenciados no passado. Fazer tal afirmação é uma fala recorrente nas publicações atuais sobre educação, entretanto, nem sempre essa crítica vem acompanhada de propostas de superação das práticas por demais arraigadas, comuns a grande parte das escolas brasileiras. É nesta perspectiva que Capelletti (2005, p. 117) adverte sobre as publicações que tratam sobre a avaliação formativa:

Em geral, o professor tem à sua disposição modelos teóricos de avaliação, evolução histórica das diferentes concepções, enfim, quadros conceituais que desestabilizam o seu credo, mas não orientam o seu fazer. Abalado em sua crença, deixa de praticar a avaliação que conhece e não tem nada para

colocar no lugar. É preciso ir além, refletindo com os professores aspectos avaliativos da própria atividade e do processo de aprendizagem.

Partindo dessa ideia, entende-se neste documento que é importante apresentar um quadro teórico sobre avaliação para o ensino, mas é também necessário fazer propostas de avaliação que possam subsidiar efetivamente a prática dos professores de modo que esses saibam recorrer a novas propostas de avaliação quando abandonarem aquelas que utilizavam no passado.

Mas como superar as antigas propostas de avaliação, diante das inúmeras cobranças feitas aos professores no sentido de orientarem o seu trabalho por adaptações dos currículos que têm como objetivo levar o aluno a responder as avaliações criadas pelo Ministério de Educação, e pautadas em modelos quantitativos? Como convencer alunos e pais da necessidade de novas formas de avaliar diante das “provas” (SAEBE e ENEM) que os alunos/filhos do Educação Básica terão que passar ao longo de sua vida escolar? Não se trata aqui de questionar o valor das avaliações externas à Escola para a definição de políticas públicas, mas sim, de apontar que o modelo escolhido pelo MEC não leva em consideração grande parte dos debates sobre avaliação, estabelecidos pelas propostas crítico-humanísticas.

Entretanto, esses modelos de avaliações externas não devem ser assimilados ou incorporados às práticas didático-pedagógicas, tendo em vista que a sua função é mais ampla e tem objetivos distintos daquelas que realizamos em sala de aula. Assim, ressalta-se que neste documento a avaliação será pensada como formadora, de maneira que não se evidenciará propostas quantitativas, punitivas, de controle ou de simples verificação de conteúdos. A ideia é trabalhar a avaliação como um componente do processo de ensino e aprendizagem e não como algo externo a ele, feito em momentos exclusivos e isolados de uma prática cotidiana de sala de aula.

### **O que tem mudado nas propostas de avaliação e o que devemos levar em consideração na nossa prática?**

Apesar das formulações tradicionais de avaliação anteriormente apresentadas, é também verdade que, em muitas escolas brasileiras, esse processo de avaliação tem sido criticado e, em parte delas, até suplantado. São muitos os professores conscientes de que as avaliações tradicionais não respondem aos objetivos de uma educação emancipadora, que

busca construir conhecimentos que tenham um papel transformador da sociedade e que influencie as lutas pela conquista da cidadania. Desse modo é que tais escolas modificaram seus objetivos, metodologias, abordagens de conteúdos e, conseqüentemente, suas propostas de avaliação. É diante dessas práticas renovadoras que se apresenta a real possibilidade de transformações da Escola.

Pode-se mesmo afirmar que a Geografia escolar vivencia atualmente uma crise, pois seus professores sabem que, se permanecerem recorrendo às propostas didático-pedagógicas criadas para responder as necessidades de períodos históricos anteriores, a disciplina corre o risco de perder sua função social e o seu *status* escolar. Daí a necessidade de transformações urgentes e renovações das práticas escolares, por uma série de professores que acredita que essa disciplina é fundamental para a constituição permanente de lutas pela conquista da cidadania. E ainda porque é a Geografia que pode responder às questões formuladas pela sociedade neste momento de intensas relações sociais em um mundo globalizado, onde as relações espaço-temporais se apresentam de forma cada vez mais fugaz e efêmera. Então, como pensar a avaliação para o ensino de Geografia neste contexto? Uma primeira afirmativa refere-se à necessidade de trabalharmos com uma avaliação que leve em consideração essas transformações, já que elas foram orientadoras, neste documento, das sugestões de abordagens de conteúdos, metodologias, competências/capacidades e objetivos.

Como já pudemos observar no texto sobre a inserção da disciplina escolar Geografia, a relação entre abordagens de conteúdos e metodologias, competências, objetivos e avaliação expressa como a disciplina era e é ensinada em diferentes períodos históricos. Ao longo de muitos anos, as avaliações escolares de Geografia estavam estruturadas de maneira a cobrar a memorização de conteúdos pelos alunos. Essas se apresentavam em formato de prova, exame, chamada oral, entre tantas outras denominações, e trazia, como marca a necessidade do aluno expressar *ipsis litteris* o que o professor tinha ensinado, geralmente, apoiado em um texto de livro didático, muitas vezes recheados de erros conceituais.

Contrariando esta perspectiva, a proposta de avaliação para a disciplina escolar Geografia, neste documento, pretende superar a natureza especificamente cognitiva e se estrutura a partir de um debate com os PCN, mas, especialmente, levando em consideração os objetivos propostos para a Geografia nestes referenciais.

Contudo, não se pode falar de avaliação sem discutir critérios, tendo em vista que estes são estabelecidos pelos objetivos de ensino. Assim, recorreremos ao documento introdutório



dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental II, que apresentam critérios de avaliação que podem referendar parte do que se compreende nestes referenciais como critérios de avaliação:

Os critérios de avaliação explicitam as expectativas de aprendizagem, considerando objetivos e conteúdos propostos para a área e para o ciclo, a organização lógica e interna dos conteúdos, as particularidades de cada momento da escolaridade e as possibilidades de aprendizagem decorrentes de cada etapa do desenvolvimento cognitivo e social em uma determinada situação, na qual os alunos tenham condições de desenvolvimento do ponto de vista pessoal.

Os critérios de avaliação apontam as experiências educativas a que os alunos devem ter acesso e que são consideradas essenciais para o seu desenvolvimento e socialização. Nesse sentido, eles devem refletir de forma equilibrada os diferentes tipos de capacidades e as três dimensões de conteúdos (conceitos, procedimentos e atitudes), e servir para encaminhar a programação e as atividades de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2001, p. 80).

É importante ressaltar, de início, que estes referenciais, diferentemente dos PCN, optaram por não trabalhar por ciclos, mas sim, por ano, como ficou explicitado no texto introdutório deste documento. Assim, essas orientações devem ser adaptadas às nossas condições, como bem evidencia o referido documento do MEC (BRASIL, 1996). Porém os critérios aí adotados podem efetivamente orientar a prática em sala de aula. Ou seja, as avaliações devem levar em consideração as competências/ capacidades e os conteúdos trabalhados em suas três dimensões supracitadas.

Diante do que foi expresso, fica evidente a necessidade de uma avaliação que considere a relação entre objetivos, competência/capacidades e conteúdos propostos, assim como também as diferentes dimensões dos conteúdos. Mas como fazer isto especificamente para a Geografia? Para tanto, é importante que se selecione os objetivos e as capacidades a eles relacionadas para cada ano letivo, se defina as propostas metodológicas que serão encaminhadas e as abordagens de conteúdos, de maneira que a avaliação possa estar articulada com esses elementos e reflita o que se pontuou no início do ano letivo.

O planejamento anual não deve ser uma obrigação burocrática, mas sim, um documento orientador e flexível, de modo que, a qualquer momento, possa ser reelaborado, inclusive, a partir das atividades de avaliação, ou seja, essas devem ser orientadoras não somente do desempenho dos alunos, mas sim do trabalho do professor. Porque a relação entre

esses sujeitos na Escola é que define os processos de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, os planejamentos. Mas, por que falar em planejamento, justo em um texto que trata sobre avaliação? Isto se justifica, tendo em vista que no planejamento se deve pensar as propostas de avaliação a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo, tanto as formas, quanto os seus critérios. Isto se justifica, pois é no planejamento que se deve pensar as propostas de avaliação a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo, tanto as formas quanto os seus critérios.

Portanto, se o nosso objetivo central desse documento inscreve-se como o desenvolvimento de capacidades ou competências de utilizar o conhecimento geográfico escolar, a partir das suas categorias fundamentais (espaço, território, região, lugar e paisagem) em situações cotidianas, que requeiram a leitura, interpretação e reflexão acerca da produção do espaço, as avaliações devem levar em consideração tal objetivo. Entretanto, os objetivos específicos também devem ser definidos e levarem em consideração os diferentes níveis de aprofundamento para o Ensino Fundamental I e para o II, o que demanda do professor a organização adequada de propostas de avaliação.

Assim, as avaliações não devem se prender a momentos específicos do processo de ensino e aprendizagem, mas sim, apresentar um caráter processual, contínuo e formativo. Tendo em vista que o aluno deve ser avaliado com o propósito de conhecer como se deu a sua apropriação dos objetivos de ensino estabelecidos, é isto o que deve orientar as ações do professor em sala de aula, visando os objetivos propostos para cada ano letivo.

As ferramentas utilizadas para a avaliação também devem estar de acordo com os objetivos, competências/capacidades e conteúdos apontados para cada ano letivo e turma. Desse modo, o uso corrente de questionários para estimular a memorização, prática comum a muitas escolas, não condiz com as propostas aqui apresentadas. Algumas propostas metodológicas apresentadas neste documento já trazem, em si, organizações de ferramentas de avaliação que têm como intuito superar uma das questões centrais da Geografia desde o século XIX, a memorização. Nesta perspectiva, apresentamos a seguir alguns exemplos de ferramentas que podem ser adotadas pensando no conjunto de competências, nos conteúdos e nos objetivos para a Geografia no Ensino Fundamental. É necessário que pensemos em recursos avaliativos condizentes com as realidades interpostas para o ensino de Geografia: produção textual, debate em sala, observação de posturas, produção em grupo e articulação do discurso.

Tais recursos podem ser organizados ao longo do aluno letivo, juntamente com outras práticas que possibilitem ao aluno conhecer o seu processo de aprendizagem e, ao professor, (re)planejar sistematicamente sua prática didático pedagógica.

A ideia de recorrer a recursos que não permitem a memorização não sempre é uma tarefa fácil, mas pode ser um aprendizado para o professor que aceita o desafio de mudar a sua prática e certamente lhe trará um retorno estimulante para a sua prática.

Assim, compreende-se que este documento não se propõe a trazer receitas e permanecerá em construção à medida que for lido, discutido, compreendido e reelaborado na cotidianidade da sala de aula.

## 8 - REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE. Maria Adailza Martins de Albuquerque. Um século de prática de ensino de geografia: permanências e mudanças. **Anais do XV Encontro Nacional de Geógrafos: O espaço não para - por uma AGB em movimento.** São Paulo: ABG, 2008.

ALMEIDA. Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola.** 3.ed. – São Paulo: Contexto, 2004. (Caminhos da Geografia)

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O ensino de história: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Ciências Humanas e Suas Tecnologias.** Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia.** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – geografia / Secretaria de Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAPELLETTI, Isabel Franchi. Avaliação formativa: uma prática possível. In.: ALMEIDA, Fernando J. (Org.). **Avaliação educacional em debate: experiências no Brasil e na França.** São Paulo: Cortez/ Editora da PUC – SP. 2005, p. 135-149.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A (Re) Produção do Espaço Urbano.** São Paulo: EDUSP, 2008.

CHERVEL, André. Histórias das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação.** Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado.** Buenos Aires: Aique, 1991.

COUTO, Marcos Antônio Campos. Pensar por conceitos geográficos. In: CASTELLAR, Sonia. **Educação geográfica – teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2006.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTENBAM, Maria Teresa. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro, ED&A, 2004.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Os (des)caminhos do Meio Ambiente**. São Paulo: Contexto, 2001.

GOODSON, Ivor F. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. In: **Revista Teoria e Educação**, nº 2, p. 122-155, 1990.

KOZEL, Salete. As representações no geográfico. In: MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Salete. **Elementos de Epistemologia da Geografia Contemporânea**. Curitiba: EDUFPR, 2002, p. 215-232.

LACOSTE, Yves. **A geografia isso serve em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Capinas: Papyrus, 1997.

MOREIRA, Ruy (Org.). **Geografia: teoria e crítica**. Rio de Janeiro: Vozes, 1982.

PERRENOUD, Phillipe. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PESSOA, Rodrigo Bezerra. **Um olhar sobre a trajetória da geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a Geografia atual**. Dissertação (Mestrado em Geografia). CCEN – UFPB, 2007, p. 30-60.

PONTUSCHA, Nídia Nacib. Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e Escola. IN: CARLOS, Ana Fani Alessandri e OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Reformas no mundo da educação, parâmetros curriculares e geografia** (Orgs.). São Paulo: Contexto, 1999, p. 11-25.

\_\_\_\_\_. *et. al.* **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo, Cortez, 2007.

ROCHA, Genylton Odilon R. da. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1937 – 1942)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Departamento de Supervisão e Currículo, PUC – SP. São Paulo: PUC, 1996.

ROSS, Jurandyr Luciano Sanches. Geografia e as transformações da natureza: relação sociedade-natureza. In: LEMOS, Amália Inés Geraiges de; GALVANI, Emerson. **Geografia, tradições e perspectivas: interdisciplinaridade, meio ambiente e representações**. Buenos Aires: CLACSO, São Paulo: Expressão Popular, 2009, p. 119-138.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense. 1987. (Coleção Primeiros passos)

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**. Técnica e Tempo. Razão e Emoção. São Paulo: EDUSP, 2006.

\_\_\_\_\_. **Da Totalidade do Lugar**. São Paulo: EDUSP, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pensando o Espaço do Homem**. São Paulo: EDUSP, 2009.

TEIXEIRA, Salete Kozel. **Das imagens às linguagens do geográfico**: Curitiba a “capital ecológica”. Tese (Doutorado em Geografia Humana), Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Geografia. São Paulo: 2001. 308p.

VALCH, V. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva historiográfica. In.: VESENTINI, José William (Org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papyrus, 2004. p. 187 – 218.

VESENTINI, José William (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas – SP, 2004.

# **ENSINO RELIGIOSO**

---

**CONSULTOR ELABORADOR**

Professor Me. Wallace Ferreira de Souza – UFCG

**CONSULTORES COLABORADORES**

Professora Ma. Luciana Calissi – UEPB

Professor Me. Idelbrando Alves de Lima – SEC/Solânea

Professora Ma. Verioni Ribeiro Bastos – UFPB

**LEITORES CRÍTICOS**

Cezarina Maria da Silva Santos – 12ª GREC

Francisca Roseane Frances R. de Sousa – 1ª GREC

Geralda Maria de Souza – 9ª GREC

Gisélia Soares Mota – 6ª GREC

Ivaneide Dantas de Oliveira – 8ª GREC

Josefa Nogueira dos Santos Praxedes – 7ª GREC

José Carlos do Nascimento Santos – 2ª GREC

Laura Helena Baracuh Amorim – 1ª GREC

Maria Azimar Fernandes e Silva – SEEC

Maria Auxiliadora da Costa Silva – 6ª GREC

Maria Edna de Paula – 10ª GREC

Maria Lucia Santos Bezerra – 11ª GREC

Maria dos Remédios Mendes Oliveira – 10ª GREC

Marilene Barbosa Maia Dantas – 3ª GREC

*Eu vejo-me em tu  
Tu ver-se em mim  
Nós reparamos vós  
Vós compartilhaiis com eles  
Eles? Somos todos nós!*

*Wallace Ferreira de Souza*



## INTRODUÇÃO

Definir os fins educativos é definir, ao mesmo tempo, a sociedade, a cultura e o homem [**e a mulher**] que se quer promover. Toda imagem do homem [**da mulher**], é uma imagem social. Fixar fins para a educação é escolher um tipo de homem [**e de mulher**], portanto de homem [**e de mulher**] social, portanto de sociedade (CHARLOT apud ARANHA, 1989, p. 2).

O espaço da Escola é construtor de identidades e sentidos, portanto, de um tipo de homem e de mulher social, agentes e formadores de uma sociedade, de valores culturais. Ela tem responsabilidades: contribuir na formação dos aprendentes e produzir conhecimento qualificado.

O currículo desta escola deve atender, ou melhor, contemplar a diversidade existente no social, desta forma percebê-la como um espaço plural, mas permeada por relações de poder e disputas, é necessário para que as práticas pedagógicas, e por isto políticas, exercitem constantemente a valorização da diversidade, aqui entendida muito mais do que um tema ou um conteúdo a ser incluída no currículo **a diversidade cultural é um componente do humano**. Ela é constituinte da nossa formação humana. Somos sujeitos sociais, temporais, espaciais e culturais e por estes motivos, diferentes. Pensar a diversidade a partir deste prisma é fundamental para construirmos uma sociedade onde todos tenham o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania assegurados na Constituição Federal nos Art. 5, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O Ensino Religioso (ER) dentro da Escola é mais um elemento de consolidação do direito à igualdade de condições de vida e cidadania, na medida em que deve ser o **guardião do debate da laicidade no espaço escolar**, aspecto que garante o valor coletivo da educação pública no Estado brasileiro. Problematizar o fenômeno religioso nos bancos escolares a partir da realidade do nosso aprendente deve ser necessariamente o procedimento didático assumido pelo ER, haja vista o objetivo da disciplina: **educar em/para a alteridade**. Portanto, o currículo do ER organiza-se a partir da compreensão de conteúdo articulado com o **princípio da diversidade**, pois devem levados em consideração os conteúdos **atitudinais, conceituais e procedimentais** (PCN, 1997).

Ao analisarmos o campo<sup>38</sup> religioso brasileiro podemos considerá-lo uma bricolagem<sup>39</sup> proveniente de encontros entre diferentes sistemas religiosos, aspecto que permite aos sujeitos construírem suas identidades religiosas num processo interacional, o qual chamamos de trânsito religioso (ALMEIDA; MONTERO, 2001). Outrossim, este campo religioso é perpassado por intolerâncias, cujas consequências na vida escolar são presentes, e necessitam de intervenções pedagógicas no sentido de trazer o respeito à diferença ao currículo da Escola. E neste sentido, gostaríamos de fazer a crítica ao conceito de tolerância, pois este ocupa o lugar de um simulacro do respeito.

Partindo dos referenciais supracitados, o perfil do profissional do Ensino Religioso adquire características como: formação específica no debate da diversidade religiosa; capacidade de promover reflexões entre o fenômeno religioso e outras instâncias socioculturais; respeito à diversidade religiosa; sensibilidade para perceber as sutilezas que as práticas de intolerância assumem no cotidiano escolar e, sobretudo, o entendimento de que os sistemas religiosos são construtores de realidades e lentes de leitura das relações sociais.

E por estes motivos, as diretrizes apresentadas pela Conferência Nacional de Educação – CONAE<sup>40</sup> (2010) quanto à educação religiosa devem ser observadas na elaboração de uma política estadual de formação continuada e complementar para o Ensino Religioso e a recolocação desta área do conhecimento como fundamental no debate escolar, uma vez que se trata de campo disciplinar de cunho interdisciplinar em sua origem, pois seu objeto o fenômeno religioso solicita de seus pesquisadores uma abordagem própria formatada pelos encontros de disciplinas: História, Antropologia, Sociologia, Psicologia, entre outras, formando um espectro disciplinar multifacetado.

---

<sup>38</sup> O campo pode ser considerado tanto um ‘**campo de forças**’, pois constringe os agentes nele inseridos, quanto um ‘**campo de lutas**’, no qual os agentes atuam conforme suas posições, mantendo ou modificando sua estrutura (BOURDIEU, 1996).

<sup>39</sup> O antropólogo Claude Lévi-Strauss usou o termo “bricolagem” para descrever uma **ação espontânea**, além de estender o termo para incluir padrões característicos do pensamento mitológico, o qual não obedece ao rigor do pensamento científico (LÉVI-STRAUSS, 2002).

<sup>40</sup> A) Inserir, no Programa Nacional do Livro Didático, de maneira explícita, a orientação para introdução da diversidade cultural-religiosa; B) Desenvolver e ampliar programas de formação inicial e continuada sobre a diversidade cultural-religiosa, visando superar preconceitos, discriminação, assegurando que a escola seja um espaço pedagógico laico para todos, de forma a garantir a compreensão da formação da identidade brasileira; C) Inserir os estudos de diversidade cultural-religiosa no currículo das licenciaturas; D) Ampliar os editais voltados para a pesquisa sobre a educação da diversidade cultural-religiosa, dotando-o de financiamento; E) Garantir que o ensino público se pautar na laicidade, sem privilegiar rituais típicos de dadas religiões (rezas, orações, gestos), que acabam por dificultar a afirmação, respeito e conhecimento de que a pluralidade religiosa é um direito assegurado na Carta Magna brasileira (CONAE, 2010, p.163).

Diante do exposto, a relação entre religião/religiosidade/espiritualidade se apresenta como importante para o debate do ER, pois se relaciona com uma das funções mais importantes da religião que é dar às pessoas a sensação de pertencimento, ou seja, de que elas fazem parte de uma comunidade.

### RELAÇÕES CONCEITUAIS\*



Por fim, desejamos registrar o profundo comprometimento dos profissionais envolvidos no projeto de elaboração dos referenciais e sinalizar a importância deste documento na história do Ensino Religioso na Paraíba, pois as professoras (os) trouxeram seu olhar crítico, o desejo de contribuir e a certeza que as mudanças são possíveis quando trabalhamos juntos compartilhando nossos sonhos, alegrias, decepções e principalmente o respeito pelas concepções do outro. Estes motivos salientam o significado das Referências Curriculares do Ensino Religioso da Paraíba e apontam o seu caráter aberto, ou seja, as reflexões e propostas deste documento, representam o início de uma caminhada que tem uma finalidade: o respeito a diversidade que compõe a sociedade brasileira, e fez da mesma uma bela e delicada colcha de retalhos.

\* Os elementos de definição conceitual presente neste quadro foram fruto dos debates e reflexões realizados nas oficinas de elaboração dos Referenciais Curriculares.

# PARTE I

## 1 - A INSERÇÃO DA DISCIPLINA ENSINO RELIGIOSO NA HISTÓRIA DO BRASIL

As reflexões em torno da história da educação escolar no Brasil devem necessariamente passar pela história da Companhia de Jesus – padres jesuítas – e sua inserção sociopolítica, histórica e cultural no período colonial brasileiro. Os Jesuítas chegaram trazendo a moral, os costumes, a religiosidade europeia e também os métodos didático-pedagógicos. Estes métodos representaram de 1549 a 1759, à experiência pedagógica brasileira institucionalizada, apenas interrompida com a expulsão dos inicianos pelo Marquês de Pombal.

Desta forma podemos considerar que a história da educação institucional no país iniciou-se no período colonial, no qual as Ordens Religiosas assumem a responsabilidade da formação religiosa e educacional dos habitantes da Colônia da América Portuguesa. Segundo Figueiredo (1995), o ensino religioso era entendido e aplicado como o ensino da religião, devido os princípios e critérios estabelecidos no Regime de Padroado. Sendo assim,

O Ensino Religioso, nos padrões da época, ocupa o lugar central da educação escolar. Jesuítas, franciscanos e beneditinos desempenham papel importante nesse empreendimento. A união entre missão e colonização é um marco cultural, político e social em todo o processo da educação implementada e implantada no período (FIGUEIREDO, 1995, p. 23).

No caso da Paraíba, vamos encontrar uma particularidade, uma vez que, ao contrário da maioria das capitanias, onde os padres jesuítas através da fundação de seus colégios, eram responsáveis pela educação escolar, teremos a presença da Ordem de São Francisco assumindo esta responsabilidade, ou seja, a formação catequética/educacional dos habitantes da Capitania Real da Paraíba era de cunho franciscano.

Torna-se necessário destacar que a História do Brasil foi inicialmente marcada pela intrínseca relação entre a Igreja Católica e o Estado Colonial lusitano e Imperial brasileiro, relacionamento que era regido pelo regime de Padroado, no qual os poderes religioso e temporal, mantinham uma relação de interdependência, ou seja, “o poder religioso dependia do poder temporal para sua sobrevivência e para sua expansão; em contrapartida, o poder temporal também era dependente da Igreja para manter a legitimidade de seu poder de modo sacralizado” (LIMA, 2010, p. 63). Além disso, a atuação do regime de Padroado no Brasil

serviu para consolidar as práticas e os discursos da Igreja Católica nos período colonial e imperial brasileiro.

Na trajetória de consolidação e constituição da educação institucionalizada no Brasil, percebe-se, a partir das considerações anteriores, que o binômio *religião/ensino* apresenta uma estreita relação na História do Brasil. No caso do ensino religioso como componente curricular, podemos considerar nove fases distintas a partir dos dispositivos legais do Estado no Brasil em relação à sua interseção com a Igreja, são elas:

**1) Período Pré-pombalino:** marcado pela presença das ordens religiosas no fazer catequético/educacional, basicamente da Companhia de Jesus, em linhas gerais, e da Ordem de São Francisco no caso particular da Paraíba;

**2) Período Pombalino:** marcado pelo controle administrativo da Coroa no nível educacional, aspecto que minimizou a intervenção da Igreja no ensino, uma vez que a Companhia de Jesus, principal ordem religiosa responsável pela educação foi expulsa do domínio portugueses;

**3) Período Imperial:** marcado pela crítica ao Estado confessional, representada pelas reflexões de Joaquim Nabuco e Ruy Barbosa, que defendiam a separação entre Estado e Igreja e pregavam o princípio da laicidade (CNBB, 2007; PCNER, 2009);

**4) Período da República Velha:** marcado pelos instrumentos legislativos (Constituição Federal de 1891), que tornavam o Estado um ente laico, dando contornos à separação entre a esfera pública e a esfera privada (CNBB, 2007; PCNER, 2009);

**5) Período da Segunda República:** marcado pela retomada dos debates em defesa do ensino público laico articulado pelo movimento da Escola Nova, que foram instigados pela publicação do Decreto varguista nº 19.941 de 30 de abril de 1931, o qual institui o Ensino Religioso nos cursos primário, secundário e normais (CNBB, 2007; PCNER, 2009);

**6) Período do Estado Novo:** marcado pela consolidação do Ensino Religioso como decreto governamental e estratégia política do Governo de Getúlio Vargas no sentido de aglutinar o apoio da Igreja a sua administração (CNBB, 2007; PCNER, 2009);

**7) Período Pós-Estado Novo:** marcado pelos debates em torno de uma educação que cultivasse os princípios democráticos, reflexões popularizadas pela *Carta Brasileira da Educação Democrática*, onde estava expresso como objetivos: despertar a consciência da liberdade, o respeito à liberdade individual e dar destaque ao ensino das Ciências, entendidas como instrumentos privilegiados do progresso cultural da nação (CNBB, 2007; PCNER, 2009);

**8) Período da Ditadura Militar:** marcado pelo retorno do ensino religioso confessional, utilizado em grande medida como instrumento de acomodações e esvaziamentos das reivindicações populares frente ao governo ditatorial (CNBB, 2007; PCNER, 2009);

**9) Período da Redemocratização:** marcado pela retomada dos princípios republicanos e elaboração da nova Constituição Federal Brasileira em 1988 pautada na laicidade, aspecto que torna o Ensino Religioso confessional nas escolas públicas um ato vedado uma vez que desrespeita o direito fundamental de liberdade religiosa e fere o princípio do Estado Laico (CNBB, 2007; PCNER, 2009).

A partir da redefinição do Ensino Religioso (ER) nos instrumentos legais do Estado Brasileiro, com o movimento da redemocratização, e a consolidação do mesmo como área do conhecimento, é relevante consideramos nesta arqueologia da disciplina no Brasil as formações dos cursos de Pós-Graduação em Ciência(s) da(s) Religião(ões), mesmo que inicialmente criados em instituições confessionais, a exemplo do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade Metodista de São Paulo - UMESP (1976); do Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP (1978); do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF (1991); do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade Presbiteriana Mackenzie (2001); do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP (2005) e do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba – UFPB (2006). Este último, juntamente com o Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião da UFJF constituem exemplos de consolidação da área nas universidades públicas de Ensino Superior.

Contudo, essas redefinições não foram capazes de operar transformações no nível do imaginário social acerca do Ensino Religioso. Com isso, queremos delinear o desafio dos educadores e pesquisadores da temática, no sentido de colocar o debate do ensino religioso como área de conhecimento; e para tanto é necessário uma infra-estrutura administrativa e pedagógica que permita o tratamento adequado à área, assim como acontece com as demais

áreas do currículo escolar. Deste modo, é importante o conhecimento e empoderamento<sup>41</sup> dos marcos legais, particularmente a Lei nº 9.394/96, alterada em seu art. 33 pela Lei 9.475/97.

Estes dois aspectos anunciados anteriormente, quais sejam, a formação dos cursos de Pós-Graduação e o empoderamento dos marcos legais, são fatores fundamentais na constituição da área do conhecimento, que nas últimas três décadas, vem tomando corpo como Ciências das Religiões, numa tendência de assumir o fenômeno religioso como objeto de estudo e pesquisa.

### **1.1 - Marcos legais do Ensino Religioso**

AS CONSTITUIÇÕES do Brasil assim apresentam o Ensino Religioso 1824:  
”CONSTITUIÇÃO DO IMPERADOR”

Art. 5 – “A Religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto doméstico ou particular, em casas para isso destinadas, de forma alguma exterior ao templo”.

1ª CONSTITUIÇÃO DO BRASIL REPÚBLICA: 1891

Art.72 Parágrafo 3º - “Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto. Parágrafo 6º - Será leigo o Ensino Ministrado nos Estabelecimentos públicos. Nenhum culto ou Igreja gozará de subvenção oficial nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo”.

1934 – CONSTITUIÇÃO DE 1934

Art. 153 – “O ENSINO RELIGIOSO será de frequência facultativa e ministrada de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais”.

CONSTITUIÇÃO DE 1937

Art. 133 – “O ER poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores nem de frequência compulsória por parte dos alunos”.

---

<sup>41</sup> Categoria criada por Paulo Freire no contexto da Filosofia da Educação. Para Freire o educador, a pessoa, grupo ou instituição empoderada é aquela que realiza, por si mesma, as mudanças e ações que a levam a evoluir e se fortalecer, ou seja, implica, essencialmente, a obtenção de informações adequadas, um processo de reflexão e tomada de consciência quanto a sua condição atual, uma clareza de mudanças desejadas e da condição a ser construída. A essas variações deve somar-se uma mudança de atitude que impulse a pessoa, grupo ou instituição para ação prática, metódica e sistemática, no sentido dos objetivos e metas traçadas, abandonando-se a antiga postura meramente reativa ou respectiva (SCHIAVO & MOREIRA, 2005).



## CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL DE 1946

Art. 168 Parágrafo 5º - “O ER constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, e de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo representante legal ou responsável”.

## CONSTITUIÇÃO DO BRASIL DE 1967

IV – “O ER de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio...”.

## CONSTITUIÇÃO DE 1969: EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 1

V – “O ER de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas de grau primário e médio...”.

## CONSTITUIÇÃO DE 1988

Art. 210 - §.1º - “O ER, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.” Durante muito tempo, o ER teve o objetivo de catequizar, fazer seguidores de uma religião ou de evangelizar. Com a LDB Lei 9394/96, modificada pela Lei 9375/97, o ER enfoca seu estudo a compreensão do Fenômeno Religioso que se constata a partir do convívio social do educando.

### **1.2 - O Ensino Religioso na Paraíba**

A História da Educação no Brasil está fortemente relacionada à atuação dos religiosos da Companhia de Jesus, aspecto anunciado anteriormente, porém, ao nos referimos exclusivamente à sua atividade missionária e educacional, deixamos de destacar o trabalho educacional exercido por outras Ordens Religiosas durante o período colonial brasileiro.

Os autores que tematizaram a História da Educação Brasileira, ao considerarem tão expressiva a ação educativa dos jesuítas, entre 1549 e 1759, caracterizaram esse lapso de mais de dois séculos pelo presumível exclusivismo jesuítico, apesar do protagonismo - em geral, ignorado ou silenciado - de franciscanos, de beneditinos, de carmelitas, de mercedários, de oratorianos e de outros religiosos na cena educacional brasileira do período colonial (SANGENIS, 2004, p. 25).

É importante destacar que o Brasil recebeu a influência de várias Ordens Religiosas – Jesuítica, Franciscana, Beneditina, Carmelita, entre outras – e independentemente da filiação religiosa, cada missionário no Brasil desempenhou a função de educador. “Isso faz com que, na avaliação da obra da educação católica no Brasil, sobretudo nos séculos XVI e XVII,

incluamos também todos os dados de que se dispõe sobre a atividade educativa das várias ordens missionárias” (MOURA, 2000, p. 38-39).

O trabalho religioso realizado pelos missionários não possuía apenas o objetivo de cristianizar, mas também instruir os nativos e os colonos aqui residentes. Portanto, a catequese desempenhava um duplo papel co-relacionado: o primeiro, de caráter cristianizador (salvacionista) e, o segundo, de caráter instrutivo, visto que, no processo catequético, também eram ensinadas as primeiras letras.

Diferentemente do que ocorreu em diversas capitanias do Brasil, onde os representantes da Companhia de Jesus desenvolveram um trabalho missionário e educacional de destaque, na Capitania Real da Paraíba, essas atividades foram desenvolvidas por outras Ordens Religiosas, em particular, os Franciscanos, que se estabeleceram na recém-fundada cidade de Filipeia de Nossa Senhora das Neves, em 1589.

É válido esclarecer que os padres jesuítas foram os pioneiros na catequese dos nativos paraibanos e possuíam o objetivo de edificar um colégio na cidade de Filipeia, quando foram expulsos da capitania, devido a um desentendimento com os frades franciscanos, em 1593. São inúmeros os motivos apresentados para justificar a saída dos inicianos da Paraíba, entre eles, destaca-se o método rigoroso de catequese em relação ao dos franciscanos. Entretanto, as fontes antigas não são unânimes em relação aos motivos apresentados.

A Ordem de São Francisco se fez presente no Brasil desde 1500, porém sua presença foi de caráter extra-oficial, ou seja, não institucionalizada; nesta condição permaneceram os religiosos franciscanos até o ano de 1585, quando resolveram se estabelecer na cidade de Olinda, fundando a primeira Custódia franciscana no Brasil. O trabalho desenvolvido pelos frades em Olinda atraiu a atenção das demais capitanias, ocasionando pedidos para a fundação de novos conventos e missões em outras localidades.

Tendo em vista o trabalho “pacificador” desempenhado pelos frades franciscanos na Capitania de Pernambuco, foi que as demais Capitanias passaram a solicitar a criação de novos conventos, surgindo, desta forma, o convento da Capitania Real da Parahyba (LIMA, 2010, p. 89).

Estabelecida na Paraíba, em 1589, a Ordem de São Francisco teve uma presença religiosa e cultural significativa, atuando na catequese durante trinta anos (1589-1619). E após os desentendimentos com os jesuítas, em 1593, a Ordem ficou incumbida não só de catequizar os nativos, mas de atuar também junto aos habitantes da região.

Nos aldeamentos franciscanos, além da igreja ou capela, estava presente a escola, onde os nativos eram doutrinados dentro dos preceitos morais da fé católica e alfabetizados, aprendendo a ler, escrever e contar. Os frades que permaneciam no convento também realizavam uma atividade missionária e educacional, desempenhando inúmeras atividades, como “[...] visitar as aldeias, ministrar os sacramentos aos soldados, aos colonos e aos escravos dos engenhos, além de abrir escolas e oficinas para ensinar as crianças nativas e os filhos dos colonos” (LIMA, 2010, p. 135).

A atuação missionária e educacional dos franciscanos na Paraíba durou quase quatrocentos anos (1589-1885). Mesmo se retirando da catequese em 1619, os frades permaneceram na capitania. Segundo Fragoso (1980, p. 62) essa presença era tão significativa “[...] que durante o século XVII havia na capital da Paraíba apenas duas ou três escolas, dirigidas pelos religiosos”. Desse modo, temos de considerar as muitas influências que as Ordens Religiosas imprimiram na metodologia de ensino na Capitania, que teve o ensino oficial criado em 1783.

Deste modo, o ensino religioso sempre foi um componente presente nas vivências curriculares das escolas brasileiras ao longo da história, no entanto, durante muitos anos, regulado num caráter confessional de base cristã, que produziu um cenário socioeducacional montado com disputas e relações de poder conflituosas. Na Paraíba, só em 1994 o Conselho Estadual de Educação – CEE/PB publicou em Diário Oficial a Resolução 119/94, normatizando a disciplina e criando a Comissão para o Ensino Religioso, constituída por representantes das cinco dioceses da Paraíba e representantes das Igrejas Evangélicas.

Não desmerecendo o avanço que o ER teve no estado, com a publicação da Resolução 119/94, cabe salientar que a comissão constituída para o ER só contemplou um único segmento religioso, qual seja, o cristão, excluindo a participação de outras manifestações religiosas com representação na Paraíba.

Esta resolução e o próprio ensino religioso tiveram como impulsionadores a Secretaria de Estado da Educação e Cultura e a Arquidiocese da Paraíba, numa demonstração de que as relações de poder ainda permaneciam acentuadas e o espectro disciplinar do campo em questão ainda necessitava de reflexões, uma vez que o fenômeno religioso é um objeto de estudo/pesquisa carente de formação específica. Com a Resolução CEE/PB 119/94, e a

constituição da Comissão, foi implantado o Ensino Religioso oficialmente<sup>42</sup> em toda a rede estadual, nas escolas de 5ª à 8ª série. E neste ponto, este documento propõe outro desafio, a implantação do ensino religioso em todo o Ensino Fundamental, constituído pelos anos iniciais do 1º ao 5º ano e os anos finais do 6º ao 9º.

A resolução CEE 119/94 coloca-nos uma questão importante a ser problematizada, qual seja, a redação do art. 33 da Lei 9394/96 que é posterior à Resolução CEE/PB 119/94, fator que mostra a maturidade do CEE/PB, que percebeu que o Ensino Religioso é um elemento de responsabilidade dos sistemas de ensino na medida em que trouxe o debate para o colegiado do Conselho. No entanto, a mesma resolução juntamente com o Artº 33 não avançaram no aspecto de reconhecimento do ER como área de conhecimento. As interferências dos sistemas religiosos também é um dado importante a ser percebido nestes dois documentos, um exemplo são as modalidades ER: 1) Confessional; 2) Interconfessional; estabelecidas no art. 33 da Lei 9.394/96:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.

Outro marco legal no Ensino Religioso na Paraíba foi a Resolução CEE/PB nº 147/2008 que assume outra postura frente à disciplina e reconhece a mesma como área de conhecimento com uma nova redação que, no seu art. 1º, prevê:

Artº 1 - A educação religiosa, de oferta obrigatória nas escolas públicas de ensino fundamental, e matrícula facultativa para o aluno, é parte integrante da formação básica do ser humano, como pessoa e cidadão, constituindo área de conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (Resolução CEE 147/2008).

<sup>42</sup> Temos que considerar que esta resolução institucionaliza uma prática existente nas escolas, uma vez que o ensino religioso estava no currículo da escola de uma forma não institucionalizada através de diferentes mecanismos e práticas, aspecto que o tornava ainda mais delicado.

A publicação de uma nova resolução para regular o Ensino Religioso na Paraíba foi motivado pela nova redação do art. 33 da Lei nº 9.475/97 que propõe:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural, religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso (Lei nº 9.475/97).

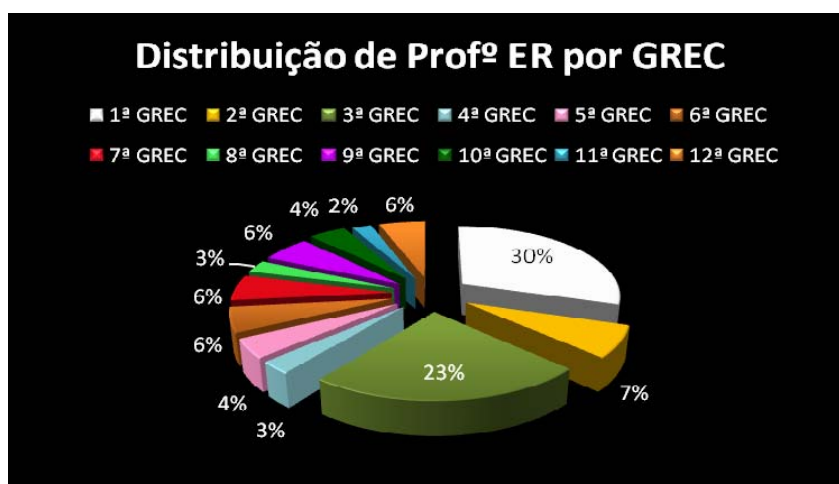
Diante desta conjuntura, colocam grandes desafios para o Ensino Religioso na Paraíba na medida em que cria-se e garante-se a disciplina como área do conhecimento mas falta uma formação específica tanto na modalidade formação continuada em serviço como no fortalecimento e ampliação das licenciaturas. Direitos garantidos pela CONAE (2010) no Eixo IV – Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação e no Eixo VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade no tocante à educação religiosa:

b) Desenvolver e ampliar programas de formação inicial e continuada sobre diversidade cultural-religiosa, visando superar preconceitos, discriminações, assegurando que a escola seja espaço pedagógico laico para todos, de forma a garantir a compreensão da formação da identidade brasileira (CONAE, 2010, p.163)

A formação continuada dos profissionais que exercem a docência, e particularmente no componente curricular Ensino Religiosos tem um significado importante, pois possibilita ao profissional construir diálogos com outros campos do saber sem perder sua identidade epistemológica. O Ensino Religioso deve ser observado como campo disciplinar complexo e, portanto necessita de formação específica para sua efetiva realização, desconstruindo tendências proselitistas decorrentes da ausência de formação do profissional.

Na Paraíba, temos uma distribuição de professores (as) do Ensino Religioso insuficiente para atender as demandas das unidades de ensino. Contamos com um quadro de profissionais para o ER na sua maioria em situação funcional provisória, fator que causa uma descontinuidade pedagógica, aspecto que fragiliza este componente curricular e prejudica as trajetórias de ensino dos aprendentes.

**Gráfico 1 – Distribuição de professores (as) do Ensino Religioso – ER por Gerência Regional de Educação e Cultura - GREC**



GREC*	Quantidade	Percentual	Cidade Sede
1ª GREC	117	30%	João Pessoa
2ª GREC	28	7%	Guarabira
3ª GREC	92	23%	Campina Grande
4ª GREC	11	3%	Cuité
5ª GREC	17	4%	Monteiro
6ª GREC	22	6%	Patos
7ª GREC	23	6%	Itaporanga
8ª GREC	11	3%	Catolé do Rocha
9ª GREC	23	6%	Cajazeiras
10ª GREC	17	4%	Sousa
11ª GREC	09	2%	Princesa Isabel
12ª GREC	22	6%	Itabaiana
<b>Total</b>	<b>392</b>	<b>100%</b>	

### 1.3 - Laicidade e Ensino Religioso

A área de conhecimento Ensino Religioso, como tudo em um Estado Democrático de Direito, de ver *Laikós*, ou seja, um campo de estudo do povo e para o povo. É do termo *laikós* a raiz etimológica do conceito francês *laïc*, cuja definição em português é *aquele não pertencente ao clero*, que levou à formação do substantivo *laicidade*, encontrado no Novo Dicionário de Pedagogia e de Instrução Primária (BUISSON, 1911).

\* Gerência Regional de Educação e Cultura - GREC

No Brasil, temos o princípio da laicidade pátria desde o Decreto nº 119-A, editado no dia 7 de janeiro de 1890, propositura de Rui Barbosa.

Decreto no. 119-A. “Prohíbe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em matéria religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providencias. (DECRETO, 1891. p. 10).

O presente Decreto colocou o Governo, naquele momento, ratificando a separação entre a Igreja e o Estado brasileiro, finalizando o regime do ‘Padroado’, como consta no seu “art. 4º: Fica extinto o padroado com todas as suas instituições, recursos e prerrogativas.”

Ao defender a laicidade e a neutralidade do Estado, Rui Barbosa declarou na Introdução de “O Papa e o Concílio”, da obra de Janus, toda a sua razão aos princípios norteadores do Decreto nº 119-A/1890, onde se destaca o trecho:

(...) Que entre indivíduo, entre igreja e igreja, dispute-se francamente, na atmosfera sonora da imprensa ou da tribuna, sobre [...] os direitos da razão individual na interpretação das escrituras e a impossibilidade de bem-aventurança eterna fora desta ou daquela confissão religiosa: fatos esses são estranhos ao estado, e, por conseguinte, aos que, para dirigi-lo, contendem pelo poder. Mas, o ficar ingresso de um cidadão no parlamento dependente de sua fé numa religião positiva [...] o dar-se aos delegados permanentes de uma supremacia infalível, cujo ensino dogmático rejeita as nossas instituições constitucionais, privilegio exclusivo de entrada nas escolas, de invasão insidiosa na alma das gerações nascentes [...]; o ser, ou não, lícito à lei favorecer com a publicidade sem limites a um culto, e impor humilhação da clandestinidade aos mais [...]: todas essas controvérsias, como outras tantas semelhantes, entendem radicalmente com as funções mais vitais do mundo leigo, e, portanto, com as atribuições mais imperiosas da autoridade política (...).”(BARBOSA, apud ESPINOLA; SOUZA, 2008. *Mantida a grafia da época*)

A laicidade tem seus princípios claros favoráveis ao respeito e a defesa dos direitos da pluralidade de convicções – religiosas ou arreligiosas – para estabelecer e manter a interação pacífica entre os cidadãos de cada país e entre todas as nações, como exposto na *Declaração Universal da Laicidade no Século XXI*.

Artigo 4. Definimos a laicidade como a harmonização, em diversas conjunturas sócio-históricas e geopolíticas, dos três princípios já indicados: respeito à liberdade de consciência e à sua prática

individual e coletiva; autonomia da política e da sociedade civil com relação às normas religiosas e filosóficas particulares; nenhuma discriminação direta ou indireta contra os seres humanos<sup>43</sup>.

Entretanto, existem opiniões distintas quanto à aplicabilidade da laicidade no nosso contexto sociocultural que o professor de Ensino Religioso precisa conhecer e se aprofundar.

A sociedade é um conjunto de campos de atuação que a estruturam. Esses campos, segundo Bourdieu (1974), interagem, mas em virtude do conflito de interesses entre eles, como o Campo Governamental e o Campo Religioso, torna-se necessário que cada um atue dentro do seu domínio.

O Campo Religioso é de esfera individual e privada, não podendo interferir no Campo Estatal cujo domínio é coletivo e público.

Para que o Governo cumpra sua missão, que é guardar a liberdade de consciência, a igualdade de direitos e a liberdade de expressão, sua base é o princípio da laicidade.

A laicidade visa a uma sociedade igualitária em que campo Governamental deve exercer sua função sem a interferência de ordenações de cunho individual e privado como é o campo Religioso, entretanto

A laicidade não exclui, no entanto, as religiões e suas manifestações públicas, nem o ensino religioso, muito menos deve interferir nas convicções pessoais daqueles que optam por não professar nenhuma religião. A laicidade garante também aos cidadãos que nenhuma religião, crença ou igreja poderá cercear os direitos do Estado ou apropriar-se dele para seus interesses. Esta separação entre Igreja e Estado é que garante a “pacificação” entre as diversas crenças religiosas, uma vez que não privilegia nenhuma delas.” (DOMINGOS, 2009, p. 04).

Dessa maneira, a definição de laicidade, seus princípios e sua aplicabilidade demonstram o papel do Estado quanto à garantia do como viabilizar a disciplina Ensino Religioso na Escola Pública.

Portanto, é dever do Estado assegurar o estudo dos fatos religiosos dentro de uma visão científica, sem caráter confessional, demonstrando a pluralidade religiosa no contexto

---

<sup>43</sup> Documento lançado em 2005, cuja versão em português se encontra publicada no Livro “Em defesa das liberdades laicas”.



sociocultural, pautado no respeito à diversidade para uma convivência harmônica e igualitária entre todas as denominações.

Separar a disciplina Ensino Religioso da associação imediata do pensamento de ensino confessional é uma tarefa difícil em virtude dos séculos que a educação do Brasil viveu sob o domínio de instituições religiosas, pois:

A terminologia “ensino religioso” está presente no inconsciente coletivo recente da sociedade com uma configuração pré-determinada, concebida como meio inequívoco de pregar ao “a-luno” um determinado credo, legado da herança dos conflitos e acomodamentos entre Estado e Igreja, meio impeditivo de conhecer e analisar a diversidade cultural de outros povos (BASTOS, 2009, p. 04).

Diante da introjeção da ideia do que seja “Ensino Religioso”, será lento o processo de afirmar esta disciplina como o estudo dos fatos religiosos resultantes de pesquisas com métodos próprios e como objeto de estudo das Ciências Humanas.

Esse fato se dá porque, nos anos iniciais de Escola, o sagrado e a espiritualidade sempre foram apresentados, às gerações anteriores, dentro de uma visão confessional em que residiam a culpa, o medo e a submissão, nunca como fatos sócio-históricos ou histórico-antropológicos.

Portanto, buscamos apresentar os fatos religiosos, através da disciplina denominada Ensino Religioso, com elementos presentes na pluralidade da nossa sociedade, tendo por base a laicidade ratificada no Manifesto da Escola Nova (1932) que propunha um ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário que subtrai o educando; desta forma ER deve cultivar o respeito à integridade da personalidade em formação.

Nessa perspectiva, considerando a identidade do povo brasileiro, caracterizada por suas múltiplas etnias, geradoras de manifestações culturais diversas, e por sua pluralidade religiosa os Referenciais Curriculares do Ensino Religioso da Paraíba baseiam-se na laicidade e nos seus princípios.

Assim, como afirma a sua Carta Magna (1988), o Brasil é um Estado Laico, portanto é o momento da Educação fazer o seu papel: garantir que o conhecimento chegue às novas gerações, contribuindo para uma sociedade justa e livre.

## 2- FUNDAMENTOS EPISTEMOLOGICOS

*Um passo à frente e já não estaremos  
Mais no mesmo lugar”  
Chico Science*

O exercício da docência é uma tarefa desafiadora, cuja formação demanda e implica uma disposição constante para a aprendizagem e a pesquisa, uma vez que estamos diretamente envolvidos com os processos formativos dos atores sociais responsáveis pela dinâmica da socialização cultural e, portanto da própria definição de sociedade, movimento de cunho complexo que abarcam fatores de natureza diversas. Nesse sentido, as definições curriculares devem necessariamente passar por uma reflexão epistemológica, pois as escolhas dos currículos são forjadas a partir dos lugares socioculturais e teóricos que ocupamos.

O texto desta secção é suscitado por três questões motrizes, que se interconectam num sentido de formar uma argumentação; aspecto que esta na base do pensamento científico, questionar as hipóteses e fomentar as teses, ou seja, para a ciência:

[...] o envelhecimento das teorias científicas é sem dúvida incrível. As teorias se desatualizam e ainda assim a ciência continua! É que a verdade científica não está na certeza teórica. Uma teoria é científica não porque ela é certa, mas, ao contrário, porque ela aceita ser refutada [...] isto é, uma teoria científica não é o substituto, num mundo laico, da verdade teológica e religiosa. É o contrário (MORIN & LE MOIGNE, 2000, p.3 IN: PAULY, 2004, p.180)

Desse modo, o espaço de interlocução/interação que a Escola proporciona e compreende é privilegiado para debatermos e construirmos conhecimentos. Portanto, temos as seguintes questões;

- O porquê refletir sobre epistemologia?
- Quais as contribuições desta reflexão para a prática pedagógica do Ensino Religioso?
- Quais as implicações teóricas envolvidas na área de conhecimento denominada de Ciências das Religiões?

A reflexão epistemológica requer dos sujeitos paciência, pois sua construção é realizada pouco a pouco. Podemos comparar a mesma com o trabalho do tecelão, do maestro e do poeta, pois os mesmos sabem perceber as sutilezas de suas atividades, e suas produções

são um misto de técnica e inspiração. O domínio desse exercício traz contribuições para o fazer pedagógico da Escola, pois temos que compreendê-la como produtora de saber qualificado. Sendo assim, esta reflexão possibilita ao aluno (a):

- A compreensão da ciência, dos seus produtos e processos, como **construção crítica** e histórica do conhecimento;
- O domínio dos **conceitos** básicos presentes nos processos de construção e de validação do conhecimento científico;
- A compreensão da interdependência das **teorias** com os **métodos** de investigação de problemas, empregados nas diferentes áreas de conhecimento, e com os pressupostos epistemológicos historicamente estabelecidos;
- A compreensão dos **fundamentos epistemológicos**, tendo como referencial a construção crítica permanente do conhecimento.

Mas, de modo geral, qual o significado da palavra Epistemologia?

A epistemologia ou teoria do conhecimento estuda a origem, a estrutura, os métodos e a validade do conhecimento, motivo pelo qual também é tipicamente conhecida por filosofia do conhecimento.

A sua problemática compreende a questão da possibilidade do conhecimento, sobretudo se é possível, tecnicamente, a um ser humano, conseguir algum dia atingir o conhecimento total e puro, fazendo-nos “balançar” entre uma resposta dogmática<sup>44</sup> ou empirista<sup>45</sup>. Outra questão envolve os limites do conhecimento: Haverá realmente a distinção entre o **mundo cognoscível**<sup>46</sup> e o **mundo incognoscível**<sup>47</sup>? E finalmente, a questão sobre a origem do conhecimento: Por quais **competências e capacidades** atingimos o conhecimento? Haverá conhecimento certo e seguro em alguma concepção *a priori*? O desafio da "epistemologia" é responder "o que é" e "como" alcançamos o conhecimento.

<sup>44</sup> De um modo geral, o **dogmatismo** é uma espécie de fundamentalismo intelectual. Os dogmas expressam verdades certas, indubitáveis e não sujeitas a qualquer tipo de revisão ou crítica.

<sup>45</sup> Na filosofia, **Empirismo** é um movimento que acredita nas experiências como únicas, ou principais formadoras das ideias, discordando, portanto, da noção de ideias inatas.

<sup>46</sup> Passível de ser conhecido.

<sup>47</sup> Que não é cognoscível, que não se pode conhecer.

A expressão "epistemologia" deriva das palavras gregas "**episteme**", que significa "ciência", e "**Logia**" que significa "estudo", podendo ser definida em sua etimologia como "o estudo da ciência". Em nosso caso particular, a ciência em questão é a das Religiões, composta por um espectro disciplinar complexo, delineado por disciplinas como: 1) história das religiões; 2) antropologia das religiões; 3) sociologia das religiões; 4) psicologia das religiões; 5) geografia das religiões; 6) estética das religiões, entre outras.

Nosso desafio é assumirmos o Ensino Religioso como área de conhecimento, isso implica uma inversão sutil na dinâmica didática, ou seja: a religião não vai Escola é ela que interpela os sistemas religiosos a partir de um instrumental teórico-mitológico próprio das Ciências das Religiões, pois estamos tratando de um campo disciplinar e não de um exercício de fé.

## 2.1 - Ensino Religioso e Ciências das Religiões

O que se dá a conhecer ao estudioso dos fenômenos religiosos não é nem uma "religião" no estado puro, nem só a psique ou a cultura ou a sociedade, mas um entrelaçamento concreto, historicamente dado, entre determinadas "individualidades" religiosas com sua particular lógica e estrutura e determinados contextos histórico-sociais (FILORAMO & PRANDI, 1999, p.20).

O fenômeno religioso tem sido tematizado mesmo antes da constituição de um campo disciplinar autônoma que se estabelece apenas no século XIX nas cátedras ocidentais. Esse interesse vai se manifestar desde os gregos clássicos a partir do século V, onde vamos encontrar nos textos dos filósofos pré-socráticos referências à importância da religião na compreensão das sociedades e, principalmente, as implicações metafísicas da experiência religiosa; "[...] para Parmênides e Empédocles os deuses eram a personificação das forças da natureza" (ELIADE, 1992, p.3).

Os estudos clássicos, segundo Eliade, estão agrupados em duas tendências que se preocupam por questões diferentes do mesmo objeto, o fenômeno religioso: 1) as descrições dos cultos estrangeiros e as comparações dos fatos religiosos nacionais; 2) a crítica filosófica à religião tradicional (ELIADE, 1992). Essa tipologia dos estudos gregos é apresentada por Eliade levando em consideração os aspectos tematizados pelos clássicos.

Outro pensador das religiões no mundo antigo é Teofrasto, que pode ser considerado o primeiro historiador grego das religiões. Com estas observações, sinalizamos a relevância dos estudos sobre as manifestações religiosas no mundo antigo, no qual vamos encontrar

Aristóteles e sua formulação teórica da degenerescência religiosa da humanidade, tese que vai ser retomada por muitos outros pensadores (ELIADE, 1992).

Nesta trajetória dos estudos sobre as religiões, o Ocidente vai aprofundar seu interesse pelas religiões “estrangeiras<sup>48</sup>”, principalmente na Idade Média, suscitado pela expansão islâmica em direção ao Ocidente cristianizado, a tal ponto que “em 1411, Pedro, o Venerável, mandou que Roberto de Rétines traduzisse o Corão, e em 1250 fundaram-se escolas de ensino do árabe. Nessa data, o Islã já produzia obras importantes acerca das religiões pagãs” (ELIADE, 1992, p.7). Na Idade Média, o Clero era o grupo social mais culto; os monges dedicavam-se à cópia manuscrita de livros gregos, romanos, de autores cristãos e muçulmanos e desta forma também contribuíram para salvar a cultura clássica. A maior parte dos mosteiros tinha bibliotecas onde se guardavam livros manuscritos, que em geral eram cópias de obras de devoção religiosas de autores cristãos.

A cultura medieval se caracterizava pela religiosidade. A Igreja Católica, como vimos, controlava as manifestações culturais, principalmente pelo monopólio dos acervos bibliográficos, e dava uma interpretação religiosa para os fenômenos da natureza, da sociedade e da economia. A esta cultura deu-se o nome de teocêntrica<sup>49</sup>. A miséria, as tempestades, as pragas, as enchentes, as doenças e as más colheitas eram vistas como castigos de Deus. Assim como a riqueza, a saúde, as boas colheitas, o tempo bom, a fortuna eram consideradas bênçãos divinas. A própria posição que o indivíduo ocupava na sociedade (nobre, clérigo ou servo) tinha uma explicação religiosa. Estas concepções vão influenciar as manifestações artísticas do medievo, feitas normalmente no interior das Igrejas, e espelhavam esta mentalidade (DUBY, 1989; 2009). Pinturas e esculturas, além dos valores estéticos, possuíam uma preocupação pedagógica: mostrar a miséria do mundo e a grandiosidade de Deus. As figuras eram rústicas, desproporcionais e acanhadas. Os quadros não tinham perspectiva. Como as obras de arte eram de autoria coletiva, o artista medieval é anônimo, ou seja, dar-se-ia visibilidade aos temas que, na sua grande maioria, tinham um caráter religioso.

Já em relação aos humanistas do Renascimento e às reflexões sobre o fenômeno religioso, estes “[...] supunham a existência de uma tradição comum a todas as religiões, sustentando que o conhecimento desta bastava para a salvação e que, em suma todas as religiões eram equivalentes” (ELIADE, 1992, p.9).

<sup>48</sup> Termo utilizado por Eliade para designar as manifestações religiosas exteriores ao campo religioso ocidental.

<sup>49</sup> Atitude de colocar Deus e aqueles investidos da autoridade religiosa no centro de qualquer visão do mundo e de qualquer interpretação da história.

**Quadro 1: A formação das cátedras universitárias no século XIX e os Congressos Internacionais de Ciência das Religião**

<b>CÁTEDRA UNIVERSITÁRIA</b>	<b>ANO DE CRIAÇÃO</b>	<b>CONGRESSOS</b>	<b>ANO/ LOCAL DE REALIZAÇÃO</b>
Genebra	1873	I Congresso Internacional de Ciência das Religiões	1897 - Estocolmo
Holanda	1876	Congresso de História das Religiões*	1900 – Paris
Collège de France	1879	VIII Congresso Internacional de Ciência das Religiões	1955 – Roma
École des Hautes Études da Sorbonne	1885		
Universidade Livre de Bruxelas	1884		
Universidade de Berlim	1910		

\* Denominado com este nome, pois excluiu de seus trabalhos a Filosofia da Religião e a Teologia  
 Fonte: ELIADE, 1992, p.1-2

Até então, os estudos das religiões nas cátedras ocidentais foram vistos como subáreas da Antropologia e da Sociologia. Recentemente no Brasil, o estudo dos fenômenos religiosos tem chamado a atenção do mundo acadêmico como um elemento importante para compreensão do fazer do homem enquanto ser cultural e simbólico e a presença das Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia) neste campo é significativa (CAMURÇA, 2008), uma trajetória consolidada nos departamentos de Ciências Sociais (CS) na Universidade Pública Brasileira, história que tem influenciado e impactado as Ciências da Religião (CR) no caso brasileiro, que se apropria dos instrumentais teórico-metodológicos das CS para interpelar seu objeto e compor um campo de saber próprio.

Este contato das duas áreas do saber se realiza com movimentos de disputas e defesa dos campos de pesquisa. Diante deste cenário esquadrihado por relações de poder, colocam-se algumas questões problematizadas por Marcelo Camurça<sup>50</sup> (2008, p.10):

<sup>50</sup> Doutor em Antropologia pelo Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Leciona e Pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, no campo das Ciências Sociais da Religião.

- Quais são as instâncias de validação para o conhecimento produzido pelas Ciências da Religião quando utilizam a teoria das Ciências Sociais, os fóruns científicos da Sociologia e Antropologia ou os da Ciência da Religião?
- Qual a vantagem de fazer cursos de Ciências da Religião diante daqueles de Ciências Sociais onde se pode pesquisar o tema da religião?
- Qual a identidade dos formandos destes cursos, *cientistas sociais* ou *cientistas da religião*?

Estas questões são fundamentais para serem pensadas pelos Programas de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, pois a respostas traçaram uma identidade para área, uma vez que a mesma encontra-se num estado neófito na paisagem da ciência no Brasil, e também está diretamente relacionada ao perfil do profissional que assumirá as salas de aula do Ensino Religioso. Diante do exposto, as teorias clássicas das Ciências Sociais, e quando falamos clássicas, entendam Marx, Durkheim e Weber, representam uma base epistemológica utilizada pelas Ciências das Religiões, juntamente com os teóricos da escola neo-romântica.

Estas colocações são importantes, caros (as) professores (as), na medida em que o objeto (fenômeno religioso) é interpelado a partir do instrumental teórico dos sujeitos que pesquisam. Por este motivo, o quadro que segue traça algumas intervenções teóricas dos clássicos das Ciências Sociais e também das Ciências das Religiões, compreendidas aqui como áreas do saber irmãs quando a questão é o fenômeno religioso.

### Quadro 2: Teoria Social Clássica e o fenômeno religioso

	<b>TEORIA SOCIAL CLÁSSICA</b>	<b>ASPECTOS GERAIS</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ao falar de marxismo e religião, é preciso antes de tudo distinguir o que a tradição vulgarizada do marxismo nos transmitiu e o que efetivamente Marx e Engels pensaram sobre a religião (TEIXEIRA, 2010);</li> <li>• Marx não se ocupou longamente da temática religiosa: ela está presente nos primeiros anos de sua atividade</li> </ul>

01	Marxismo e Religião	<p>intelectual e depois aparece apenas sob a forma de afirmações esparsas [...] isso não quer dizer que no decorrer de sua vida tenha se tornado menos crítico à religião (Idem, Ibidem);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Marx segue basicamente o pensamento de Feuerbach, referência básica dos jovens pensadores hegelianos (Idem, Ibidem);</li> <li>• Para Marx [...] a religião é uma projeção do homem, de que o céu é um reflexo do próprio homem, daquilo que lhe falta. Em outras palavras é o homem que faz a religião (Idem, Ibidem);</li> <li>• Marx se pergunta sobre as razões destas projeções. E ele encontra a partir das interações dos sujeitos com o mundo: O Homem não é um ser abstrato, fora do mundo. O homem é o mundo dos homens, o Estado, a Sociedade (Idem, Ibidem);</li> <li>• Para Marx a formação das ideias, sejam elas filosóficas, morais, religiosas ou outras, se explicam a partir da maneira como os homens produzem os bens materiais (Idem, Ibidem);</li> <li>• A religião é então para Marx o reflexo ilusório, fantástico, das relações de dominação de classe, de exploração: as ideias religiosas exprimem, justificam e escondem a realidade da dominação. A religião é ideologia, falsa consciência (Idem, Ibidem);</li> <li>• Marx imprime que: “o mundo religioso é o reflexo do mundo real” (MARX, 1965, p.613 in: TEIXEIRA, 2010, p.16)</li> </ul>
02	Émile Durkheim e Religião	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A religião, com efeito, não é somente um sistemas de ideias, é antes de tudo um sistema de forças (TEIXEIRA, 2010);</li> <li>• O homem que vive religiosamente não é somente o homem que se representa o mundo de tal ou tal maneira, que sabe o que outros ignoram; é antes de tudo um homem que exprimem um poder (Idem, Ibidem);</li> <li>• [...] quando um homem (<i>uma mulher, grifo nosso</i>) vive da vida religiosa, ele pensa participar de uma força que o domina, mas que, ao mesmo tempo, o sustenta e o eleva acima de se próprio (Idem, Ibidem);</li> <li>• Ela (a religião, grifo nosso) nasce da efervescência criadora do social e contribui para manter as condições da mesma criatividade. O seu caráter mais fundamental é ser dinamogênica<sup>51</sup> (Idem, Ibidem);</li> <li>• A força religiosa é o sentimento que a coletividade</li> </ul>

<sup>51</sup> Relativo à dinamogenia; estimulante. Dinamogenia: aumento de energia.



		<p>inspira a seus membros, mas projetado fora das consciências que o experimentam, e objetivado (Idem, Ibidem);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uma vez os indivíduos reunidos, desentranha-se de sua aproximação um tipo de eletricidade que os transporta rápido até um grau extraordinário de exaltação (Idem, Ibidem);</li> <li>• Por causa de tais condições de excepcionalidade na irrupção do sagrado, um tipo particular de ações sociais instauradas no coração do fenômeno religioso: o rito (Idem, Ibidem);</li> <li>• E são os ritos, nestas condições, que terão de assegurar em permanência o renascimento parcial e enfraquecido da efervescência das épocas criadoras (Idem, Ibidem);</li> <li>• [...] essa sucessão de ritos exige de ser ordenados [...] o que implica um aparelho administrativo [...] uma igreja, com sua potencialidade de permanência trans-históricas e também as suas aderências pesadamente sócio-históricas (Idem, Ibidem);</li> <li>• A religião é fato social, emerge do social, é signo do social (Idem, Ibiem);</li> <li>• A religião, como o mundo sagrado que ela cria e administra, é sinal (símbolo, emblema, grifo do autor), e sinal eficaz do próprio laço social (Idem, Ibidem);</li> <li>• Para Durkheim, a função da religião, e do culto, é de criar coesão (Idem, Ibidem).</li> </ul>
03	Max Weber e Religião	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tal como Marx e Durkheim, Weber quer entender antes de tudo a sociedade moderna ocidental na qual vivia (TEIXEIRA, 2010);</li> <li>• O centro de sua preocupação é, assim, essa, sociedade moderna e o peculiar processo de racionalização que a constitui (Idem, Ibidem);</li> <li>• Uma das hipóteses [...] é que a peculiaridade das religiões, que formam o substrato da matriz cultural do ocidente, desempenhou papel importante na origem e desenvolvimento dessa racionalização ocidental (Idem, Ibidem);</li> <li>• Essa racionalização se expressa assim de forma distintas nas diferentes esferas da vida nos sistemas econômicos, no político e em toda a cultura, seja na ciência, na arte e na própria religião (Idem, Ibidem);</li> <li>• [...] Weber compara diferentes civilizações e identifica a raiz dessa racionalidade específica nas peculiaridades da religiosidade que constituiu a matriz cultural do ocidente (Idem, Ibidem);</li> <li>• Um deus ético, pessoal, supramundano ou transcendente,</li> </ul>

		<p>seria uma concepção específica das profecias (zoroastrismo, judaísmo, cristianismo, islamismo, grifo do autor), que segundo Weber, teria uma grande analogia com a ideia de um rei único com sua burocracia racional, e irá se constituir no germe da racionalidade ocidental (Idem, Ibidem);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A religião interessa a Weber na medida em que ela é capaz de formar atitudes e disposições para aceitar ou rejeitar determinados estilos ou para criar novos (idem, ibidem);</li> <li>• Para Weber a religião se torna um tema de pesquisa importante, na medida em que é um elemento historicamente fundamental na formação da conduta humana nas diferentes sociedades (Idem, Ibidem);</li> <li>• A sociologia da religião de Weber emerge, portanto, desse seu interesse sobre o surgimento do capitalismo. O protestantismo, segundo Weber, teria criado um estilo de vida, um <i>ethos</i> que teria uma <i>afinidade eletiva</i> com o modo de produção capitalista (Idem, Ibidem);</li> <li>• Uma leitura apressada dessa ênfase de Weber nas motivações e nos interesses ideais levou alguns autores a acusá-lo de querer explicar o surgimento do capitalismo pela religião. Weber nega propor a substituição de “uma interpretação materialista unilateral por uma igualmente bitolada interpretação causal da cultura e da história” (Idem, Ibidem);</li> <li>• A religião é estudada como um campo plural de tensões e possibilidades diversas. Essas tensões são fruto de circunstâncias específicas e conflitos de interesses de ordem material e ideal (Idem, Ibidem);</li> <li>• O conflito de interesses, de valores e os embates em busca da dominação são centrais na sociologia da religião de Weber e em toda sua obra (Idem, Ibidem).</li> </ul>
--	--	--

As Ciências das Religiões não é uma nova ciência, mas um campo disciplinar singular que compreende uma interdisciplinaridade onde será manuseado um aporte teórico-metodológico fruto de sua pluralidade interna, feição “[...] que se constituem mediante o intercambio permanente com outras disciplinas cujo saber específico possibilita um saber mais profundo e completo [...]” (USARSKI, 2007, p.10) sobre os fatos religiosos.

Quadro 3: Espectro Disciplinar das Ciências das Religiões

AS CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES	CARACTERIZAÇÃO
<p><b>Fenomenologia da Religião</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A expressão fenomenologia da religião foi criada pelo holandês P.D. Chantepie de La Saussaye;</li> <li>• Tendo surgido como tentativa de colocar ordem no mundo dos fenômenos religiosos, a FR se transformou na onda de reação ao evolucionismo e ao reducionismo positivista, numa ciência integral da religião, em base hermenêutica (FILORAMO &amp; PRANDI, 1999, p.57);</li> <li>• <b>Fenomenologia descritiva:</b> análise descritiva e sistemática dos fenômenos religiosos a partir de uma base comparada (idem, Ibidem). “[...] “a finalidade dessa comparação era evidenciar analogias de crenças e de ritos entre as mais variadas religiões, com o objetivo de ordenar e classificar [...]” (Idem, Ibidem, p.27)</li> <li>• <b>Fenomenologia compreensiva:</b> influenciada pela fenomenologia filosófica de Edmund Husserl que propõe um novo axioma para o movimento fenomenológico – “voltemos às coisas” -, “[...] num esforço anti-metafísico e realista de investigar as realidades que nos circundam, captando, graças à suspensão do juízo e à capacidade intuitiva do pesquisador, a sua essência [...]” (Idem, Ibidem, p.30).</li> </ul>
<p><b>Sociologia da Religião</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Sociologia clássica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não coloca a religião no centro dos seus interesses, fixa a atenção no fato religioso entendido como “produto social” ou como fruto de uma criação coletiva. (Idem, Ibidem);</li> <li>• O objeto da sociologia da religião a exemplo de outras sociologias é a sociedade e seus mecanismos: 1) as instituições; 2) as normas de compatibilidade interna que a regulam; 3) a estratificação; 4) o conflito; 5) a mudança social; 6) as ideologias; 7) o poder. Desta forma, o fato religioso é referido enquanto dialeticamente envolvido com esses indicadores (Idem, Ibidem);</li> <li>• Assim, o objeto da sociologia é o estudo das funções sociais da religião, numa tríplice perspectiva (Idem, Ibidem): <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Determinações dos conteúdos sociais implícitos</li> </ul> </li> </ul>

	<p>num sistema religioso (p.91);</p> <p>b) Análise da “retícula” religiosa (e da sua solidez a longo prazo, grifo do autor) como elemento de conexão com uma dada estrutura social (p.91);</p> <p>c) Configuração das modalidades sociológicas, nas quais e através das quais um sistema religioso articula as próprias estruturas simbólico-institucionais [...] o aparato dos poderes e das doutrinas que o regem (ou, para usar uma termo empregado por P. Bourdieu, o “campo religiosa”, grifo do autor) (p.91).</p> <p style="text-align: center;"><b>A sociologia contemporânea</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O tema weberiano do “desencantamento do mundo” constituirá, em grande parte, o eixo de referência da reflexão sociorreligiosa desenvolvida a partir dos anos 30 deste século XX (Idem, Ibidem);</li> <li>• [...] a fundação da revista “Archives de Sciences Sociales des Religions<sup>52</sup>”, marca uma tendência nos estudos da sociologia das religiões, rumo a um âmbito predominantemente cristão-ocidental e com uma linha que privilegiava a história religiosa moderna/contemporânea (idem, ibidem)</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Antropologia da Religião</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A religião, na perspectiva antropológica – como a magia e todas as formas de crenças - não podem ser separadas de sua matriz cultural e ser observada isoladamente do contexto que a expressa (Idem, Ibidem);</li> <li>• Enquanto a sociologia está mais atenta ao fenômeno religioso como fato social e aos seus aspectos institucionais, a antropologia pretende fixar-se na reciprocidade <i>significado da religião/ religião como significado</i> [...] (Idem, Ibidem);</li> <li>• Os comportamento e os sinais, as linguagens e os símbolos são, portanto, o objetos privilegiados da antropologia religiosa, para a qual a experiência do sagrado interessa não só em suas origens, mas também na sua explicitação em mitologias e cosmogonias crenças e rituais [...] (Idem, Ibidem);</li> <li>• A antropologia religiosa coloca metodologicamente entre parêntese o problema da verdade do objeto da religião.</li> </ul>

<sup>52</sup> *Archivos de Ciências Sociais das Religiões* é uma revista fundada sob a proteção do Centro Nacional de Pesquisa Científica – França - CNRS e fundada em 1956. Tem por objetivo a promoção de uma perspectiva comparativa, alargada a todas as religiões, vivas ou mortas, promover a cooperação de todas as ciências sociais, a fim de iluminar as múltiplas facetas do fenômeno religioso. Disponível em: <<http://assr.revues.org/>>.

(Idem, Ibidem).

### **Pesquisas antropológicas aplicadas à religião**

a) As escolas de antropologia cultural e antropologia social:

- O *evolucionismo* de Tylor<sup>53</sup> que influenciou muitas pesquisas, que objetivavam “[...] refazer o itinerário hierológico<sup>54</sup> da humanidade, chegando-se até o ponto de estabelecer qual tinha sido a primeira forma de religião” (Idem, Ibidem, p. 206);
- O *funcionalismo* de Malinowski<sup>55</sup> e F. Boas<sup>56</sup> debruça-se sobre o papel desempenhado pela dimensão religiosa dentro da globalidade da cultura. Malinowkis, por exemplo, “[...] ocupa-se dos elementos essenciais através dos quais o sagrado se expressa: o rito e o mito” (Idem, Ibidem, p.207).

b) O Estruturalismo

- As críticas ao estruturalismo no tocante a análise do fenômeno religioso são direcionadas a compreensão de que todo processo de conhecimento humano assume um caráter de um sistema fechado e estruturado (FILORANO, 1999).
- O estruturalismo pretende segundo os críticos fazer uma desmontagem analítica a partir de uma

<sup>53</sup> Tylor propõe a existência de uma base funcional para o desenvolvimento da sociedade e da religião considerava universal. Ele retoma o conceito de *animismo* (a fé na alma individual ou *anima* de todas as coisas e manifestações naturais) presente no senso comum. Ele considerou animismo como o primeiro estágio de desenvolvimento de todas as religiões (LAPLANTINE, 1989; GOMES, 2009).

<sup>54</sup> Refere-se à análise e explicação fundamentada através do discurso do sagrado ou das tradições religiosas dos povos de qualquer tempo ou lugar que tenta conciliar fé com razão. Ela refere-se especialmente sobre especulações filosóficas e religiosas que envolvem as tradições de múltiplas culturas ou sistemas de crença. Difere da *teologia* em que um deus ou deuses não são necessariamente um foco, na medida em que podem incluir fontes com origem em qualquer religião ou *filosofia ocidental*.

<sup>55</sup> Sua principal obra *Os Argonautas do Pacífico Ocidental* apresenta ao leitor uma análise intensiva e contínua de uma microssociedade, levando em consideração que os costumes dos Trobriandeses (*nativos da ilha inglesa Trobriand, estudados por Malinowski nesta obra*), tão profundamente diferentes dos nossos, têm uma significação e uma coerência. “A fim de pensar essa coerência interna, Malinowkis elabora uma teoria (*o funcionalismo*, grifo do autor): [...] o indivíduo sente um certo número de necessidades, e cada cultura tem precisamente como função a de satisfazer à sua maneira essas necessidades fundamentais. Cada uma realiza isso elaborando instituições, fornecendo respostas coletivas organizadas [...] (LAPLANTINE, 1989, p.81).

<sup>56</sup> Boas era antes de tudo um homem de campo, para ele, no trabalho de campo tudo deve ser anotado. Uma das proposições-chaves presentes na obra de Boas é a definição de que “[...] um costume só tem significado se for relacionado ao contexto particular no qual se inscreve” (Idem, Ibidem, p.77). Preconiza que “não há objeto nobre nem objeto indigno da ciência [...]” (p.78).

	<p>articulação entre homem-natureza-sociedade (FILORANO, 1999)</p> <p>c) As escolas analíticas simbólicas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Eles colocam no centro da experiência religiosa o problema da exigência de significado [...] o problema do significado é – para Geertz [...] o problema central da religião” (FILORANO, 1999, p.219).</li> <li>• “A função do antropólogo” segundo Geertz “[...] é decodificar a linguagem religiosa, que por sua própria natureza utiliza o cognoscível (oral, gestual, técnico) para significar o incognoscível último” (FILORANO, 1999, p.220)</li> <li>• “[...] analisar os sistemas de significados incorporados aos símbolos religiosos e, sucessivamente, de realizar uma análise dos elementos psicológicos e sociais que estruturam os símbolos nos mitos e nos ritos” (FILORANO, 1999, p.220)</li> </ul>
<p><b>Psicologia da Religião</b></p>	<p>a) a interpretação freudiana da religião</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “A interpretação freudiana da religião apresenta-se como uma Janicéfalo, de dupla face. De fato, a crítica que Freud levanta contra a religião é, por um lado, uma retomada de temas e motivos típicos da crítica iluminista da religião [...]” (FILORANO, 1999, p.173)</li> <li>• “O alvo polêmico de Freud era a religião do homem médio, as formas tradicionais e institucionais da vida religiosa recebidas de modo passivo e vividas como formas de defesa diante das ameaças do mundo circundante” (FILORANO, 1999, p.174)</li> </ul> <p>b) a interpretação junguiana da religião</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “A linguagem do mito, do símbolo, do pensamento subjetivo, que se alimenta do seu próprio interior, foi a forma escolhida por Jung. Ao freudiano primado da razão, Jung contrapõe o primado da intuição. Sobre esse pano de fundo psicológico coloca-se a interpretação junguiana da religião” (FILORANO, 1999, p.180)</li> <li>• “A interpretação junguiana da religião desembocava, assim na fundação de um movimento capaz de</li> </ul>

	testemunhar, embora em chave psicológica (entoadado com a época), o sentido profundo dos valores contidos no patrimônio religioso da humanidade [...]” (FILORANO, 1999, p.184)
<b>Linguística e Religião</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A relação entre linguagem e religião assume um relevância significativa nas reflexões em torno dos estudos sobre religião (FILORANO, 1999)</li> <li>• A linguística comparada vai ser considerado por Müller um modelo para a fundação de uma nova ciência, a ciência da religião (idem, ibidem)</li> </ul>
<b>História da Religião</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A História das Religiões, entendida como disciplina autônoma, com objetivo e método próprios, representa uma conquista cultural de liberação [...] dos vínculos de tipo teológicos estabelecidos na segunda metade do século XVII (FILORAMO &amp; PRANDI, 1999, p. 59);</li> <li>• A história das religiões nascia como disciplina autônoma na segunda metade do século XIX, num clima cultural fortemente influenciado, sobretudo nas últimas décadas, pela grande temporada do historicismo alemã (FILORAMO &amp; PRANDI, 1999, p.61);</li> <li>• Em 1925, com a <i>Revista Studi e Materiali DisStoria Delle Religione</i>, nasce na Itália, através da obra de Raffaele Pettazzoni, o endereço de estudos históricos-religiosos [...] estes estudos se propõe a ressaltar a historicidade dos fatos religiosos [...] (MASSENZIO, 2005, p.19)</li> </ul>
<b>Geográfica da Religião</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As origens da geografia da religião, como disciplina moderna, remontam ao processo de emancipação gradual das premissas teológicas ocorridas com as transformações no mundo acadêmico ocidental (USARSKI, 2007, p.177).</li> <li>• Uma das principais objetivos deste campo de pesquisa na Idade Média era a chamada geografia das missões que tinha como meta o mapeamento da expansão do cristianismo no Ocidente (Idem, Ibidem);</li> <li>• A partir da segunda metade do século XX, as pesquisas em torno da geografia das religiões começam a perceber o caráter dialético da relação entre religião e espaço dando ênfase aos efeitos das religiões sobre os territórios em que estão localizadas. (Idem, Ibidem)</li> <li>• As reflexões contemporâneas da geografia da religião apresentam um debate em torno do conceito de espaço entendido não como “[...] uma realidade ontologicamente dada, estável ou, até mesmo, inerte [...] mas uma entidade</li> </ul>

	‘vital’ constituída e estruturada conforme os múltiplos interesses que nela se articulam” (Idem, Ibidem, p. 192).
<b>Estética da Religião</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A estética da religião não é um campo de estudo bem definido ou uma disciplina específica [...] de maneira ampla, ‘a estética’ refere-se ao estudo e à avaliação de modos da sensação humana. Segundo esta definição, todos os aspectos físicos e sensoriais das religiosidades [...]” (ENGLER, p.201 In: USARSKI, 2007).</li> <li>• Vamos ter dentro do debate sobre a relação da estética e a religião as reflexões conduzidas pela teologia cristã que se coloca deste a idade média, no sentido “[...] de uma ascensão do belo até Deus, salientando a perfeição de Deus como causa da existência e inteligibilidade de tudo, e ligando o belo, o bom e a verdade” (ENGLER, p.206 In: USARSKI, 2007).</li> <li>• Os estudos estéticos têm ampliado consideravelmente as fontes para as pesquisas nas Ciências da Religião, na medida em que a área passa a considerar “[...] as imagens, a arquitetura, a música, os odores e os gostos” (ENGLER, p.212 In: USARSKI, 2007), ou seja, o não texto.</li> </ul>

O quadro 3 vem demonstrar que a religiosidade humana, nas suas mais diferentes modalidades e características é, sem sombra de dúvida, um espaço que possibilita o encontro dos mais diversos saberes organizados do homo-sapiens.

## 2.2 - O objeto e os objetivos do Ensino Religioso

As diferentes escolas sociológicas partem do suposto comum de que a religião, diferentemente da fê, pode ser objeto de pesquisa empírica, pois por ser fruto de criação coletiva está sujeita às mesmas regras lógicas que organizam qualquer fenômeno humano (MONTEIRO, 2003, p.38).

O **fenômeno religioso** na sua diversidade, como **objeto de estudo** do ER, deve ser o referencial para a seleção e a organização dos conteúdos, que serão trabalhados de forma contextualizada e inter-relacionada, buscando, assim, a superação da **fragmentação dos conhecimentos e saberes** (MAFFESOLI, 1998). Nesse contexto, é importante destacar que o Ensino Religioso, como disciplina do sistema educacional, possui uma singularidade, qual



seja: os fatos e as manifestações religiosas no âmbito público e privado; mas que não é e nem deve ser confundida ou comparada a uma prática catequética ou uma educação religiosa confessional.

A realidade do educando deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada no processo ensino-aprendizagem. Nessa concepção, consideram-se as particularidades da comunidade, na qual se insere a Escola, para que o educando chegue ao entendimento da diversidade das manifestações do sagrado e construa um referencial de respeito às diferenças. O fenômeno religioso abrange uma multiplicidade de manifestações do sagrado no âmbito individual e coletivo (ELIADE, 1998; PCNER, 2009).

Nesse sentido, a responsabilidade do Ensino Religioso se destina a todos os agentes que fazem parte do processo educacional: a Escola, as instituições (públicas e privadas) e a sociedade, ratificando a concepção de que todos são sujeitos desse processo.

Pensar o Ensino Religioso, enfatizando a característica não proselitista dessa área do conhecimento, extinguindo toda e qualquer imposição religiosa no espaço escolar. A razão de ser do Ensino Religioso tem sua fundamentação na própria função social da Escola: o conhecimento e o diálogo, a partir do aspecto da diversidade. Possibilitando aos aprendentes a autonomia necessária à construção do conhecimento que se realiza cotidianamente, ou seja, “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 2002, p. 154).

A Escola é um dos espaços de construção do conhecimento e, principalmente, da socialização deste, construído numa determinada temporalidade e espacialidade, levando em conta as características socioculturais e históricas dos grupos humanos (PCNER, 2009). Sendo assim, não nos iludamos ela é uma instância de poder e, portanto, não é neutra.

É no ambiente, privilegiado e rico em diversidade, da Escola que o Ensino Religioso deverá:

1. Perceber os sistemas religiosos como uma possibilidade de leitura de mundo, análogo a lentes de leituras;
2. Conduzir o educando a perceber e respeitar as diferentes formas de poder e saber, a partir da diversidade religiosa que o cerca;

3. Contribuir para que o educando possa compreender a relação Ciência/Tecnologia, Cultura e Religiosidade/Espiritualidade, diante de seus questionamentos;
4. Desenvolver no educando o respeito para com o outro e a diferença, independentemente de sexo/sexualidade, gênero, etnia e credo religioso;
5. Ajudar o educando a formar uma consciência moral e ética (laica), tendo em vista as diferentes formas democráticas de organização da sociedade;
6. Integrar dentro do processo educativo as diferentes áreas do conhecimento, possibilitando ao educando uma aprendizagem interdisciplinar, partindo do fenômeno religioso;
7. Estimular a participação da família e da comunidade no processo de ensino-aprendizagem, visando a conscientizar que o Ensino Religioso não tem a função de formar religiosos, mas sim de garantir o direito do educando de conhecer a diversidade religiosa presente na sociedade brasileira e as especificidades paraibanas;
8. Proteger o aprendiz e impedir que a sua liberdade, no âmbito escolar, seja violentada por proselitismo advindo de instituições quantitativamente majoritárias;
9. Garantir o direito a todos os aprendizes de conhecer as religiões, quantitativamente minoritárias, do nosso país, como também, saber dos ateus, agnósticos e arreligiosos, orientando-os para o respeito à diversidade de acordo com a Constituição Federal Brasileira (1988);

10. Apresentar, a partir das especialidades das Ciências Humanas integradas de forma interdisciplinar, os fatos religiosos como elementos que mantêm relação estreita com o mundo social;
11. Avalizar e ratificar a postura do Professor do Ensino Religioso como facilitador da compreensão do aprendente sobre a diferença entre o individual/privado e o público/coletivo, como também o respeito legal e moral à liberdade de manifestações;
12. Verticalizar a pesquisa nas Ciências Humanas – História, Sociologia, Antropologia – e Ciência (s) da (s) Religião (ões), para que o professor possa pautar sua conduta sem colocar sua confessionalidade como referencial, acarretando formas de proselitismo.

Os objetivos propostos para o ER devem ocorrer de forma articulada, visando uma aprendizagem horizontal (professor/educando/sociedade), na qual os agentes sociais são considerados na sua totalidade. Sendo assim, a mobilização dos saberes do Ensino Religioso estará voltada na/para a alteridade. “Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qual quer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 2002, p.39-40).

### **2.3 - Pressupostos conceituais do Ensino Religioso**

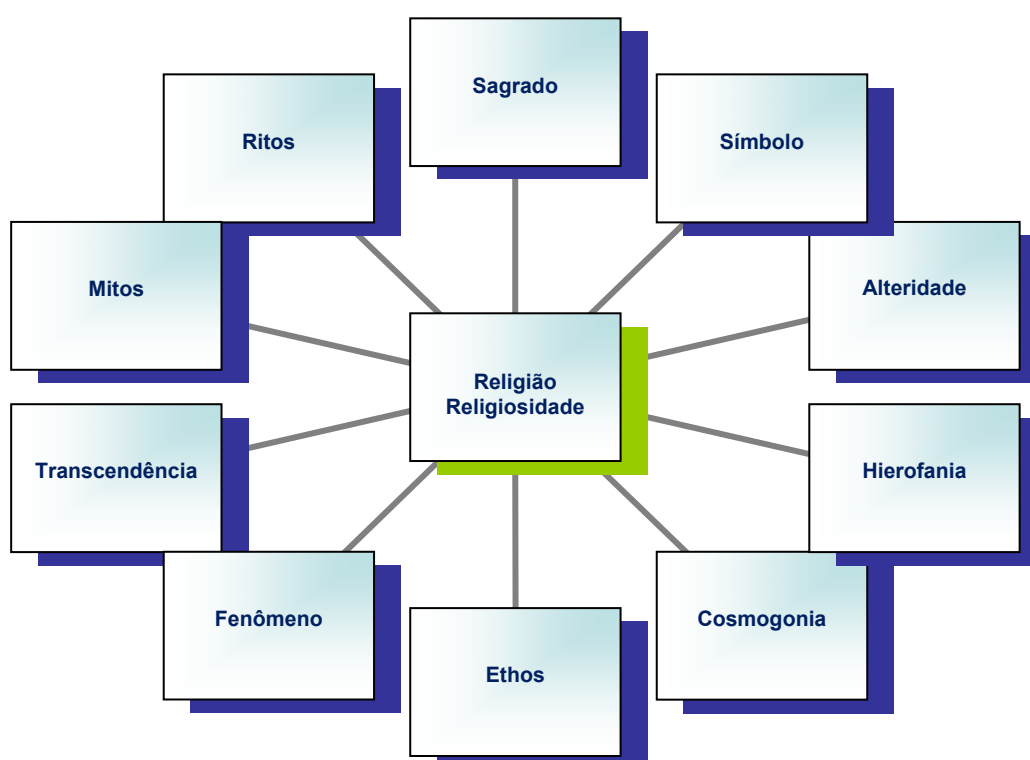
[...] o conceito de conhecimento no Ensino Religioso, de acordo com as teorias contemporâneas, aproxima-se cada vez mais da idéia de que conhecer é construir significados. E que significado constrói-se a partir das relações que o ser humano estabelece entre o objeto a conhecer e suas possibilidades de observação, de reflexão e informação que já possui. (PCNER, 2009, p.59)

Estabelecer pressupostos teóricos é fazermos um movimento de supor, de antemão, que a área do saber em questão possui elementos conceituais indispensáveis à construção de seu aporte de análise diante do “objeto” de estudo específico, que neste caso é o fenômeno religioso. Os conceitos-chave representam um conjunto de elementos que perpassam todas as

observações e pesquisas, uma vez que o Cientista das Religiões deve observar este aporte em suas interações com campo de estudo.

Os fenômenos religiosos compõem-se de uma heterogeneidade de fatos/ritos/símbolos, aspecto que revela uma morfologia perpassada pela diversidade. Para os investigadores do fenômeno religioso, esta heterogeneidade representa também uma diversidade documental (ELIADE, 1998). Deste modo, propomos os seguintes conceitos chaves.

**Diagrama 1 – Conceitos-chaves**



O glossário que segue apresenta uma explicação geral dos conceitos-chaves, buscando definições diretas e objetivas sobre os mesmos:

- **Alteridade:** é a capacidade de reconhecer no outro o que ele representa para si mesmo e para nós nos espaços sociais e compreender: “É possível relatar subjetividades alheias sem recorrer a pretensas capacidades extraordinárias para obliterar o próprio ego e para entender os sentimentos de outros seres humanos [...] a compreensão depende de uma habilidade para analisar seus modos de expressão e o ‘sermos aceitos’ contribui para o desenvolvimento desta habilidade.” (GEERTZ, 1997, p.106).

- **Cosmogonia:** do grego κοσμογονία; κόσμος "universo" e -γονία "nascimento": Abrange os mitos e teorias originantes do Universo na perspectiva religiosa.
- **Ethos:** “de um povo é o tom, o caráter e a qualidade de sua vida, seu estilo moral e estético e sua disposição, é a atitude subjacente em relação a ele mesmo e a seu mundo que a vida reflete”. (GEERTZ, 1989, p.143).
- **Fenômeno:** é um acontecimento observável. Para a Fenomenologia (do grego *phainesthai*, aquilo que se apresenta ou que se mostra, e logos, explicação, estudo) afirma a importância dos fenômenos da consciência os quais devem ser estudados em si mesmos – tudo que podemos saber do mundo resume-se a esses fenômenos.
- **Hierofania:** do grego hieros (ἱερός) = sagrado e faneia (φαίνειν) = manifesto. O ato de manifestação do sagrado para se referir ao sagrado, quando se manifesta através dos objetos do cosmos como algo completamente oposto ao mundo profano. Para traduzir o ato de manifestação do sagrado, o termo hierofonia explica que: "Para aqueles que têm uma experiência religiosa, a natureza como um todo é susceptível de se revelar como sacralidade cósmica" (ELIADE, 1998).
- **Mito:** do grego antigo μυθος, translit. "mithós" é uma narrativa de caráter simbólico, relacionada a uma dada cultura. O mito procura explicar a realidade, os principais acontecimentos da vida, os fenômenos naturais, as origens do Mundo e do Homem. Ele estabelece e funda uma ordem, e possuiu uma função pedagógica (LÉVI-STRAUSS, 2007; ELIADE, 2000; CAMPBELL, 1991).
- **Ritos:** *ritus, arthmos – rta, arta* – cujo termo “*remete a análise à ordem do cosmo, à ordem das relações entre deuses e os homens, à ordem dos homens entre si*”. (SEGALENE, 2002, p. 17), que é a busca da compreensão desses ritmos precedentes e orientadores das relações do ser consigo, com o outro e com o meio; a análise dos rituais de aceitação, de separação – factual ou simbólica – como também dos rituais de passagens em vários níveis e óticas no tempo-espacial (VAN GENNEP, 1978; PEIRANO, 2003).
- **Sagrado:** A palavra Sagrado, derivada do latim "sacer" (sagrado), constitui uma das dimensões fundamentais da vida religiosa e designa uma área ou conjunto de

realidades (seres, lugares, coisas ou momentos) que de certa forma estão separadas do mundo profano comum, manifestando um poder superior e podendo ser abordados apenas ritualmente. No contacto com o sagrado, o homem experimenta algo que o ultrapassa, que o transcende. Assim sendo, as realidades sagradas não existem em função das suas próprias características mas sim devido à transcendência nelas manifestada. Além do seu sentido religioso, o termo sagrado tem também um sentido moral que constitui uma atenuação do sentido religioso: na moral, o sagrado qualifica valores primordiais como, por exemplo, a liberdade ou a justiça.

- **Símbolo:** oriundo do grego, *σύμβολον* (sýmbolon), guarda uma ambivalência de significados, comporta um sentido aberto, e também exprime uma semanticidade extrapolando a natureza linguística e, conseqüentemente não se desenvolve em uma única dimensão. O símbolo é o material-concreto que se apresenta ao pesquisador (ALLEAU, 2001; CASSIRER, 1968).
- **Transcendência:** A transcendência é a capacidade de superar os limites normais, adjetivo que pode ser atribuído a entidades de diversas naturezas. Na disciplina Ensino Religioso temos um referencial triplo de abordagem: a transcendência filosófica; a idealista; e a religiosa, para o estudo do fenômeno religioso.

### 3. FUNDAMENTOS METODOLOGICOS

As promessas messiânicas do materialismo realístico não supriram as inquietações humanas, que persistem sem respostas e, por uma gama complexa de fatores, o fenômeno religioso emerge dos porões aos quais foi relegado, embora com ação ininterrupta nas manifestações socioculturais (BASTOS, 2009). A nova forma paradigmática de compreender o fato religioso vem, através dos seus pressupostos, transformando a perspectiva de abordagem dos objetos de estudos, na interação com as diversas áreas de conhecimento.

De uma observação fragmentada para uma busca de compreensão do todo a partir de diversas abordagens complementares, configurando pilares para um novo modelo. Nesse intercâmbio de informação somos incluídos através de interações com o todo que nos circunda.

As pesquisas realizadas por Mircea Eliade (1995, 1994, 1998, 2002b) e Joseph Campbell (1992), como também o pensamento filosófico de Jean Guittou (1992) vão levar o

modelo metodológico tecnicista a ser interpelado dando acesso a novas perspectivas para a prática da construção do saber, destituídas da característica de verdades absolutas e modo único de investigação.

Assim, as Ciências Sociais das Religiões contribuem ao realizar investigações histórico-antropológicas e fenomenológico-comparativas sobre as crenças e a História das Religiões, incluindo o conjunto dos aspectos subjetivos como elementos importantes para o sujeito nas distintas áreas de conhecimento e na prática cotidiana.

Quando consideramos, especificamente, o campo religioso, com seus conflitos, práticas espiritualistas e manifestações religiosas ou não, apresentam-se os ícones relevantes das formas de expressões do sujeito.

Nessa perspectiva, como afirma Reeves (2002), a prática do investigador, diferentemente do mito da neutralidade, deve ser margeada pelo **exercício** da ascese constituindo-se na renúncia daquilo em que acredita por aquilo que realmente é.

### 3.1. Campo Metodológico das Ciências das Religiões

O debate realizado por Giovanni Filoramo e Carlos Prandi (1999), no campo metodológico das Ciências das Religiões, caracterizado pelos autores como amplo e complexo, imputa aos pesquisadores uma reflexão, haja vista a diversidade do objeto, aspecto que chama o pesquisador a uma tarefa intensa de investigação, necessária também pela amplitude das metodologias e técnicas de pesquisas do espectro disciplinar das Ciências das Religiões.

Há necessidade de fugir da impropriedade de querer ajustar o professor e o aluno desconsiderando a emersão do novo paradigma. As metodologias, as práticas didáticas, os recursos e as avaliações devem compor-se para a construção do conhecimento considerando o *feedback* entre os sujeitos, dentro de um contexto liberto das regras mecânicas limitantes.

A nova concepção de abordagem metodológica preocupa-se, principalmente, com a construção do conhecimento sobre o objeto em foco, ou seja, não desenvolver investigações arraigadas a uma única área de conhecimento. O fato religioso interage com o contexto sociocultural e político-econômico perpassando todos os setores, entretanto é preciso que esses campos mantenham sua autonomia para que o individual e privado não exerçam pressões e formas de domínios.

Ao estudarmos o Campo religioso, não devemos ficar limitados ao olhar de um único segmento ou método, pois nos levará a uma incompletude.

O ser humano e seu contexto devem ser estudados como um todo. Os fatos religiosos são um objeto de estudo e uma abordagem fragmentaria acarretar lacunas na análise, o que vem perpetuando-se, em diversos trabalhos apresentados.

A interdisciplinaridade norteia nosso trabalho naquilo concernente ao conjunto epistemológico, presente na idéia do objeto investigado, a partir de diversos arranjos metodológicos – antropológicos, e suas subáreas, históricos, sociológicos, como também, da Geografia, da Literatura, da Psicologia, da Medicina e, ainda, da Filosofia da Ciência.

A interdisciplinaridade marca o processo da revolução dos paradigmas, juntamente com a descrição, presente na revisão bibliográfica, nos “*documentos sagrados*” registrados na “História das Crenças e das idéias religiosas” (1984), norteada pela interpretação da relação dos fatos religiosos com a laicidade, segundo de Baubérot (1990) e Domingos (2008; 2009) estruturam o cerne destes parâmetros.

### **3.2. Técnicas empregadas**

Para abordarmos o fenômeno religioso é necessário:

1. Análise documental embasada em relevantes autores para o Campo das Ciências das Religiões e o tema gerador da unidade;
2. A compreensão dos dados empíricos e as possíveis técnicas metodológicas a serem aplicadas para uma compreensão mais abrangente e não só a partir de uma única disposição experimental;
3. O uso do fluxo técnico antropológico, artifício ricamente utilizado nas pesquisas cujo teor versa sobre as relações entre o fato religioso e sua relação com os vetores da sociedade, no tempo e no espaço.

- 3.1. Funcionalismo não-reducionista;
- 3.2. Aplicação de questionário semi-estruturado;
- 3.3. Observação participativa, em todas as etapas do processo vivido;
- 3.4. Registro em um diário de campo, durante a observação participativa.



Esse arcabouço técnico-metodológico vai ser aplicado na prática de sala de aula através da interação com o método espiral que vai interconectando às unidades formativas em um processo crescente de complexidade e interdisciplinaridade dos anos iniciais com aos anos finais.

Dessa maneira, sendo o objetivo levar à compreensão da pluralidade religiosa, ao respeito à diversidade e à prática da laicidade como elementos libertadores do Campo Governamental e protegendo o aprendente das pressões institucionalizadas ou reflexas da introjeção de centrismos (BASTOS, 2009a) sectários durante o processo histórico do Brasil, é que indicamos a necessária formação dos sujeitos envolvidos na prática da disciplina do Ensino Religioso.

O Campo Metodológico Ciências das Religiões vêm ao encontro os PCN da disciplina Ensino Religioso quando procura compreender o fenômeno religioso enquanto *fato religioso*, segundo Eliade (1983), e correlacioná-lo interdisciplinarmente, buscando os aspectos epistemológicos *supra* citados.

Dessa maneira, nosso campo metodológico baseia-se na interação do todo, na intervenção recíproca entre observador e observado e na aceitação da subjetividade do outro como sujeito livre permitindo ser o Ensino Religioso estudo dos fatos religiosos (DOMINGOS, 2009) em sua diversidade, eficaz. Busca fomentar a compreensão dos fatos religiosos presentes na sociedade, independentemente da adoção ou não de uma religião, fato contributivo para estimulação da alteridade, o que deve ser utilizado nas salas de aulas onde é desenvolvida a disciplina Ensino Religioso.

Nesse novo contexto, estes Referenciais procuram colaborar com as investigações e não para uma finalização e onde os indivíduos desenvolvam suas potencialidades para a construção de uma sociedade harmoniosa através do respeito mútuo.

Assim, o aprendente é sujeito observador/observado, como também o professor-facilitador, e entre esses dois polos dar-se-á construção do conhecimento e reconhecimento do contexto sociocultural em que estão inseridos.

#### **4 - CONTEÚDOS PROPOSTOS**

Os conteúdos propostos neste documento assumem a diversidade religiosa presente nas sociedades como elemento significativo, uma vez que a sociedade brasileira tem esta diversidade no cotidiano, no entanto, as práticas de intolerância são fatos também percebidos

neste mesmo cotidiano. Desta forma, propomos uma organização de conteúdos por unidades formativas, compostas por subunidades temáticas.

Os conteúdos e séries estão distribuídos por uma faixa etária definida a partir das capacidades cognitivas dos indivíduos conforme quadro abaixo.

#### Quadro 4 – Etapas do Ensino Fundamental/ Faixa Etária

ETAPA DE ENSINO		FAIXA ETÁRIA	DURAÇÃO
Ensino Fundamental	Anos iniciais	De 6 a 10 anos de idade	5 anos
	Anos finais	De 11 a 14 anos de idade	4 anos

Fonte: RESOLUÇÃO CEE-PB Nº. 340/2006 - Estabelece novos critérios para ampliação do ensino fundamental para nove anos, no Sistema de Ensino do Estado da Paraíba

A partir da divisão dos dias letivos, é possível fazer uma distribuição média de aulas por Unidade Formativa e subunidades temáticas, aspecto de suma relevância na organização e planejamento das ações de intervenção em sala de aula, levando em consideração o tempo disponível para execução do plano de aula, no entanto, esta indicação e distribuição média de aulas deve ser revista, a depender das circunstâncias de realização da totalidade ou parte do plano inicial de aula, haja vista que o mesmo deve ser flexível e adaptável à realidade cotidiana.

#### Quadro 5 – Distribuição média de dias letivos

UF	DIAS	AULAS UF	AULAS SB
Unidade Formativa I	44 dias	12 aulas ER	02 aulas em média
Unidade Formativa II	47 dias	12 aulas ER	02 aulas em média
Unidade Formativa III	59 dias	12 aulas ER	02 aulas em média
Unidade Formativa IV	50 dias	12 aulas ER	02 aulas em média

#### 4.1 – Organização do Currículo

O currículo foi organizado a partir de dois blocos, que se relacionam com a carga horária do componente curricular ER e disponibilidade de um profissional específico<sup>57</sup> para o mesmo.

<sup>57</sup> A partir dos debates realizados nas oficinas de Elaboração dos Referenciais Curriculares, o grupo de profissionais propôs que nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), seja separado uma carga

A organização curricular e dos conteúdos referentes aos anos iniciais 1º ao 5º ano, que compreende uma faixa etária dos seis (06) aos dez (10) anos (ver Quadro 1) foi disposta levando em consideração aspectos gerais da formação humana. Dessa forma, foram elencados *eixos temáticos* para cada ano, que se articulam com as reflexões propostas pelos temas transversais, a educação em direitos humanos e as demais disciplinas ministradas.

Em relação à organização curricular e dos conteúdos nos anos finais, temos uma distribuição mais específica, qual seja, um profissional especialista na área e um a carga horária definida para este componente curricular. Desse modo, os anos finais foram organizados da seguinte forma: 1) Quatro *Unidades Formativas* (I); (II); (III); (IV) em cada série dos anos finais. As referidas Unidades Formativas possuem *temas geradores*<sup>58</sup> que relacionam o fenômeno religioso com um aspecto da experiência sociocultural dos indivíduos em sociedade; 2) Cinco *Subunidades* (I); (II); (III); (IV); (V) tematizadas a partir dos temas geradores. As Subunidades representam os conteúdos problematizados/debatidos em sala de aula, levando em consideração a diversidade religiosa, ou seja, as várias leituras dos sistemas religiosos sobre os aspectos indicados pelo tema gerador.

#### 4.1.1 – Anos Iniciais - 1º ao 5º ano

ANOS DO ENSINO FUND.	EIXOS TEMÁTICOS
1º ano	Eu, a família e a minha identidade O Eu e o Outro Respeito mútuo
2º ano	Diversidade na minha comunidade Diversidade dos bens simbólicos
3º ano	As narrativas mítico-religiosas A diversidade religiosa
4º ano	As várias identidades religiosas Religião como patrimônio cultural
5º ano	Representações do Sagrado Religião como espaço de sociabilidade

horária onde o professor (a) polivalente realize uma proposta pedagógica em conjunto com um professor (a) especialista do componente curricular Ensino Religioso.

<sup>58</sup> Os temas geradores funcionam como elemento de problematização dos conteúdos específicos do Ensino Religioso, articulando as discussões em sala de aula com o objetivo e exercitando o pensamento inter e trans disciplinar.

**4.1.2 – Anos Finais - 6º ao 9º ano**

<b>ANOS DO ENSINO FUND.</b>	<b>UNIDADE FORMATIVAS</b>	<b>TEMAS GERADORES</b>
<b>6º ano</b>	Unidade Formativa I Unidade Formativa II Unidade Formativa III Unidade Formativa IV	Religião e Patrimônio Cultural Religião e a natureza Religião e o Tempo Religião e a Arte
<b>7º ano</b>	Unidade Formativa I Unidade Formativa II Unidade Formativa III Unidade Formativa IV	Religião e o Espaço/Território Religião e Linguagem Religião e a Ancestralidade Religião e a Religião, Infância e Juventude
<b>8º ano</b>	Unidade Formativa I Unidade Formativa II Unidade Formativa III Unidade Formativa IV	Religião e o Corpo Religião, Vida e Morte Religião e Saúde Religião, Política e Globalização
<b>9º ano</b>	Unidade Formativa I Unidade Formativa II Unidade Formativa III Unidade Formativa IV	Religião e Ciência/Tecnologia Religião e Arreligião Religião e Sexualidade Religião e Gênero

**4.2 – Caracterização dos Eixos Temáticos e dos Temas Geradores**

A presente caracterização pretende delinear os principais aspectos problematizadores levantados pelos eixos temáticos no caso dos anos iniciais e dos temas geradores, no caso dos anos finais do Ensino Fundamental.

**4.2.1 – Anos Iniciais - 1º ao 5º ano**

	<b>EIXOS TEMÁTICOS</b>	<b>CARATERIZAÇÃO</b>
<b>01</b>	Eu a família e a minha identidade	Identificar o universo sociofamiliar e suas interações na construção identitária do educando
<b>02</b>	O Eu e o Outro	Discutir as múltiplas formas de relações existentes entre o outro-eu-outro no espaço escola/comunidade
<b>03</b>	Respeito mútuo	Expressar o que é respeito mútuo e sua relevância nas relações com o outro
<b>04</b>	Diversidade dos bens simbólicos	Apresentar a diversidades de bens simbólicos presentes nos sistemas religiosos
<b>05</b>	As narrativas mítico-religiosas	Localizar as narrativas mítico-religiosas no âmbito do campo religioso local.
<b>06</b>	Diversidade na minha comunidade	Apresentar e esclarecer a importância do respeito à diversidade religiosa no espaço escola/comunidade
<b>07</b>	As várias identidades religiosas	Aplicar o conhecimento sobre diversidade, identificando as diferentes denominações

		religiosas no espaço escola/comunidade
08	Religião como espaço de sociabilidade	Apresentar a religião como espaço de interação social
09	Religião como patrimônio cultural	Descrever o que é patrimônio cultural sacro e sua diversidade
10	Convivência com as diferenças	Exercitar a convivência harmoniosa na sociedade para a consolidação do direito de liberdade de expressão e crença
11	Representações do Sagrado	Discutir a heterogeneidade de representações do sagrado nos sistemas religiosos

#### 4.2.2 – Anos Finais - 6º ao 9º ano

	TEMA GERADOR	CARACTERIZAÇÃO
01	Religião e Patrimônio Cultural	Discutir o que é patrimônio e sua natureza a partir da diversidade religiosa
02	Religião e a natureza	Localizar os aspectos dos elementos da natureza e sua relação com a heterogeneidade do universo religioso
03	Religião e o Tempo	Apresentar as diferentes formas de tempo dentro das especificidades do fenômeno religioso
04	Religião e a Arte	Conhecer as diferentes manifestações de expressão artística presentes na diversidade religiosa
05	Religião e o Espaço/Território	Perceber a noção de espaço e sua transitoriedade e fronteiras a partir da sacralização do território para cada religião
06	Religião e Linguagem	Enunciar a linguagem como expressão sociocultural a partir das narrativas míticas e das expressões rituais dos sistemas religiosos
07	Religião e a Ancestralidade	Compreender as relações da religião com a ancestralidade e sua importância para a transmissão do conhecimento geracional e religioso
08	Religião, Infância e Juventude	Identificar as relações da infância/juventude no sistema de pensamento de cada religião para a transmissão e continuidade das suas tradições
09	Religião e o Corpo	Entender as formas e meios de sacralização e significados do corpo a partir de cada sistema de pensamento religioso
10	Religião, Vida e Morte	Apreender os diferentes significados da relação vida/morte no contexto da diversidade religiosa
11	Religião e Saúde	Perceber o que é saúde/doença/cura para os sistemas de pensamento religioso e suas relações
12	Religião e Globalização	Relacionar os eventos políticos, econômicos e sociais com os fatos religiosos em consonância com o fenômeno da globalização
13	Religião e Ciência/Tecnologia	Comparar as formas de compreensão do

		conhecimento e da utilização das descobertas e progressos da ciência e da tecnologia com as religiões na relação: legitimação e conflitos.
14	Religião e Arreligião	Enunciar a presença no âmbito sociocultural de grupos e pessoas que afirmam a inexistência de um ser ou campo divino.
15	Religião e Sexualidade	Distinguir sexo/sexualidade, seus papéis na sociedade e suas significações na perspectiva de cada sistema de pensamento religioso
16	Religião e Gênero	Compreender as formas de divisão e participação dos gêneros dentro dos sistemas de pensamentos religiosos.

### 4.3 – Composição e distribuição dos conteúdos nos anos finais

Os conteúdos referentes ao 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental têm como objetivo mobilizar os adolescentes entre os 11 (onze) anos aos e 14 (quatorze) anos a refletir sobre o fenômeno religioso a partir do axioma da alteridade, tendo como principal vetor o Ensino Religioso como área do conhecimento e, portanto, dando o tratamento adequado ao mesmo.

#### 6º Ano do Ensino Fundamental

Unidade Formativa I – Religião e Patrimônio Cultural	
SUBUNIDADES	CONTEÚDOS
Subunidade I	A diversidade do Patrimônio Religioso
Subunidade II	Patrimônio material e de bens simbólicos na religião/religiosidade indígena
Subunidade III	Patrimônio material e de bens simbólicos na religião/religiosidade afro-brasileiro
Subunidade IV	Patrimônio material e de bens simbólicos na religião/religiosidade judaico-cristã e espírita
Subunidade V	Patrimônio material e de bens simbólicos nas religiões/religiosidades orientais
Unidade Formativa II – Religião e a Natureza	
SUBUNIDADES	CONTEÚDOS
Subunidade I	O significado da Natureza nas religiões
Subunidade II	A natureza para a religião/religiosidade indígena
Subunidade III	A natureza para a religião/religiosidade afro-brasileira
Subunidade IV	A natureza para a religião/religiosidade judaico-cristã e espírita
Subunidade V	A natureza para a religião/religiosidade oriental
Unidade Formativa III – Religião e o Tempo	
SUBUNIDADES	CONTEÚDOS
Subunidade I	O que é o tempo e suas diferentes formas

Subunidade II	O tempo para a religião/religiosidade indígena
Subunidade III	O tempo para a religião/religiosidade afro-brasileira
Subunidade IV	O tempo para a religião/religiosidade judaico-cristã e espírita
Subunidade V	O tempo para a religião/religiosidade oriental
<b>Unidade Formativa IV – Religião e Arte</b>	
<b>SUBUNIDADES</b>	<b>CONTEÚDOS</b>
Subunidade I	Arte sacralizada pré-escrita e histórica
Subunidade II	Arte na religião/religiosidade indígena
Subunidade III	Arte na religião/religiosidade afro-brasileira
Subunidade IV	Arte na religião/religiosidade judaico-cristã e espírita
Subunidade V	A Arte na religião/religiosidade oriental

### 7º Ano do Ensino Fundamental

<b>Unidade Formativa I – Religião e o Espaço/Território</b>	
<b>SUBUNIDADES</b>	<b>CONTEÚDOS</b>
Subunidade I	O que é espaço? E o que é espaço sagrado?
Subunidade II	O espaço sagrado para a religião/religiosidade indígena.
Subunidade III	O espaço sagrado para a religião/religiosidade afro-brasileira
Subunidade IV	O espaço sagrado para a religião/religiosidade judaico-cristã e espírita
Subunidade V	O espaço sagrado para a religião/religiosidade oriental
<b>Unidade Formativa II – Religião e linguagem</b>	
<b>SUBUNIDADES</b>	<b>CONTEÚDOS</b>
Subunidade I	O que é língua e linguagem no sagrado?
Subunidade II	Mitos e ritos na religião/religiosidade indígena
Subunidade III	Mitos e ritos na religião/religiosidade afro-brasileira
Subunidade IV	Mitos e ritos na religião/religiosidade judaico-cristã e espírita
Subunidade V	Mitos e ritos na religião/religiosidade oriental
<b>Unidade Formativa III – Religião e Ancestralidade</b>	
<b>SUBUNIDADES</b>	<b>CONTEÚDOS</b>
Subunidade I	O que é Ancestralidade?
Subunidade II	A Ancestralidade na religião/religiosidade indígena
Subunidade III	A Ancestralidade na religião/religiosidade afro-brasileira
Subunidade IV	A Ancestralidade na religião/religiosidade judaico-cristã e espírita
Subunidade V	A Ancestralidade na religião/religiosidade oriental
<b>Unidade Formativa IV – Religião, Infância e Juventude</b>	
<b>SUBUNIDADES</b>	<b>CONTEÚDOS</b>
Subunidade I	O que é infância e juventude?
Subunidade II	Infância e juventude na religião/religiosidade indígena
Subunidade III	Infância e juventude na religião/religiosidade afro-brasileira
Subunidade IV	Infância e juventude na religião/religiosidade judaico-cristã e espírita
Subunidade V	Infância e juventude na religião/religiosidade oriental

### 8º Ano do Ensino Fundamental

<b>Unidade Formativa I – Religião e Corpo</b>	
<b>SUBUNIDADES</b>	<b>CONTEÚDOS</b>
Subunidade I	O que é corpo e o corpo sagrado?
Subunidade II	O corpo na religião/religiosidade indígena
Subunidade III	O corpo na religião/religiosidade afro-brasileira
Subunidade IV	O corpo na religião/religiosidade judaico-cristã e espírita
Subunidade V	O corpo na religião/religiosidade oriental
<b>Unidade Formativa II – Religião, Vida e Morte</b>	
<b>SUBUNIDADES</b>	<b>CONTEÚDOS</b>
Subunidade I	O que é vida e o que é a morte?
Subunidade II	Significado da vida e da morte para a religião/religiosidade indígena
Subunidade III	Significado da vida e da morte para a religião/religiosidade afro-brasileira
Subunidade IV	Significado da vida e da morte para a religião/religiosidade judaico-cristã e espírita
Subunidade V	Significado da vida e da morte para a religião/religiosidade oriental
<b>Unidade Formativa III – Religião e Saúde</b>	
<b>SUBUNIDADES</b>	<b>CONTEÚDOS</b>
Subunidade I	O que é saúde e qualidade de vida?
Subunidade II	Saúde, doença e cura para a religião/religiosidade indígena
Subunidade III	Saúde, doença e cura para a religião/religiosidade afro-brasileira
Subunidade IV	Saúde, doença e cura para a religião/religiosidade judaico-cristã e espírita
Subunidade V	Saúde, doença e cura para a religião/religiosidade oriental
<b>Unidade Formativa IV – Religião e Globalização</b>	
<b>SUBUNIDADES</b>	<b>CONTEÚDOS</b>
Subunidade I	O que é política e globalização?
Subunidade II	Religião e mídia
Subunidade III	Religião e espaço virtual (Internet)
Subunidade IV	Religião: política e conflitos religiosos
Subunidade V	Religião, mercado e consumo

### 9º Ano do Ensino Fundamental

<b>Unidade Formativa I – Religião e Ciência/Tecnologia</b>	
<b>SUBUNIDADES</b>	<b>CONTEÚDOS</b>
Subunidade I	O que é ciência e tecnologia?
Subunidade II	Ética e Moral (laica e religiosa)
Subunidade III	Desenvolvimento tecnológico e Vida: células-tronco, anticoncepcional, inseminação artificial, vida extraterrestre, aborto
Subunidade IV	Princípios religiosos

Desenvolvimento  
tecnológico e



Subunidade V	Racionalidade técnico-científica e Religião: disputas e legitimação
<b>Unidade Formativa II – Religião e Arreligião</b>	
<b>SUBUNIDADES</b>	<b>CONTEÚDOS</b>
Subunidade I	O que é arreligião?
Subunidade II	Religião e ateísmo
Subunidade III	Religião e agnosticismo
Subunidade IV	Religião e as teorias: evolucionismo e criacionismo
Subunidade V	Religião, laicismo e laicidade no Brasil
<b>Unidade Formativa III – Religião e Sexualidade</b>	
<b>SUBUNIDADES</b>	<b>CONTEÚDOS</b>
Subunidade I	A diferença entre sexo e sexualidade
Subunidade II	Sexo e sexualidade na religião/religiosidade indígena
Subunidade III	Sexo e sexualidade na religião/religiosidade afro-brasileira
Subunidade IV	Sexo e sexualidade na religião judaico-cristã e espírita
Subunidade V	Sexo e sexualidade na religião/religiosidade oriental
<b>Unidade Formativa IV – Religião e Gênero</b>	
<b>SUBUNIDADES</b>	<b>CONTEÚDOS</b>
Subunidade I	O que é Gênero
Subunidade II	Divisão e papel do Gênero na religião/religiosidade indígena
Subunidade III	Divisão e papel do Gênero na religião/religiosidade afro-brasileira
Subunidade IV	Divisão e papel do Gênero na religião/religiosidade judaico-cristã e espírita
Subunidade V	Divisão e papel do Gênero nas religiões oriental

## 5 – AVALIAÇÃO

“Cada um lê com os olhos que tem e interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto”.

*Leonardo Boff*

As discussões em torno da avaliação têm sido constante por todos que compõem o sistema educacional. Estas discussões vêm sendo fundamentadas sobre o verdadeiro papel que a avaliação deve exercer no processo de ensino-aprendizagem dos educandos. É válido destacar que a preocupação antes existente para muitos educadores era de ensinar e transmitir os conteúdos, sem observar as necessidades e dificuldades que os educandos apresentavam, em particular. Mas esta postura vem se modificando e os educadores estão enfatizando o aprender; “[...] a avaliação como elemento integrador entre a aprendizagem do educando e a atuação do educador na construção de conhecimento” (PCNER, 2009, p.61).

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2002, p.25)

Porém, para que haja uma ampla modificação é necessário que mudem alguns aspectos nos níveis educacionais, tais como: currículo, tipos de atividades e, principalmente, a maneira pela qual o educando vem sendo avaliado. Hoffmann afirma que: “A avaliação escolar, hoje, só faz sentido se tiver o intuito de buscar caminhos para a melhor aprendizagem” (NOVA ESCOLA, 2003, p. 27).

### 5.1 – O que é avaliar?

Um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático (SANT’ANNA, 1995, p.29-30).

O ato de avaliar deve ser entendido como um exercício coletivo, no qual os sujeitos envolvidos na atividade a ser avaliada devem estabelecer em conjunto os **critérios**, **procedimentos** e **instrumentos** da avaliação. O fazer pedagógico na Escola em sua globalidade deve “[...] não só respeitar os saberes com que os educandos [...], chegam (a **Escola**) – saberes socialmente construídos na prática comunitários – mas também, [...], discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 2002, p.33).

Com estas observações sinalizamos:

[...] ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando idéias, reorganizando-as (HOFFMANN, 1991, p. 67).

Avaliar os educandos em situação de vida regular é uma das condições em que o processo avaliativo pode ser realizado. Nele os educandos não sofrem as tensões advindas das pressões psicológicas que os processos de avaliação pontual muitas vezes representam como a

semana de prova. Porém cabe aos educadores observarem aspectos além do cognitivo. Tais aspectos são importantes, pois desenvolverá a personalidade e a construção da cidadania dos educandos. Segundo Hamilton Werneck “Além do cognitivo avalia-se o que chamamos de qualidade e afetividade [...]” (WERNECK, 2000, p. 123-124). Desse modo, compete à Escola integrar, dentro de uma visão de totalidade, as várias dimensões do conhecimento, representados pelo diagrama (PCNER, 2009):

**Diagrama 2: Dimensões de conhecimento**



Neste olhar de valorização de outras dimensões do conhecimento, ou melhor, na proposição de uma valorização entre saber teórico e sentimentos, da ordem da subjetividade, elemento presente no processo avaliativo, Lévi-Strauss propõem um compatibilidade: “[...] o saber teórico não é incompatível com o sentimento, que o conhecimento pode ser objetivo e subjetivo ao mesmo tempo, enfim, que as relações concretas entre o homem e os seres vivos colorem às vezes com matizes afetivos o universo inteiro do conhecimento científico [...]” (LÉVI-STRAUSS, 2002, p.54-55).

A valorização no ato de avaliar de procedimentos que se restringem a verificar os aspectos cognitivos referentes à apreensão dos conteúdos simplifica/minimiza a importância e o significado da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que este representa um conjunto de ações: relações interpessoais (educando/educando – educando/educador – educando/comunidade); exposição de conteúdos; conflitos e suas mediações, entre outros. Daí surge toda polêmica em volta da avaliação, pois, se as Escolas têm avaliado seus educandos apenas pelo critério cognitivo, qual o cidadão que a Escola tem formado? Por isso, é

necessário que a avaliação seja vista como um ato, não apenas promovedor, mas analítico dos problemas, das qualidades dos educandos e da prática docente.

## 5.2 – Por que avaliar?

Refletir é também avaliar, a avaliar é também planejar, estabelecer objetivos etc. Daí os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados, estejam sempre subordinados a finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra. (DEMA, 1999, p.01)

A ideia de uma avaliação determinando o término de um momento e sendo utilizada como resultado final para a classificação do educando vem passando por vários questionamentos, já que a avaliação é um processo contínuo e a aprendizagem do educando não deve ser julgada apenas por um único resultado, definindo se o mesmo aprendeu ou não. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394/1996), a avaliação deve ser contínua e cumulativa, e os aspectos qualitativos devem se sobrepor aos quantitativos, com isso, serão enfatizados os resultados que os educando obtiveram durante todo o ano letivo e não apenas a nota da prova final.

Esta forma de avaliação estabelecida pela LDB é o que chamamos de avaliação formativa. Entretanto, cabe salientar que a avaliação formativa não é uma oposição à avaliação tradicional ou somativa, elas possuem finalidades diferenciadas. No livro “Didática Geral”, de Claudino Piletti, o autor relata

Um programa de avaliação inclui a utilização dos instrumentos quantitativos [...] e se completa e se perfaz predominantemente através de dados qualitativos, tais como: observação casual em qualquer hora ou situação, trabalhos de aula, anedotários, etc. (PILETTI, 2003, p. 190)

Para que a avaliação seja bem desempenhada, é necessária a utilização de alguns princípios básicos, como: estabelecer com clareza o que vai ser avaliado (critérios), selecionar técnicas adequadas, utilizar uma variedade de técnicas, ter consciência das possibilidades e limitações das técnicas de avaliação e, por fim e mais primordial, saber que avaliação é um meio e não um fim: “Ela é um meio que permite verificar até que ponto os objetivos estão sendo alcançados, identificando os alunos que necessitam de atenção individual e reformulando o trabalho com a adoção de procedimentos que possibilitem sanar as deficiências identificadas” (PILETTI, 2003, p. 190).

### 5.3 – Como avaliar?

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação as quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar (LIBÂNEO, 1994, p.195)

Os educadores devem possuir a consciência de que o processo de avaliação não segue um modelo único, tem de respeitar as diferentes características dos educandos, avaliando-os através de instrumentos diversificados, que priorizem o ritmo da aprendizagem de cada um. Portanto, torna-se necessário um maior desempenho do profissional e, sobretudo uma conscientização de seu papel neste processo, já que o mesmo terá de identificar as dificuldades e qualidades dos educandos, aplicando as formas de avaliação por ele escolhidas. Avaliar não é apenas promover um educando de uma série para outra, através de um conceito ou nota, na verdade é superar dificuldades, destacar qualidades e formar um cidadão.

Podemos identificar seis procedimentos de avaliação que são momentos distintos do processo mais amplo que a avaliação da aprendizagem e dos mecanismos didáticos aplicados neste processo.

#### Quadro 6 – Caracterização das modalidades de avaliação

	MODALIDADES	CARACTERIZAÇÃO
01	Avaliação pontual	<ul style="list-style-type: none"> <li>Uma avaliação pontual, que geralmente ocorre no final do curso, de uma disciplina, ou de uma unidade de ensino, visando a determinar o alcance dos objetivos previamente estabelecidos, e a elaboração de um balanço somatório de uma ou várias sequências de um trabalho de formação e pode ser realizada num processo cumulativo, quando esse balanço final leva em consideração vários balanços parciais. (GIL, 2006, p. 248).</li> </ul>
02	Avaliação somativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>A avaliação somativa manifesta-se nas propostas de abordagem tradicional, em que a condução do ensino está centrada no professor, baseia-se na verificação do desempenho dos alunos perante os objetivos de ensino estabelecidos no planejamento. Para examinar os resultados obtidos, são utilizados teste e provas, verificando quais objetivos foram atingidos considerando-se o padrão de aprendizagem desejável e, principalmente, fazendo o registro quantitativo do</li> </ul>

		percentual deles. (RAMANOWSKI, WACHOWICZ e, 2003, p. 124,125).
03	Avaliação formativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A avaliação formativa consiste na prática da avaliação contínua realizada durante o processo de ensino aprendizagem, com a finalidade de melhorar as aprendizagens em curso, por meio de um processo de regulação permanente... (BONIOL E VIAL apud ROMANOWS, WACHOWICZ E I, 2003, p. 126)</li> <li>• A avaliação formativa tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, para que o professor possa ajustá-lo às características dos estudantes a que se dirige. Suas funções são as de orientar, apoiar, reforçar e corrigir (GIL, 2006, p.247-248)</li> </ul>
04	Avaliação Diagnóstica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• [...] tem dois objetivos básicos: identificar as competências (<b>capacidades</b>) do aluno e adequar o aluno num grupo ou nível de aprendizagem. No entanto, os dados fornecidos pela avaliação diagnóstica não deve ser tomada como um “rótulo” que se coloca sempre ao aluno, mas sim como um conjunto de indicações a partir do qual o aluno possa conseguir um processo de aprendizagem (BLAYA, 2010)</li> </ul>
05	Autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na autoavaliação o educando se avalia, observando seus progressos e suas limitações a serem superadas, sem o medo de que ser castigado. A autoavaliação gera no educando a autonomia<sup>59</sup>.</li> </ul>
06	Avaliação por pareceres	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A avaliação na forma de pareceres proporciona aos educadores relatarem tudo o que ocorre com os educandos dentro da sala de aula, através da observação individual, buscando vencer as dificuldades apresentadas pelos mesmos. Nesta forma de avaliar as notas são substituídas pelos relatórios.</li> <li>• Dá certo relatar a aprendizagem de um aluno por meio de números? “Eles (<b>os números</b>) são subjetivos e genéricos e não refletem com precisão muitas situações de aprendizagem que ficam claras em pareceres. Considero a avaliação o acompanhamento do processo de construção de conhecimento. E as médias não permitem isso” (HOFFMANN apud, PELLEGRINI, 2003, p. 30).</li> </ul>

<sup>59</sup> “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2002, p.66).

A utilização dos instrumentos deve ser adequada ao contexto em que o professor se encontra. Por exemplo, aulas com muitos alunos inviabilizam a avaliação por observação ou acompanhamento, enquanto disciplinas práticas possibilitam esses instrumentos de avaliação. Existem diversos recursos disponíveis para agregar o processo de avaliação. Idealmente, esse processo deve ser composto por mais de um desses instrumentos.

## 6. MEMÓRIA VISUAL DE UMA CONSTRUÇÃO

A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens.

*Jacques Le Goff*

A construção das memórias visuais dos Referenciais Curriculares do Ensino Religioso na Paraíba tem o objetivo de dar visualidade aos sujeitos que construíram esta proposta, colocando suas impressões sobre o fenômeno religioso a partir de reflexões compartilhadas na coletividade que o grupo representa. Estas memórias compreendem quatro momentos de uma trajetória que possuía um objetivo fundamental: dar forma ao currículo do Ensino Religioso na Paraíba, levando em consideração as particularidades que formam o campo religioso em nosso Estado.

### a) Primeira Oficina (13 a 17 de setembro de 2010)





**b) Segunda Oficina (06 a 10 de Dezembro de 2010)**







**c) Encontro da Área de Ciências Humanas (Geografia/História) e Ensino Religioso**





**c) Atividade de campo: Festa de Yemanjá<sup>60</sup> (08 de Dezembro de 2010)**



<sup>60</sup> Praia de Cabo Branco – João Pessoa-PB



## 7. REFERÊNCIAS

- ALLEAU, René. **A Ciência dos Símbolos**. Lisboa-Portugal: Edições 70, 2001.
- ALMEIDA, Ronaldo de. MONTERO, Paula. Trânsito Religioso no Brasil. pp.92-101 São Paulo-SP: **Revista Em Perspectiva**, 15(3), 2001.
- ARRANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo-SP: Moderna, 1993.
- BASTOS, Verioni. Ensino Religioso: a natureza de um equívoco etimológico. **Anais do III Simpósio sobre Religiosidades, Diálogos Culturais e Híbridações**. Campo Grande – MS, 2009: 1-08.
- BLAYA, Caroline. **Processo de Avaliação**. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/tramse/med/textos/2004\\_07\\_20\\_tex.htm](http://www.ufrgs.br/tramse/med/textos/2004_07_20_tex.htm), acesso: 10/08/2010
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- \_\_\_\_\_. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papius, 1996.
- BUISSON, Ferdinand. **Nouveau dictionnaire de pédagogie e d'instruction primaire**. Paris: Hachette, 1911.
- CASSIRER, Ernst. **Antropología Filosófica**: introducción a uma filosofia de la cultura. Mexico: Fundo de Cultura Económica, 1968.
- CAMPBELL, Joseph. **O Poder do Mito**. São Paulo-SP: Palas Athena, 1991.
- CAMURÇA, Marcelo. **Ciências Sociais e Ciências da Religião**: polêmicas e interlocuções. São Paulo-SP: Paulinas, 2008.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL-CNBB. **Ensino Religioso no cenário da Educação Brasileira**. Brasília. Edições CNBB, 2007.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONAE. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Documento Final. Ministerio da Educação. Brasília-DF: 2010.
- DECRETOS do Governo Provisório da Republica dos Estados Unidos do Brazil. Rio de Janeiro-RJ: Imprensa Nacional, 1891.

DOMINGOS, Marília De Franceschi Neto: *Ensino Religioso e Estado Laico: uma lição de tolerância*. **Revista de Estudos da Religião**. nº. 09. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2009, p.1- 14.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. Campinas-SP: Autores Associados, 1999.

DUBY, Georges. **Idade Média, idade dos homens**. São Paulo-SP: Companhia das Letras, 1989.

\_\_\_\_\_. (org.). **História da vida privada 2: da Europa Feudal à Renascença**. São Paulo-SP: Companhia das Letras, 2009.

ELIADE, Mircea. **O Sagrado e o Profano**. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1992.

ELIADE, Mircea. **Tratado de História das Religiões**. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **O mito do eterno retorno**. Lisboa-Portugal: Edições 70, 2000.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Ensino Religioso: Tendências, Conquistas, Perspectivas**. Petrópolis –RJ: Vozes, 1995.

FILORAMO, Giovanni. PRANDI, Carlo. **As Ciências das Religiões**. São Paulo-SP: Paulus, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo-SP: Paz e Terra, 2002.

FRAGOSO, Frei Hugo. Presença Franciscana na Paraíba 1588 – 1886. **In: Revista Santo Antônio**. Recife, ano 58, n. 98, p. 49-71, 1980.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

GOMES, Mércio Pereira. **Antropologia: ciência do homem, filosofia da cultura**. São Paulo-SP: Contexto, 2009.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL. Período da Segunda República. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova 1932**. <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br>. Acesso 27 novembro de 2010.

HOFFMANN, Jussara M.L. Avaliação: mito e desafio, uma perspectiva construtivista. Educação e Realidade, Porto Alegre: Mediação, 1991.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. São Paulo-SP: Ed. Brasiliense, 1989.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O Pensamento Selvagem**. Campinas-SP: Papyrus, 2002.

\_\_\_\_\_. **Mito e Significado**. Lisboa-Portugal: Edições 70, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo-SP: Cortez, 1994.

LIMA, Idelbrando Alves de. **Religiosidade na Parahyba Colonial: o trabalho da catequese franciscana entre os nativos**. João Pessoa, PB: FCJA/ A UNIÃO, 2010.

MASSENZIO, Marcelo. **A História das religiões na cultura moderna**. São Paulo-SP: Hedra, 2005.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

MANGUEIRA, Hugo Alexandre Espinola, SOUZA, Wallace Ferreira de. **Deus não vai à escola? Análise do veto do governo de São Paulo ao projeto de lei 17/2004 face ao princípio da laicidade** In: XII Congresso Latinoamericano de Religión y Etnicidad: cambios culturales, conflictos y transformaciones religiosas. Bogotá-Colombia, 2008.

MONTERO, Paula. Max Weber e os dilemas da secularização: o lugar da religião no mundo contemporâneo. **Novos Estudos CEBRAP**, nº 65, p.34-44, 2003.

MOURA, Laércio Dias de. **A educação Católica no Brasil: Passado, presente e futuro**. 2ª ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2000.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais – Ensino Religioso. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso - FONAPER. São Paulo – SP: Mundo Mirim, 2009.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais: **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC – SEF, 1997.

PEIRANO, Mariza. **Rituais ontem e hoje**. Rio de Janeiro-RJ: Jorge Zahar, 2003.

PELLEGRINI, Denise. Avaliar para ensinar melhor. p. 27-33 In: **Revista Nova Escola**, São Paulo-SP, Ano 18, nº 159, jan/fev, 2003.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. 23 ed. São Paulo, SP: Editora Ática, 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulim, WACHOWICZ, Lílian Anna. **Processos de ensinagem na universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. In:

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. **Gênese do Pensamento Único em Educação: Franciscanismo e Jesuitismo na Educação Brasileira**. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2004.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?: Critérios e instrumentos**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

SCHIAVO, Marcio R; MOREIRA, Eliesio N. **Glossário Social**. Rio de Janeiro - RJ: Comunicarte, 2005.

TEIXEIRA, Faustino. (Org.). **Sociologia da Religião**: enfoques teóricos. Petrópolis – RJ: Vozes, 2010.

USARSKI, Frank. (Org.). **O Espectro Disciplinar da Ciência da Religião**. São Paulo-SP: Paulinas, 2007.

WERNECK, Hamilton. **Prova, provão, camisa de força da educação**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

VAN GENNEP, Arnold. **Os ritos de passagens**. Petrópolis -RJ: Vozes, 1978.

# PARTE II









**Apêndice D:****Caderno de registro de frequência e avaliação do Ensino Religioso (9º ANO)**

Nome:	Data Nasc.:	Turmas:	Nº
-------	-------------	---------	----

MÊSES	DIAIS																														T.F*
Fev.																															
Mar.																															
Abr.																															
Mai.																															
Jun.																															
Jul.																															
Ago.																															
Set.																															
Out.																															
Nov																															
Dez																															

**Avaliação**

Unidade Formativa I: Religião e Ciência/Tecnologia		Desempenho*		
Sub.	Capacidades	S	EP	TD
I	Compreender e relacionar os conceitos da unidade formativa			
II	Diferenciar ética e moral laica e religiosa			
III	Diferenciar as visões dos dogmas da ética e da ciência			
IV				
V	Diferenciar aspectos do privado e do coletivo nos conflitos e legitimação			
Unidade Formativa II: Religião e Arreligião		Desempenho		
Sub.	Capacidade	S	EP	TD
I	Saber da ausência da ideia ou relação com o divino em pessoas ou grupos			
II	Identificar a existência de indivíduos e grupos que não creem no divino			
III				
IV	Identificar os discursos teóricos de caráter religioso e científico			
V	Diferenciar o conceito de laicismo de laicidade			
Unidade Formativa III: Religião e Sexualidade		Desempenho		
Sub.	Capacidade	S	EP	TD
I	Distinguir as concepções de sexo e sexualidade			
II	Perceber a relação entre sexo/sexualidade para as indígenas			
III	Perceber a relação entre sexo/sexualidade para os afro-brasileiros			
IV	Perceber a relação entre sexo/sexualidade judaico-cristã e espírita			
V	Perceber a relação entre sexo/sexualidade para os orientais			
Unidade Formativa IV: Religião e Gênero		Desempenho		
Sub.	Capacidades	S	EP	TD
I	Compreender o conceito de gênero			
II	Identificar o papel de gênero entre os indígenas			
III	Identificar o papel de gênero entre os afro-brasileiros			
IV	Identificar o papel de gênero para os judaico-cristãos e espíritas			
V	Identificar o papel de gênero nas religiões/religiosidade oriental			

**Parecer avaliativo (construção de relatório):**

\* Total de faltas

\* S: *satisfatório*; EP: *em processo*; TD: *tem dificuldades*

**Anexo A: Parecer CNE 05/97****MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO  
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

<b>INTERESSADO/MANTENEDORA:</b> Conselho Nacional de Educação		<b>UF:</b>
<b>ASSUNTO:</b> Interpretação do artigo 33 da Lei 9394/96		
<b>RELATOR CONSELHEIRO:</b> João Antônio Cabral de Monlevade e José Arthur Giannotti		
<b>PROCESSO N°</b> 23001.000103/97-71		
<b>PARECER N°:</b> 05/97	<b>CÂMARA OU COMISSÃO:</b> Conselho Pleno	<b>APROVADO EM:</b> 11.03.97

**I – RELATÓRIO**

Em atenção a solicitação do Presidente do CNE, a quem chegou abundante correspondência para dirimir dúvidas quanto ao ensino religioso na educação básica pública, foram indicados pela CES o conselheiro José Arthur Giannotti e pela CEB o conselheiro João Antônio Cabral de Monlevade para apresentar ao Conselho Pleno um Parecer preliminar, nos termos do artigo 90 da Lei 9.394/96.

Assim reza o art. 33 da Lei 9394/96:

“O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplinas dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I - confessional, de acordo com a opção religiosa do outro aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.” Os conselheiros relatores, após pesquisa, discussão interna nas Câmaras e recurso ao pensamento de especialistas, submetem ao Conselho Pleno o seguinte Parecer:

**II – PARECER**

A separação entre o Estado e a Igreja está configurada no art. 19 da Constituição Federal:

“É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e os municípios:

1. estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público.”

O art. 210, ao mandar fixar conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum, abre o espaço, nas escolas públicas, para o ensino religioso. Haveria contradição entre os dois artigos? Ou o art. 210 estabelecerá uma exceção? Não cremos em qualquer destas alternativas. A Constituição apenas reconhece a importância do ensino religioso para a formação básica comum do período de maturação da criança e do adolescente que coincide com o ensino fundamental e permite uma colaboração entre as partes, desde que estabelecida em vista do interesse público e respeitando - pela matrícula facultativa - opções religiosas diferenciadas ou mesmo a dispensa de frequência de tal ensino na escola.

Como entender, porém, “ensino religioso”?

Segundo uma primeira interpretação, que há tempo se tornou prática nas escolas, com evidentes dificuldades e contradições, tratar-se-ia de assegurar que um professor, fosse lá qual sua crença, desde que tivesse cumprido as formalidades que lhe permitem a docência, passasse a ensinar matéria “religião”, muitas vezes completando, para sua conveniência ou da própria escola, a carga horária de sua disciplina de formação, registro e ingresso.

Pode-se compreender que qualquer pessoa, religiosa ou agnóstica, deva conhecer os episódios maiores da vida de Jesus Cristo e de outros líderes religiosos, e muito do conteúdo de suas mensagens, pelo fato de ter tido acesso à nossa tradição cultural, reforçado pela sua superior escolaridade. Um professor desta matéria - história da religião, antropologia cultural, ética religiosa - seria, como qualquer outro professor, credenciado pelo Estado através de concurso ou outra forma de atribuições de aula. Desse ponto de vista, nunca seria representante oficial de uma das religiões existentes no país.

Conforme uma segunda interpretação, que é a nossa, inferida dos textos legais, por ensino religiosos se entende o espaço que a escola pública abre para que estudantes, facultativamente, se iniciem ou se aperfeiçoem numa determinada religião. Desse ponto de vista, somente as igrejas, individualmente ou associadas, poderão credenciar seus representantes para ocupar o espaço como resposta à demanda dos alunos de uma determinada escola. Foi a interpretação que a nova LDB adotou no já citado art. 33.

A Lei nos parece clara, reafirmando o caráter leigo do Estado e a necessidade de formação religiosa aos cuidados dos representantes reconhecidos pelas próprias igrejas. À escola cabem duas obrigações:

1. Garantir a “matrícula facultativa”, o que supõe que a escola, em seu projeto pedagógico, ofereça com clareza aos alunos e pais quais são as opções disponibilizadas pelas igreja, em caráter confessional ou interconfessional;
2. Deixar horário e instalações físicas vagas para que os representantes das igrejas os ocupem conforme sua proposta pedagógica, para os estudantes que demandarem o ensino religioso de **sua opção**, não o saber das religiões, que poderá ser ministrado por qualquer professor afeito a tal conteúdo, mas a prática assumida por um representante confessional ou interconfessional.

Esta segunda interpretação impõe algumas definições, em especial quanto ao financiamento desta atividade na escola pública. Mesmo que a LDB não o declarasse, não poderia haver ônus para os cofres públicos, por três motivos:

- a) haveria violação do art. 19 da CF que veda a subvenção a cultos religiosos e a igrejas;
- b) criaria um tratamento desigual do Estado com relação às diversas igrejas, porque a subvenção seria desproporcional à demanda. Como o professor seria pago por hora curricular de trabalho, um ou dois alunos de uma religião demandariam o mesmo gasto do Estado do que trinta ou quarenta de outra, já que a lei garante a confessionalidade e a opção dos alunos;
- c) finalmente, havendo disposição de pagamento pelo Estado, poder-se-ia chegar ao absurdo de o ensino religioso para dezenas de denominações diferenciadas com demanda na escola ser mais oneroso que o ensino de outras matérias com maior carga horária.

Outras questões pertinentes ao ensino religioso de caráter curricular por exemplo, se ele se aplica ao ensino de jovens e adultos ou de quanto deve ser a carga horária e se ela integra o mínimo legal de 800 horas anuais preconizadas pela LDB são matéria de decisão da Câmara de Educação Básica.

No que compete ao Conselho Pleno, concluímos este Parecer reafirmando que, para a oferta do ensino religioso nas escolas públicas de ensino fundamental, da parte do Estado, e, portanto dos

sistemas de ensino e das escolas, cabe-lhes, antes do período letivo, oferecer horário apropriado e acolher as propostas confessionais e interconfessionais das diversas religiões para, respeitado o prazo do artigo 88 da Lei 9.394/96, ser incluída no Projeto Pedagógico da escola e transmitida aos alunos e pais, de forma a assegurar a matrícula facultativa no ensino religioso e optativa segundo a consciência dos alunos ou responsáveis, sem nenhuma forma de indução de obrigatoriedade ou de preferência por uma ou outra religião.

Com isso, cremos estar sendo estimulado o respeito à Lei e o exercício da liberdade, e da democracia e da cidadania.

Brasília, 11 de março de 1997

Relatores – Conselheiros

José Arthur Giannotti e  
João Antônio Cabral de Monlevade

### **III DECISÃO DO PLENÁRIO**

O Plenário do Conselho Nacional de Educação aprova a conclusão da Comissão Conselheiro Hésio de Albuquerque Cordeiro - Presidente

**(HOMOLOGADO EM 17/06/97, PUBLICADO NO DOU DE 17/06/97 - SEÇÃO I P. 12507)**

**Anexo B: Parecer CNE 16/98****PARECER CNE Nº 16/98 - CEB - Aprovado em 2.6.98**

<b>ASSUNTO:</b>	<i>Consulta sobre a carga horária do ensino religioso no ensino fundamental</i>
<b>INTERESSADA:</b>	Secretaria de Estado da Educação e do Desporto de Santa Catarina
<b>RELATOR:</b>	Consº Kuno Paulo Rhoden
<b>PROCESSO CENE Nº:</b>	23001.00073/98-92
Homologado em 12.8.98 – DOU de 14.8.98.	

**1 – HISTÓRICO**

Com o Ofício nº 346/98, recebido aos 26 de fevereiro de 1998, neste Conselho Nacional de Educação, o Secretário da Educação e do Desporto do Estado de Santa Catarina encaminha consulta relativa à carga horária do ensino religioso, apondo como base da consulta as seguintes situações :

1.1 - solicita maiores esclarecimentos sobre o disposto no item 2.3, do Parecer nº 12/97/CNE, com o qual se orientam os sistemas de ensino e os estabelecimentos de ensino da necessidade de oferecer carga horária própria, além das oitocentas horas (800 horas) anuais, para ministrar o ensino religioso;

1.2 - demonstra que no Estado de Santa Catarina, a opção da família, na Escola Pública, pelo ensino religioso, eleva-se a 75% (setenta e cinco por cento), o que justifica, na opinião do eminente Secretário consultante, manter o ensino religioso no cômputo das 800 horas, e no quadro curricular comum, isto é, aplicado a todos os alunos, oferecendo, entretanto, para aqueles alunos que não optam pelo ensino religioso, nos mesmos horários, outros conteúdos de formação geral, de modo que todos os alunos, sem exceção, alcancem o mínimo de horas-aula anuais, prescritas na LDB.

Conclui, finalmente, pela possibilidade de se manter no Estado de Santa Catarina o currículo - (grade curricular e respectivos conteúdos curriculares)- praticado até ao momento.

**2 - CONSIDERAÇÕES**

Diante das indagações do Senhor Secretário de Estado da Educação e do Desporto de Santa Catarina, expostas acima, convém explicitar, pelo menos, dois pontos fundamentais para a questão do ensino religioso, conforme a redação dada ao artigo 33, da LDB, pela Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997.

**2.1 - A função social do Ensino Religioso :**

Santo Agostinho não se cansava de pregar dizendo : “O coração do homem está inquieto até encontrar o seu Deus”. (Tradução livre do texto latino, in “Confissões”) Para se entender a expressão agostiniana, traduzida no decorrer dos séculos, de múltiplas formas e pelos mais diversos autores e crenças, e que na insistência dos debates que sobre a matéria foram desenvolvidos nos meios de comunicação social, perdeu a natureza íntima do seu significado, e, agora, preciso, ainda que de forma sumária, retomar o seu sentido social que sem a menor dúvida, se aplica a todos os crentes e, mesmo, para aqueles que se dizem descrentes.

Na expressão da professora Maristela Guimarães André, lente da Universidade de São Paulo, doutora na matéria : “A educação da dimensão religiosa do ser humano, como parte integrante do seu processo de socialização...é o único modo viável de compreender o esforço da humanidade na busca de sua auto-superação.” (In : Vida Pastoral, “O Ensino Religioso no 1º e 2º Graus”, fl.17, nº 200, 1998) No fulcro da afirmativa acima, e que julgamos correta, está o valor da educação (do ensino)



religiosa, no âmbito da escola, não importa o seu nível, forma ou natureza. Aplica-se, portanto, a toda a humanidade, independentemente da forma ou rito pelo qual “adoram o seu deus”.

É chama acesa no coração de todo homem, o que é razão suficiente para que todas as autoridades e educadores se preocupem com o tema. Do homem de Neanderthal, a VIDA e a MORTE pairam como mistério, inevitavelmente, sobre a espécie humana, desde a sua origem. É dessa interlocução que a religiosidade se alimenta, e nesse lugar/local, a sacralidade humana é gradativamente construída. (Idem : Maristela Guimarães André, op.cit.pg.18) A crença : fé ou vivência, é, certamente, plural no meio da humanidade; sua inerência, entretanto, é fundamental e originária.

## 2.2 - O ensino religioso na escola :

Neste particular há que se atender, também, a uma distinção necessária, porquanto, o ensino religioso poderia, como na verdade o é, ser oferecido de múltiplas outras maneiras, locais e circunstâncias. É preciso ser realista : a escola não é o único lugar, sendo, porém, um dos mais vantajosos.

Com esta observação e deixando ampla liberdade para as mais diversas formas de transmitir os princípios religiosos, basicamente, em família, na escola e na sociedade, nesta última, na diversidade de ações próprias para o fim colimado, no caso, para a transmissão dos conhecimentos e das funções e vivências da educação religiosa.

Isto posto e considerando-se o caso em foco, a educação religiosa, no âmbito escolar, e este, do Ensino Fundamental, impõe-se, não e apenas, responder aos questionamentos feitos pela autoridade educacional do Estado de Santa Catarina, mas no contexto, imprimir a orientação que cabe a todos os sistemas de ensino, em dimensão nacional.

## 2.3 - O preceito legal maior :

Trata-se do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, em julho do ano passado (1997) teve sua reformulação votada pelo Congresso Nacional, resultando o texto seguinte : (Cf. Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1998.)

*“Art. 33 - O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito a diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.*

*§ 1º - Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.*

*§ 2º - Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas para a definição dos conteúdos do ensino religioso.”*

No texto legal encontram-se alguns aspectos que para o seu pleno entendimento, necessitam de criteriosa exegese. É “formação básica do cidadão que constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental...”(Cf. art. 33, caput, da LDB, Lei 9.394/96).

A primeira parte deste texto: “formação básica do cidadão”, não necessita de nova explicitação, uma vez que já foi desenvolvida no item 2.1., deste parecer. É inerente ao ser humano e sua função é social, isto é, do cidadão, e, concomitantemente, do homem de fé.

Em segundo lugar, quando o legislador diz : “constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas” não se pode negociar a prescrição legal, por interpretações, até mesmo vantajosas, porém, ao arbítrio dos sistemas de ensino ou dos estabelecimentos de ensino, da rede pública, individualmente tomados. É nos “horários normais” que o ensino religioso deve ser ministrado. É preciso atender a esta particularidade, porquanto, não é lícito criar à parte, mais ou menos, horários especiais para o ensino religioso, no mínimo de horas anuais, e duzentos dias de efetivo trabalho escolar. Aqui encontram-se duas situações fundamentais, a saber :

1ª - O que fazer ou qual a obrigação legal? Está explicitado na Lei Maior : ministrar Educação Religiosa no Ensino Fundamental da rede pública.

2ª - O como fazer? Está na Lei nº 9.475/97, quando determina :

*“§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.*

*§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.”*

Ficam assim claramente definidos tanto, o O QUE FAZER e o COMO FAZER. Isto posto, há que considerar-se ainda, como de muita importância para o mérito da questão, que se tenha em conta a competência dos estabelecimentos de ensino, principalmente, na organização e cumprimento de sua PROPOSTA PEDAGÓGICA, como “in verbis” do artigo 12, da LDB nº 9.394/96 :

*”Art. 12 - Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência:*

*I - elaborar e executar sua proposta pedagógica.”*

É na proposta pedagógica que os estabelecimentos de ensino deverão dispor o seu currículo, sua grade curricular, suas disposições pedagógicas e didáticas, com todo o processo educativo e de aprendizagem, que a filosofia de sua entidade mantenedora e/ou a própria escola - (entidade educativa) - tem como princípio de proceder, este último contexto, quando se tratar de estabelecimentos de ensino da iniciativa privada.

É evidente que, para assim proceder, deverão ser observadas tanto as normas comuns, de âmbito e validade nacional, previstas na LDB, (nº 9.394/96), e, a partir dessas normas comuns, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental já editadas pelo Conselho Nacional de Educação no Parecer nº 04/98, em 29 de janeiro de 1998.

Por último e no que tange a esta parte, mister se faz aprofundar as disposições da proposta pedagógica, a fim de que contemple a diversidade religiosa e, mais do que tudo, a liberdade de opção dos pais ou responsáveis pelos alunos, quando estes são menores de idade e, deles mesmos, quando maiores, para que o currículo, bem como a grade curricular, assumam esta liberdade, em plenitude.

Isto quer dizer, os sistemas de ensino com suas normas gerais para os seus sistemas e os estabelecimentos de ensino, enquanto lhes compete, organizem os seus currículos de tal forma que o universo do alunado, respeitada a opção religiosa e da matrícula facultativa, tenha iguais condições que assegurem a plenitude do currículo anual.

#### **2.4 - Consulta à sociedade civil e às denominações religiosas:**

Aqui reside um dos aspectos, incluídos na reformulação do artigo 33, da LDB, pela Lei nº 9.475/97 (22 de julho de 1997) - e que parece ser o melhor acerto para dar cumprimento às atividades do ensino religioso, ao definir :

*§ 2º, do art. 33 reformulado: “Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso”.*

Neste ponto, há que observar-se que na consulta encaminhada pela Secretaria de Educação e do Desporto do Estado de Santa Catarina, esta determinação legal está concretizada e em efetiva ação. Trata-se da prática do ensino religioso na rede pública do Estado de Santa Catarina pelo CIER, isto é :

CONSELHO INTERCONFESSIONAL DE ENSINO RELIGIOSO, criado há duas décadas e em pleno funcionamento. Neste particular, portanto, nada há que se deva acrescentar, uma vez que a prática do ensino religioso já está sendo executada pelo CIER - (Conselho Interconfessional) na rede pública do Estado de Santa Catarina, no Ensino Fundamental.

“In fine” e para concluir, voltamos à efetiva função social do ensino religioso e a competência dos sistemas de ensino e, neles, aos estabelecimentos oficiais, competência que lhes é dada formalmente pela LDB, para que regulamentem esta parte do currículo pleno e nos seus horários normais, constantes de suas propostas pedagógicas, apoiadas, tanto no item 2.3. do Parecer nº 12/97 - CNE, quanto no Parecer nº 04/98 - CNE :

*“V - As escolas deverão explicitar, em suas propostas curriculares, processos de ensino voltados para as relações com sua comunidade local, regional e planetária, visando a interação entre a Educação Fundamental e a Vida Cidadã;” (Parecer nº 04/98, item V).*

Finalmente, não bastasse a organização comunitária das diversas denominações religiosas - CIER - do Estado de Santa Catarina, na prática da educação religiosa, nos estabelecimentos de ensino fundamental da rede pública do estado, há que se observar, ainda que naquelas instituições de ensino - (Ensino Fundamental da rede pública) - desenvolve-se um currículo com 840 (oitocentas e quarenta) horas anuais, o que propicia, com grande facilidade, o cumprimento do preceito legal do ensino religioso.

Com isto, entretanto e para concluir estas considerações, não se veda ao Sistema de Ensino do Estado de Santa Catarina que, valendo-se de suas prerrogativas legais, possa tanto pelo CIER, quanto pelos seus órgãos normativos, isoladamente ou em conjunto, fixar diretrizes que equacionem, ainda melhor, suas propostas didático-pedagógicas, para o cumprimento do disposto legal, frente à obrigatoriedade da oferta do ensino religioso, nas escolas públicas.

### **3 - VOTO DO RELATOR**

Diante do exposto e com base nos preceitos legais, opinamos que o presente processo nº 23001 - 000073/98-92, de interesse da Secretaria da Educação e do Desporto do Estado de Santa Catarina, retorne à sua origem, a fim de que, tanto pelo sistema de ensino daquele Estado, quanto pela proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino públicos, sejam formuladas as normas e os procedimentos para o cumprimento das disposições legais e operacionais escolares e curriculares, em relação ao ensino religioso, da oferta obrigatória para o Ensino Fundamental, nas escolas públicas.

Brasília (DF), 02 de junho de 1998

Consº **Kuno Paulo Rhoden, SJ (Pe)**  
Relator

### **4 - DECISÃO DA CÂMARA**

A Câmara de Educação Básica acompanha o Voto do Relator.

Sala das Sessões, 02 de junho de 1998.

Conselheiros: **Ulysses de Oliveira Panisset** – Presidente

**Francisco Aparecido Cordão** - Vice-Presidente

**Anexo C: Parecer CNE 97/99****PARECER Nº CNE Nº 97/99 – CP - Aprovado em 6.4.99**

<b>ASSUNTO:</b>	<i>Formação de Professores para o Ensino Religioso nas Escolas Públicas de Ensino Fundamental</i>
<b>INTERESSADO:</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>RELATORES:</b>	Conselheiros Eunice R. Durham, Lauro Ribas Zimmer, Jacques Velloso e José Carlos Almeida da Silva
<b>PROCESSO CNE</b>	Nº 23001.000110/99-06
Homologado em 14.5.99. DOU de 18.5.99.	

**I – RELATÓRIO**

A formação de professores para o ensino religioso se enquadra na questão mais ampla da oferta de formação religiosa para os alunos dos estabelecimentos públicos de ensino e está relacionada à separação entre Igreja e Estado, que tem sido no Brasil, objeto de permanente debate.

De fato, o problema não existiu, nem no Brasil nem outros países, enquanto o Estado reconhecia uma religião oficial. Neste contexto, cabia à Igreja oficial tanto a determinação do conteúdo do ensino religioso, como a formação ou credenciamento dos professores para ministrarem esta disciplina nos estabelecimentos públicos. Esta situação ainda persiste, hoje em dia, em muitos países muçulmanos.

A separação entre Igreja e Estado se generalizou no ocidente durante o século XIX, tanto nos países republicanos como nas monarquias constitucionais e esteve associada ao reconhecimento da liberdade e da pluralidade religiosa. A exceção foi constituída, no século XX, pelos países de regime comunista, que desencorajaram ou mesmo coibiram as manifestações religiosas. Nos demais Estados, a questão se colocou de outro modo; orientou-se no sentido de que o Estado não interferisse nos diferentes cultos e não se manifestasse sobre a validade desta ou daquela posição religiosa. A questão, no Brasil, tem se revelado particularmente espinhosa no que tange ao ensino religioso nas escolas públicas e o Estado tem se orientado em sentidos diversos, de acordo com diferentes constituições.

A Constituição Brasileira de 1988 trata a questão geral da separação entre Igrejas e Estado no artigo 19:

*"Art. 19 - É vedada à União, aos Estados e aos municípios.*

*1 – estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público".*

Por sua vez, o artigo 210 estabelece, no seu parágrafo 1º:

*"§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental".*

A versão original do artigo 33 da LDB, regulamentava a matéria de forma a evitar qualquer interferências do Estado no conteúdo do ensino religioso, ou na preparação de professores para esta área, dispondo:

*"Art. 33 - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo*

*oferecido sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:*

*I – confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou*

*II – interconfessional, resultante de acordo entre diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa".*

Como se pode facilmente constatar da leitura do artigo, a orientação do ensino religioso é de decisão dos alunos ou responsáveis, seu conteúdo depende das organizações religiosas que foram objeto de opção (Igrejas ou associação de Igrejas, no caso do ensino interconfessional), organizações estas responsáveis, inclusive, pela preparação dos professores ou orientadores religiosos.

O Conselho Nacional de Educação, através do Parecer nº 05/97, baseado nesta versão original da LDB, assim se manifestou:

*"A Constituição apenas reconhece a importância do ensino religioso para a formação básica comum no período de maturação da criança e do adolescente que coincide com o ensino fundamental e permite uma colaboração entre as partes, desde que estabelecida em vista do interesse público e respeitando – pela matrícula facultativa – opções religiosas diferenciadas ou mesmo a dispensa de tal ensino na escola.*

*Por ensino religioso se entende o espaço que a escola pública abre para que estudantes, facultativamente, se iniciem ou se aperfeiçoem numa determinada religião. Desse ponto de vista, somente as igrejas, individualmente ou associadas, poderão credenciar seus representantes para ocupar o espaço como resposta à demanda dos alunos de uma determinada escola. Foi a interpretação que a nova LDB adotou no já citado art. 33.*

*A Lei nos parece clara, reafirmando o caráter leigo do Estado e a necessidade de formação religiosa aos cuidados dos representantes reconhecidos pelas próprias igrejas. À escola cabem duas obrigações:*

*1 – garantir a "matrícula facultativa", o que supõe que a escola, em seu projeto pedagógico, ofereça com clareza aos alunos e pais quais são opções disponibilizadas pelas Igrejas, em caráter confessional ou interconfessional;*

*2 – deixar horário e instalações físicas vagas para que os representantes das Igrejas os ocupem conforme sua proposta pedagógica, para os estudantes que demandarem o ensino religioso de sua opção".*

A Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997, alterou a formulação original do artigo 33 da Lei nº 9.394 e exige uma nova posição do conselho. As alterações cruciais residem no *caput* nos parágrafos primeiro e segundo da referida lei, os quais estabelecem:

*"Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural, religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.*

*"§ 1º os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso".*

Nesta formulação, a matéria parece fugir à competência deste Conselho, pois a questão da fixação de conteúdos, habilitação e admissão dos professores fica a cargo dos diferentes sistemas de ensino.

Entretanto, a questão se recoloca para o Conselho e, especialmente, para esta Câmara, no que diz respeito à formação de professores para o ensino religioso, em nível superior, no Sistema Federal de Ensino. Têm chegado ao Conselho solicitações de autorização e reconhecimento de cursos de licenciatura em ensino religioso. Como a Lei nº 9.475 não se refere especificamente a esta questão, o problema precisa ser resolvido à luz da legislação maior, da própria Constituição Federal, dentro das limitações estabelecidas pela lei acima referida e pela própria Lei nº 9.394, nos artigos e parágrafos não alterados pela legislação posterior. Em primeiro lugar, deve-se considerar que, atribuindo a lei aos diferentes sistemas de ensino, não só a definição dos conteúdos do ensino religioso, mas também as normas para habilitação e admissão dos professores, é impossível prever a diversidade das orientações estaduais e municipais e, assim, estabelecer uma diretriz curricular uniforme para uma licenciatura em ensino religioso que cubra as diferentes opções.

Em segundo lugar, precisamos reconhecer que a Lei nº 9.475 não se refere à formação de professores, isto é, ao estabelecimento de cursos que habilitem para esta docência, mas atribui aos sistemas de ensino tão somente o estabelecimento de normas para habilitação e admissão dos professores. Supõe-se portanto que esses professores possam ser recrutados em diferentes áreas e deveriam obedecer a um processo específico de habilitação. Não se contempla, necessariamente, um curso específico de licenciatura nesta área, nem se impede que formação possa ser feita por entidades religiosas ou organizações ecumênicas. Considerando estas questões é preciso evitar que o Estado interfira na vida religiosa da população e na autonomia dos sistemas de ensino. Devemos considerar que, se o Governo Federal determinar o tipo de formação que devem receber os futuros professores responsáveis pelo ensino religioso, ou estabelecer diretrizes curriculares para curso específico de licenciatura em ensino religioso, estará determinado, em grande parte, o conteúdo do ensino religioso a ser ministrado.

Esta parece ser, realmente, a questão crucial: a imperiosa necessidade, por parte do Estado, de não interferir e portanto não se manifestar sobre qual o conteúdo ou a validade desta ou daquela posição religiosa e, muito menos, de decidir sobre o caráter mais ou menos ecumênico de conteúdos propostos. Menos ainda deve ser colocado na posição de arbitrar quando, optando-se por uma posição ecumênica, diferentes seitas ou igrejas contestem os referidos conteúdos da perspectiva de sua posição religiosa, ou argumentem que elas não estão contempladas na programação.

Por estas razões, parece-nos impossível, sem ferir a necessária independência entre Igreja e Estado, estabelecer uma orientação nacional uniforme que seria necessária para a observância dos processos atuais de autorização e reconhecimento.

## **II – VOTO DOS RELATORES**

Ante o anteriormente exposto e considerando:

- a enorme diversidade das crenças religiosas da população brasileira, freqüentemente contraditórias umas em relação às outras e muitas das quais não estão organizadas nacionalmente;
- a liberdade dos diferentes sistemas de ensino em definir os conteúdos de ensino religioso e as normas para a habilitação e admissão dos professores, da qual resultará uma multiplicidade de organização do conteúdo dos cursos;

- a conseqüente impossibilidade de definir diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para o ensino religioso e critérios de avaliação dos cursos que não discriminem, direta ou indiretamente, orientações religiosas de diferentes segmentos da população e contemplem igualmente a diversidade de conteúdos propostos pelos diferentes sistemas de ensino, concluímos que:

Não cabendo a União determinar, direta ou indiretamente, conteúdos curriculares que orientam a formação religiosa dos professores, o que interferiria tanto na liberdade de crença como nas decisões de Estados e municípios referentes à organização dos cursos em seus sistemas de ensino, não lhe compete autorizar, nem reconhecer, nem avaliar cursos de licenciatura em ensino religioso, cujos diplomas tenham validade nacional;

Devendo ser assegurada a pluralidade de orientações, os estabelecimentos de ensino podem organizar cursos livres ou de extensão orientados para o ensino religioso, cujo currículo e orientação religiosa serão estabelecidos pelas próprias instituições, fornecendo aos alunos um certificado que comprove os estudos realizados e a formação recebida;

Competindo aos Estados e municípios organizarem e definirem os conteúdos do ensino religioso nos seus sistemas de ensino e as normas para a habilitação e admissão dos professores, deverão ser respeitadas as determinações legais para o exercício do magistério, a saber:

- diploma de habilitação para o magistério em nível médio, como condição mínima para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental;
- preparação pedagógica nos termos da Resolução 02/97 do plenário Conselho Nacional de Educação, para os portadores de diploma de ensino superior que pretendam ministrar ensino religioso em qualquer das séries do ensino fundamental;
- diploma de licenciatura em qualquer área do conhecimento.

Brasília-DF, 6 de abril de 1999

Conselheiros:

*Eunice R. Durham, Lauro Ribas Zimmer,*

*Jacques Velloso e*

*José Carlos Almeida da Silva*

### **III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO**

O Conselho Pleno acompanha o voto dos Relatores.

Plenário, 6 de abril de 1999.

Conselheiro

*Éfrem de Aguiar Maranhão* – Presidente

**Anexo D: PARECER N.º: CES 1.105/99****MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

<b>INTERESSADO/MANTENEDORA:</b> Associação Aliança de Assistência ao Estudante		<b>UF:</b> PR
<b>ASSUNTO:</b> Autorização (projeto) para funcionamento do curso de Licenciatura em Ensino Religioso		
<b>RELATOR CONSELHEIRO:</b> Lauro Ribas Zimmer		
<b>PROCESSO N°</b> 23025.006531/97-48		
<b>PARECER N°:</b> CES 1.105/99	<b>CÂMARA OU COMISSÃO:</b> CES	<b>APROVADO EM:</b> 23/11/99

**I – HISTÓRICO**

O presente processo refere-se a pedido de autorização para funcionamento do curso de Licenciatura em Ensino Religioso, a ser ministrado pela Faculdade de Ciências Religiosas e Teologia Eurípedes Barsanulfo, a ser mantida pela Associação Aliança de Assistência ao Estudante.

Ao analisar este processo e mais outros três pedidos relativos a cursos de Parapsicologia, Naturologia Aplicada e Yoga, a Secretaria de Educação Superior emitiu o Relatório SESu/COTEC 195/98, onde registra:

*“Em razão da condição atípica a eles inerentes esta Secretaria deparou-se com a impossibilidade de avaliação da adequação do pedido ao disposto na Portaria 641/97. Isso porque os cursos propostos não encontram afinidade nas áreas de atuação das Comissões de Especialistas de Ensino e porque não se dispõe de parâmetros para avaliar a estrutura curricular proposta. Portanto, na presente situação, o que se coloca é a questão da adequação técnica e da avaliação de mérito a ser procedida pelas Comissões de Especialistas de Ensino, diante da inexistência de elementos concretos para a avaliação, baseados na praxis acadêmica. Não há, na verdade, antecedentes que forneçam parâmetros suficientes à análise e à avaliação dos processos de autorização para funcionamento de cada curso. O encaminhamento dos processos à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação obedece à necessidade de fixar diretrizes e orientação à atipicidade de cursos em demanda de autorização para funcionamento.”*

Tendo em vista deliberação do Conselho no sentido que não serão autorizados cursos destinados à formação de professores para o ensino religioso, entendeu o Relator que não seria possível apreciar a solicitação nos termos propostos, e que, caso fosse do seu interesse, a Instituição requerente poderia adequar sua pretensão, de modo a atender aos pressupostos definidos no Parecer CES 241/99, transformando o projeto com vistas à autorização de um curso de Bacharelado em Teologia.

Para tanto, converteu o processo em diligência (**Diligência 22, 05/07/99**) para que a instituição manifestasse seu interesse em transformar a proposta em curso de Bacharelado em Teologia. Caso optasse pela solução apontada, deveria promover as adaptações requeridas ao atendimento do que prevê o Parecer CES 241/99.

Em documentação complementar juntada aos autos (**Doc. 020951.1999.19**), a Instituição mantém seu pedido original e manifesta-se no sentido que não é de seu interesse transformar a proposta de autorização de Licenciatura em Ensino Religioso em Bacharelado em Teologia. Por oportuno, vale aqui destacar o que foi deliberado por este Conselho, por meio do Parecer CP 97/99,



sobre a formação de professores para o ensino religioso nas escolas públicas de ensino fundamental, cujo Voto dos Relatores, acolhido pelo Conselho Pleno, foi expresso nos seguintes termos:

**“II – VOTO DOS RELATORES**

*Ante o anteriormente exposto e considerando:*

- a enorme diversidade das crenças religiosas da população brasileira, frequentemente contraditórias umas em relação às outras e muitas das quais não estão organizadas nacionalmente;
- a liberdade dos diferentes sistemas de ensino em definir os conteúdos de ensino religioso e as normas para a habilitação e admissão dos professores, da qual resultará uma multiplicidade de organização do conteúdo dos cursos;
- a conseqüente impossibilidade de definir diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para o ensino religioso e critérios de avaliação dos cursos que não discriminem, direta ou indiretamente, orientações religiosas de diferentes segmentos da população e contemplem igualmente a diversidade de conteúdos propostos pelos diferentes sistemas de ensino, concluímos que:
  - não cabendo a União, determinar, direta ou indiretamente, conteúdos curriculares que orientam a formação religiosa dos professores, o que interferiria tanto na liberdade de crença como nas decisões de Estados e municípios referentes à organização dos cursos em seus sistemas de ensino, não lhe compete autorizar, nem reconhecer, nem avaliar cursos de licenciatura em ensino religioso, cujos diplomas tenham validade nacional;
  - devendo ser assegurada a pluralidade de orientações, os estabelecimentos de ensino podem organizar cursos livres ou de extensão orientados para o ensino religioso, cujo currículo e orientação religiosa serão estabelecidos pelas próprias instituições, fornecendo aos alunos um certificado que comprove os estudos realizados e a formação recebida;
  - competindo aos Estados e municípios organizarem e definirem os conteúdos do ensino religioso nos seus sistemas de ensino e as normas para a habilitação e admissão dos professores, deverão ser respeitadas as determinações legais para o exercício do magistério, a saber:
    - diploma de habilitação para o magistério em nível médio, como condição mínima para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental;
    - preparação pedagógica nos termos da Resolução 02/97 do plenário Conselho Nacional de Educação, para os portadores de diploma de ensino superior que pretendam ministrar ensino religioso em qualquer das séries do ensino fundamental;
    - diploma de licenciatura em qualquer área do conhecimento.”

**II - VOTO DO RELATOR**

Assim, considerando o exposto, meu voto é contrário à autorização para funcionamento do curso de Licenciatura em Ensino Religioso, proposto pela Associação Aliança de Assistência ao Estudante, com sede em Curitiba, Estado do Paraná.

Brasília–DF, 23 de novembro de 1999.

Lauro Ribas Zimmer  
Relator

### **III – DECISÃO DA CÂMARA**

A Câmara de Educação Superior acompanha o Voto do Relator.

Sala das Sessões, 23 em de novembro de 1999.

Conselheiros: Roberto Cláudio Frota Bezerra – Presidente

Arthur Roquete de Macedo - Vice-Presidente

**Anexo E: Resolução do Conselho Estadual de Educação – Paraíba****SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO****RESOLUÇÃO Nº 147/2008**

REGULAMENTA A OFERTA DA EDUCAÇÃO RELIGIOSA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO ESTADO DA PARAÍBA E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA, no uso de suas atribuições legais, e em consonância com o disposto no art. 210, § 1º, da Constituição Federal; art. 207, § 1º, inciso IV, da Constituição Estadual; art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a nova redação dada pela Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997, Pareceres nºs 05/97, 12/97 e 97/99 do Conselho Nacional de Educação; Resolução 02/98 da Câmara de Educação Básica/CNE, e por decisão do Conselho Estadual da Paraíba,

RESOLVE:

**CAPÍTULO I****Das Disposições Preliminares**

Art. 1º A educação religiosa, de oferta obrigatória nas escolas públicas de ensino fundamental, e matrícula facultativa para o aluno, é parte integrante da formação básica do ser humano, como pessoa e cidadão, constituindo área de conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental.

Parágrafo único. A educação religiosa deverá constar do projeto político pedagógico das escolas.

Art. 2º A educação religiosa tem caráter inter-religioso, distinto da catequese, tanto nos seus objetivos como no seu conteúdo, buscando assegurar o respeito e tolerância à diversidade cultural-religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Parágrafo único. Não será admitido, nas escolas públicas, qualquer tipo de preconceito ou manifestação em desacordo com o direito individual do educando e de suas famílias de professarem um credo religioso ou mesmo o de não professarem nenhum, preservando-se o direito subjetivo de consciência.

Art. 3º - O objeto da educação religiosa é a compreensão do fenômeno religioso, presente nas diversas culturas e sistematizado em tradições religiosas, devendo pautar-se nos seguintes princípios:

- I- concepção interdisciplinar do conhecimento na estruturação curricular e na avaliação;
- II- contextualização do conhecimento, que leve em consideração a relação essencial entre informação e realidade;
- III- aprendizado da dignidade humana, própria e do outro;
- IV- convivência solidária, mediante diálogo ecumênico e inter-religioso, respeitando as diferenças e mantendo compromisso moral e ético;
- V- reconhecimento de que o fenômeno religioso é um dado da cultura e da identidade de grupos sociais, cujo conhecimento deve promover o sentido da tolerância e do convívio respeitoso com o diferente.

Art. 4º A educação religiosa tem como objetivos:

- I - proporcionar, na educação escolar, oportunidade para que o educando descubra o sentido mais profundo da existência;

II - oferecer ao educando a possibilidade de perceber a transcendência da sua existência e de como isso confere nova dimensão ao seu ser;

III - analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações sócio-culturais;

IV - refletir o sentido da atitude moral, como conseqüência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano;

V - subsidiar o aluno na compreensão do fenômeno religioso, presente nas diversas culturas e sistematizado por todas as tradições religiosas;

VI - articular o conhecimento religioso com os demais conhecimentos que integram a formação do cidadão.

VII - orientar para uma formação harmonizadora dos aspectos somáticos, emocionais e espirituais do educando.

Art. 5º O sistema estadual de ensino ouvirá entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos da Educação Religiosa, respeitando o que dispõe esta Resolução.

## CAPÍTULO II

### Da Oferta, Conteúdos e Avaliação

Art. 6º A educação religiosa será ofertada no horário normal das escolas públicas de ensino fundamental, acrescida ao mínimo de 800 (oitocentas) horas anuais previstas na Lei nº 9.394/96.

Art. 7º Os conteúdos da educação religiosa, quando ofertados nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental, serão trabalhados sob a forma de temas transversais.

Art. 8º Os conteúdos da educação religiosa, quando ofertados nos anos finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental, serão trabalhados conforme a composição da matriz curricular.

Art. 9º O componente da educação religiosa, nos anos finais do ensino fundamental, poderá ser ministrado sob a forma de aulas convencionais ou, módulos, seminários, palestras, oficinas, projetos e ações similares.

Art. 10. Os conteúdos da educação religiosa, referidos nos artigos 7º e 8º, serão fixados pela escola, de acordo com seu projeto político-pedagógico, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso e outros parâmetros curriculares específicos estabelecidos pelas Secretarias de Educação Estadual e Municipais.

Parágrafo único. As metodologias e materiais didático-pedagógicos para a educação religiosa deverão estar adequados às diretrizes e parâmetros referidos no *caput* deste artigo.

Art. 11. A carga horária semanal do componente curricular educação religiosa, nos anos finais do ensino fundamental, será estabelecida de acordo com o planejamento da Escola.

Art. 12. A organização das classes, para as aulas de educação religiosa, nos anos finais do ensino fundamental, obedecerá, preferentemente, aos mesmos critérios utilizados para as demais disciplinas.

Parágrafo único. Será admitida a organização de classes com a reunião de várias turmas de um mesmo ano, obedecidos os critérios relativos ao número máximo de alunos por classe e a capacidade física das salas de aula.

Art. 13. A avaliação do educando no componente curricular educação religiosa não constituirá objeto para fins de promoção por ano, período, etapa, ciclo ou equivalente, sendo dispensada a recuperação.

Art. 14. A Escola, no ato de matrícula, quando for o caso, deverá informar ao educando, se maior de idade, ou a seus pais ou responsáveis, quando menor, a oferta do componente curricular educação religiosa, e os respectivos conteúdos, bem como a faculdade de matricular-se no mesmo.

Art. 15. A opção do aluno, em relação à educação religiosa, só se efetivará mediante a sua manifestação expressa, se maior de idade, ou dos seus pais ou responsáveis legais, quando menor, através de documento, no ato da matrícula, que deve ser registrado em sua ficha individual e em seu histórico escolar.

Parágrafo único. Uma vez inscrito, o aluno só poderá se desligar por manifestação formal, sua ou do responsável.

### CAPÍTULO III

#### Da Habilitação e Admissão de Docentes

Art. 16. Considera-se habilitado para o exercício do magistério da educação religiosa nos anos iniciais do ensino fundamental:

I - o graduado em Curso Normal Superior;

II - o graduado em Curso de Pedagogia, com habilitação para o magistério dos anos iniciais;

III - o portador de diploma obtido em Curso de Nível Médio - modalidade Normal, ou equivalente.

Art. 17. Considera-se habilitado para o exercício do magistério da educação religiosa, nos anos finais do ensino fundamental, o portador de, no mínimo, diploma de licenciatura ou bacharelado em Ciências da Religião ou Educação Religiosa Escolar, História, Filosofia, Ciências Sociais, Pedagogia e Psicologia.

Parágrafo único. A titulação referida no *caput* deste artigo deverá ser obtida por agências formadoras devidamente autorizadas e credenciadas.

Art. 18. Observados os requisitos constantes nos arts. 17 e 18 desta Resolução, as Secretarias de Educação, Estadual e Municipais, poderão estabelecer critérios adicionais para a distribuição de turmas de educação religiosa nos estabelecimentos escolares.

Art. 19. Em caso de admissão por concurso ou admissão temporária, de novos professores de educação religiosa para o ensino fundamental, deverão ser observados os mesmos requisitos de titulação constantes nos art. 17 e 18 desta Resolução.

Art. 20. As aulas de educação religiosa serão remuneradas de acordo com a legislação que rege as demais disciplinas.

Art. 21. As Secretarias de Educação, Estadual e Municipais, estimularão e promoverão cursos de formação, com carga horária não inferior a 180 h (cento e oitenta horas).

Art. 22. Na formulação, execução e avaliação de políticas de qualificação de recursos humanos para a educação religiosa, as Secretarias de Educação, Estadual e Municipais, ouvirão entidades civis, bem como as agências formadoras devidamente autorizadas e credenciadas.

### CAPÍTULO IV

#### Das Disposições Finais

Art. 23. Esta Resolução se aplica aos estabelecimentos escolares públicos estaduais e, também, aos estabelecimentos públicos municipais de ensino fundamental, quando o respectivo município não houver constituído o sistema próprio de ensino.

Art. 24. Os casos omissos serão resolvidos pelo Conselho Estadual de Educação.

Art. 25. A presente Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 26. Revogam-se as disposições em contrário.

Sala das Sessões do Conselho Estadual de Educação, 05 de junho de 2008.

**SEBASTIÃO GUIMARÃES VIEIRA**

GISELDA FREIRE DINIZ

Relatora



# **DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL**

---

## **CONSULTOR ELABORADOR**

Professora Ma. Luciana Calissi – UEPB

## **CONSULTORES COLABORADORES**

Professor Me. Wallace Ferreira de Souza – UFCG

Professor Me. Idelbrando Alves de Lima – SEC/Solânea

Professora Ma. Verioni Ribeiro Bastos – UFPB

## **LEITORES CRÍTICOS**

Cezarina Maria da Silva Santos – 12ª GREC

Francisca Roseane Frances R. de Sousa – 1ª GREC

Geralda Maria de Souza – 9ª GREC

Gisélia Soares Mota – 6ª GREC

Ivaneide Dantas de Oliveira – 8ª GREC

Josefa Nogueira dos Santos Praxedes – 7ª GREC

José Carlos do Nascimento Santos – 2ª GREC

Laura Helena Baracuhny Amorim – 1ª GREC

Maria Azimar Fernandes e Silva – SEEC

Maria Auxiliadora da Costa Silva – 6ª GREC

Maria Edna de Paula – 10ª GREC

Maria Lucia Santos Bezerra – 11ª GREC

Maria dos Remédios Mendes Oliveira – 10ª GREC

Marilene Barbosa Maia Dantas – 3ª GREC

“Liberdade é uma palavra que o sonho humano alimenta, não há ninguém que explique e ninguém que não entenda.”

Cecília Meireles



## 1. INTRODUÇÃO

Caros educadores,

Este documento é fruto de reflexões coletivas acerca de problemáticas socioculturais que permeiam nosso ambiente escolar. As propostas aqui apresentadas buscam representar o diálogo com diversos educadores da rede pública de ensino da Paraíba que, a partir de suas vivências, nos colocaram questões, dificuldades e caminhos a percorrer para educar em e para a *diversidade*. O diálogo com diversos grupos de educadores envolvidos com Direitos Humanos, que lutam por uma educação inclusiva, também foi de extrema importância para a construção de uma proposta que contemple as principais dimensões de um tema tão vasto e complexo como este.

### 1.1. DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL: CONCEITO E DESAFIOS

Entre os desafios a serem enfrentados para a concretização deste tipo de educação, encontra-se o de fazer com que todas as áreas do conhecimento ou disciplinas pensem as *diversidades* como conteúdo curricular (e não disciplinar); como algo que deva ser trabalhado de forma transversal e interdisciplinar. Este desafio se relaciona com tantos outros, como compreender essas diversidades a partir do nosso cotidiano, de nossa realidade regional e local; o domínio de conceitos estruturantes deste campo de conhecimento; o entendimento das capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos para praticarem a *inclusão*; as estratégias a serem empreendidas para alcançar os objetivos propostos.

Do diálogo com os professores na Oficina Geradora, depreendeu-se que os educadores e a comunidade escolar (que envolve o espaço escolar e o seu entorno) não têm a *diversidade* como parte do planejamento da Escola ou do conteúdo de seus currículos escolares. Os indicativos nos levam a perceber que o tema da *inclusão* ainda não faz parte do cotidiano de muitas escolas, de forma sistematizada e reflexiva. Os próprios professores reconheceram esta lacuna. Essas observações foram o ponto de partida para o desenvolvimento e organização do que estas páginas apresentam.

Uma preocupação permeou esta proposta: a de evitar o distanciamento entre o tratamento teórico de questões como as expostas/mencionadas acima e as condições reais e práticas de ensino-aprendizagem em e para a *diversidade*. Por isso, o diálogo estabelecido com os professores da Rede Pública buscou identificar as concepções gerais sobre as

diversidades, as melhores metodologias, tentando perceber quais os temas mais importantes para a realidade local.

O Tema Transversal Geral proposto por este documento se denomina *Diversidade Sociocultural*. Por “diversidade sociocultural”, compreende-se tudo o que apresenta diferenças em relação ao outro, individual ou coletivo, e pressupõe um padrão estabelecido, e que deve ser questionado. Este termo está relacionado com as variedades ou multiplicidades de situações sociais, econômicas, políticas e culturais que compõem a sociedade. Embora as *diversidades* sejam intrínsecas e naturais às sociedades humanas, elas nem sempre são/foram assim encaradas. Por diversos motivos históricos, alguns indivíduos e grupos sociais, em diferentes contextos, que foram/são considerados fora do padrão e/ou inferiores, sofrem preconceitos e exclusões sociais.

Na Escola, isso é evidente e se revela através de diversas práticas tanto dos educadores quanto dos pais e dos alunos. O famoso *bullyng*, uma versão atualizada de diversos preconceitos enraizados na nossa sociedade e que sempre se manifestaram nas escolas, agora ganha outra perspectiva de análise. O que antes estava naturalizado ou banalizado, como a discriminação de crianças por religião ou algum tipo de deficiência física, agora, graças aos diferentes movimentos e ações sociais, sofre críticas e recriminações; e alerta-se para a necessidade de combater preconceitos e conflitos, objetivando uma sociedade mais justa. Portanto, **um dos principais objetivos deste documento é contribuir para que a comunidade escolar pense sobre as diversidades, preconceitos e consequentes conflitos que vive diariamente. A intenção é propiciar o conhecimento e a compreensão das diversidades por parte dos educadores, através de e um diálogo dentro da Escola sobre essas questões, contemplando o objetivo maior da sociedade cidadã: a igualdade na diferença.**

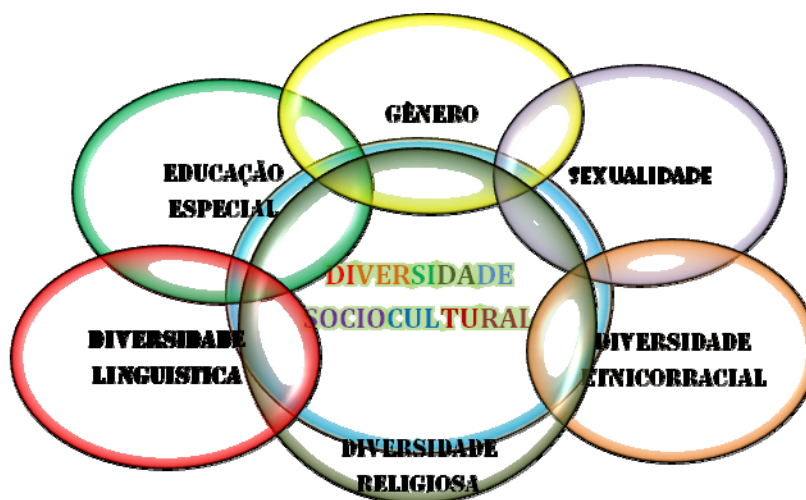
A partir do tema geral, *Diversidade Sociocultural*, foram sugeridos temas referentes a diversidades específicas. São eles: *Diversidade Linguística, Diversidade Étnico-racial, Gênero e Sexualidade, Educação Especial e Diversidade Religiosa*.

Essas diversidades foram elencadas juntamente com alguns professores da Rede Estadual de Ensino Fundamental e os demais consultores de outras áreas, a partir das discussões desenvolvidas na Oficina Geradora, que identificaram as situações-problema mais comuns nas escolas. Eleitas para serem objetos de reflexão neste documento, estas

diversidades se referem às diferentes dimensões socioculturais e a tipos distintos de preconceitos e exclusões decorrentes de sua incompreensão.

É importante ressaltar que não existe uma hierarquização no tratamento das diversidades, e que cada uma delas compreende uma complexidade e pluralidade de conceitos e de concepções acerca de suas especificidades. Além disso, estes temas se interrelacionam de diversas formas. Por exemplo, a diversidade/desigualdade econômica ajuda a explicar diversos tipos de exclusão. O preconceito contra as mulheres também contém preconceitos relativos à sexualidade. O preconceito religioso perpassa o tratamento de quase todas as diversidades a serem aqui estudadas, uma vez que os nossos valores são predominantemente judaico-cristãos. Nesse sentido, poderíamos assim representá-los:

**Diagrama 1 – Diversidades Socioculturais**



## 1.2. OBJETIVOS

Como já enfatizado, o estudo destas situações-problema tem a intenção aqui de sugerir parâmetros para auxiliar a consolidação das reflexões e ações em e para a *inclusão*, e propiciar ao professor um trabalho escolar que supere, à medida do possível, preconceitos/exclusão:

**OBJETIVO GERAL:** refletir sobre as diversidades, preconceitos e consequentes conflitos com os quais a comunidade escolar (con)vive diariamente, construindo o conhecimento e a compreensão dessas diversidades para diminuição dos preconceitos/exclusão. Assim, as intenções são:

- ✚ desenvolver o respeito às diferenças e à igualdade de direitos e oportunidades a crianças e adolescentes, e também a educadores e à comunidade escolar como um todo;
- ✚ combater preconceitos em relação à pluralidade étnico-cultural;
- ✚ combater o preconceito contra as demais diversidades encontradas na Escola, como a pessoas deficientes, homossexuais, mulheres, entre outros;
- ✚ desenvolver o espírito de liberdade, igualdade e fraternidade entre membros da comunidade escolar;
- ✚ perceber o real papel da Escola, suas necessidades e limites para o enfrentamento das diversidades e adversidades na comunidade escolar.

Além dessas capacidades, cada tema ou diversidade contempla objetivos específicos que serão estabelecidos pelos professores e alunos ao longo do trabalho a ser desenvolvido.

Acreditamos que uma estratégia para o alcance dos nossos principais objetivos seja contextualizar estas questões como parte do processo de globalização, levando à compreensão do sentido e da importância desse tipo de conteúdo escolar no contexto histórico, e o papel da Escola para uma sociedade mais democrática. Para tanto, empenhamo-nos primeiramente em demonstrar o que significa a prática inclusiva e a sua importância para a sociedade atual.

Em um segundo momento, será apresentado o tema *Diversidade Sociocultural* e seus temas, sempre os vinculando com a Escola inclusiva e o papel dos educadores. Nesse sentido, os objetivos atitudinais são intrínsecos e fundamentais para este tipo de conteúdo, pois representam a busca de caminhos educacionais alternativos para a necessária *inclusão* nas escolas, uma vez que os objetivos aqui representam questões éticas envolvidas nas relações sociais.

Na tentativa de propiciar um ponto de partida para o trabalho escolar, o presente documento também apresenta conceitos estruturantes para a construção de outros conceitos e conteúdos importantes no processo de ensino-aprendizagem. Além dos conteúdos e conceitos, acompanhando o perfil de toda a proposta, discutiremos as possibilidades metodológicas para a efetivação desse trabalho e formas de avaliação de todo o processo a se desenvolver no cotidiano das práticas educativas. Como esse tipo de estudo deve ser incorporado por todas as disciplinas curriculares, a **interdisciplinaridade** e a **transdisciplinaridade** serão aqui retomadas como base metodológica da educação em e para a diversidade.

### 1.3. INSERÇÃO: POR QUE FALAR EM DIVERSIDADES NO AMBIENTE ESCOLAR?

Como já colocado na *Apresentação* destes Referenciais Curriculares, a reflexão e a ação em/para *inclusão* se dão a partir de um contexto mundial/nacional “geo-socio-histórico”, cultural, jurídico e epistemológico, que se configura há décadas. Entre as diferentes dimensões do contexto emergente, a dimensão cultural ganha, a todo instante, maior importância dentro e fora das escolas. As transformações sociais e territoriais (migração e desenvolvimento das comunicações) possibilitaram a emergência/evidência de sujeitos coletivos antes mais silenciados, contrapondo-se à perspectiva homogeneizante do capitalismo globalizado. A emergência de diversos atores/grupos sociais, como representantes de religiões não-cristãs – islâmicos, judeus ou afrodescendentes – de etnias africanas, orientais e indígenas, produziu novas conexões socioculturais, as quais “inventaram” novas concepções e padrões morais nas sociedades, o que engendrou a discussão sobre as diversidades socioculturais em prol de uma sociedade democrática e de direitos, já proposta há pelo menos meio século. A *Declaração dos Direitos Humanos* de 1948 já propunha o desenvolvimento de ações onde as diferenças identitárias fossem respeitadas, desde que preservem a dignidade humana.

O que se entende por dignidade humana é que cada pessoa tenha condições básicas de sobrevivência e convivência e que, segundo os nossos parâmetros ideais de democracia, viva em uma sociedade livre, igualitária e fraterna, onde todos sejam sujeitos de direitos e deveres. “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.” (Declaração Universal dos Direitos Humanos, art. I). Compreender o sentido da *fraternidade*, como ação que amplia a ação da *solidariedade*, é de extrema importância para promover a *inclusão*, uma vez que a solidariedade, embora válida e importante, pressupõe ações de alguns grupos com caráter muitas vezes paliativo, mas que não configuram, necessariamente, ações de mudanças estruturais. Já a prática da fraternidade pressupõe ação contínua por parte de todos os cidadãos, e estes devem compartilhar, repartir os bens econômicos, culturais/sociais; devem se empenhar para que todos, de fato, vivam numa sociedade justa.

Esta noção aqui remete a uma perspectiva de transformação e não de adequação ou conformação à sociedade desigual e injusta em que vivemos; remete à união de forças, de classes e de grupos por autonomia, respeito e liberdade. Estes ideais normalmente são

“ventilados” ou veiculados na mídia como reforço ao assistencialismo e não como lutas por direitos. Nesse sentido, corremos o perigo de, como educadores, acreditarmos que devemos aceitar ajudas, formação para o conformismo, esquecendo-nos de nossa força, nossa possibilidade de críticas e de diferentes capacidades para nos situarmos como sujeitos pensantes. A nossa responsabilidade requer cautela a respeito do que nos é demandado. Assim, a Escola, embora tenha papel importante na dinâmica social, deve se pensar de forma autônoma e crítica, e evitar que tantas demandas a ela impostas (e, devido à própria estrutura, impossíveis de serem atendidas) tragam a sensação de incompetência e ineficiência aos educadores.

Assim, a proposta de se trabalhar com diversidades socioeconômicas pode ser vista sob diversos ângulos. A intenção é de ajudar a pensar sobre os desafios enfrentados pelos educadores, e não o de colocá-los como únicos responsáveis pela solução desses desafios.

Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (Declaração Universal dos Direitos Humanos, art. II).

É nesse sentido, portanto, que as diferentes crianças devem ser respeitadas nas escolas, devem encontrar espaços de ação, de atuação, de aprendizado e direitos. Mas não só a Escola é responsável pela eficácia das estratégias que se pensam para tal. A pluralidade ou diversidade sociocultural deve ser um bem, e não um empecilho para o desenvolvimento de uma sociedade.

Nessa perspectiva é que a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, de 2002, configura a diversidade cultural como fator de desenvolvimento, pois, segundo esse documento

A diversidade cultural amplia as possibilidades de escolha oferecidas a cada um; ela é uma das fontes de desenvolvimento, entendido não somente em termos de crescimento econômico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória. (Art. 3º)

Esta Declaração reafirma a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição da UNESCO e seus princípios e acordos. É fruto de diversas reflexões conectadas a fóruns mundiais de diferentes tipos e lugares, os quais analisam e elaboram

propostas para a efetivação de uma sociedade justa e igualitária. Reconhece o processo de Globalização e seus desafios e possibilidades, e constata “que a cultura se encontra no coração dos debates contemporâneos sobre a identidade, a coesão social, e o desenvolvimento de uma economia baseada no conhecimento [...]” (UNESCO, DDC, Conferência Geral)<sup>61</sup>.

O capital cultural e a valorização das diferenças na igualdade, nos quais toda pessoa tem direitos, mesmo aqueles considerados fora de um padrão preestabelecido, como pessoas portadoras de deficiência, homossexuais, negros, indígenas, protestantes, católicos ou umbandistas, nos levam a ter certeza de que todos devem ser tratados fraternalmente como iguais. Aliás, até mesmo o que representa um padrão passou a ser questionado diariamente, o que traz a sensação de que vivemos uma crise de valores. Esta crise não é, necessariamente, negativa. Se, por um lado, a evidente pluralidade gera conflitos, por outro, possibilita que os diversos grupos e classes se expressem em prol de seus direitos. Porém, vale ressaltar que, embora essas bandeiras sejam diariamente agitadas, longe estão de terem sido alcançadas.

Por isso é que a Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural, em seu plano de ação, **destaca a Escola e os educadores em geral como imprescindíveis para esse processo**. Seu plano propõe: “Promover, por meio da educação, uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e aperfeiçoar, com esse fim, tanto a formulação dos programas escolares como a formação dos docentes.” (art. 7º). Para tal, necessita-se desenvolver novas concepções acerca do conhecimento escolar e novas metodologias, e/ou aperfeiçoar métodos existentes com o fim de promover a comunicação e a construção de saberes relacionados a essas questões. Mais uma vez, destaca-se, neste documento, a necessidade de uma reflexão crítica quanto às demandas sobre a Escola e os educadores. Afinal, em que medida essas propostas de mudanças metodológicas e de agenda escolar são responsáveis pela solução de problemas referentes à globalização? Estas demandas visam a adequar *o quê a quem?*

Se a Escola tem esse papel fundamental, ou ainda é lugar, por excelência, para promover a educação para a *inclusão*, pois nela se encontram e evidenciam diversas formas de diversidades, cabem as questões: **quais as responsabilidades que, de fato, os educadores têm sobre todo esse processo de crise? Como nos cabe enfrentar tal situação? Como as escolas paraibanas têm cumprido esse papel? As crianças têm acesso às escolas de forma**

---

<sup>61</sup> Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. In:

[http://www.col-dumont.com.br/projetos/anoescravatura/Esgravatura\\_declaracao.htm](http://www.col-dumont.com.br/projetos/anoescravatura/Esgravatura_declaracao.htm). Acesso em: 10. dez. 2010.

**a permanecerem nela? Os alunos deficientes são incluídos nas escolas? Os negros são tratados da mesma forma que os não considerados negros? Os educadores já perceberam os diversos tipos de diversidades em sua região e/ou comunidade escolar? Quais são as condições estruturais, de dever do Estado, dadas a essas escolas? Quais princípios metodológicos são adequados para o tratamento dessas questões?**

O pressuposto metodológico para este documento considera que todo conhecimento deve ser significativo, ou seja, tenha algum significado/utilidade para os alunos, diga respeito ao seu cotidiano e à sua vida, seja construído e aplicado. Esse interesse ou significado se verifica a partir de uma situação-problema da sala de aula ou da comunidade escolar, e deve partir de questionamentos dos alunos e da Escola em relação a tal situação. Nesse sentido, Temas Transversais, como Diversidade Sociocultural, cumprem o papel de orientar o estudo sobre questionamentos gerais que ultrapassam os conteúdos específicos de cada área. Sua complexidade decorre de seu próprio objeto: trata-se de um campo de conhecimento eminentemente atitudinal.

O estudo destes temas tem objetivos/conteúdos atitudinais. Relaciona-se portanto a questões éticas atravessando diferentes campos do conhecimento, uma vez que não compreende uma disciplina específica, mas conteúdos de todas as disciplinas, por isso, é transversal a todas.

Ainda como parte do mesmo pressuposto metodológico – situações-problema de uma comunidade escolar, é que o trabalho com temas sociais na Escola, por estar diretamente vinculado à realidade, deve partir da e se referir à realidade de cada local. Devido à diversidade regional brasileira,

[...] é inevitável que determinadas questões ganhem importância maior em uma região. Sob a denominação de Temas Locais, os Parâmetros Curriculares Nacionais pretendem contemplar os temas de interesse específico de uma determinada realidade a serem definidos no âmbito do Estado, da cidade e/ou escola. (MEC/SEF, 2001, p. 35).

Os temas locais contemplam questões de interesse específico, e, sendo assim, os temas aqui propostos possibilitam que cada comunidade escolar vislumbre as suas necessidades a partir deles, ou ainda, que, de forma autônoma, elenque, quando achar necessário, outros temas ou diversidades sobre as quais os alunos possam refletir. O importante é que o trabalho com esses temas possibilite o desenvolvimento de ações escolares que combatam



o preconceito, aliviem os conflitos e promovam a *inclusão* social, fazendo da Escola um espaço de aprendizado, de organização política livre, de fraternidade, de *inclusão*.

Mas, afinal, o que significa *inclusão*? Seria apenas tolerar, dentro da Escola, diferentes tipos de crianças ou os grupos que elas representam? Seria permitir que os diferentes grupos de crianças e adolescentes entrem na Escola? Seria o cumprimento de leis que exigem o acesso das pessoas, consideradas “fora do padrão”, à comunidade escolar? O entendimento desses e de outros conceitos é de fundamental importância para o desenvolvimento desse tipo de trabalho. Nas próximas páginas, serão encontrados alguns conceitos, para que os educadores ultrapassem o senso comum sobre a diversidade humana e iniciem a construção de conhecimentos importantes para o desenvolvimento social no Brasil e na Paraíba.

## 2. CONCEITOS ESTRUTURANTES PARA AS DIVERSIDADES

### 2.1. CONTEÚDOS CONCEITUAIS

A **construção do conhecimento** pressupõe o desenvolvimento de **capacidades** para o domínio e apreensão de saberes sistematizados, propiciando a (re) elaboração/construção de novos conhecimentos significativos. Para isso, é indispensável o domínio dos conteúdos relacionados à área do conhecimento com que se trabalha e, nesse sentido, os conteúdos conceituais são imprescindíveis para o aprofundamento de qualquer campo de estudo. O que são **conteúdos conceituais**? São os conceitos referentes ao tema estudado, que devem ser construídos com/pelo aluno (e não definidos pelo professor), para a compreensão desse tema transversal.

No caso dos conteúdos conceituais escolares, o termo “conceito” pode ser entendido como uma ideia-chave a ser compreendida para o desenvolvimento de uma área de conhecimento ou disciplina. Essa ideia-chave, na verdade, é uma elaboração intelectual resultante de pesquisas sobre um determinado campo de estudo e representa a construção de sua identidade. Por exemplo, o conceito de *território* para a Geografia e o de *tempo* (e suas derivações) para a História caracterizam cada uma dessas áreas e discernem o objeto central de análise e/ou metodologia de cada uma delas. Uma determinada área de conhecimento constrói a sua singularidade e metodologias próprias, e essas são compreendidas a partir de conceitos construídos historicamente, que se organizam a partir de temas, problemas a serem

estudados, “resolvidos”; no caso da disciplina de História, por exemplo, o conceito-chave diz respeito ao ser humano através do *tempo*.

A identidade de uma área do conhecimento, quando conhecida e reconhecida pelo pesquisador/estudante, possibilita a troca de conceitos, metodologias e conteúdos com outras áreas do conhecimento, pois o conhecimento do próprio objeto de saber possibilita percorrer e explorar outros campos de saberes. Nesse sentido, os conceitos são recursos cognitivos para o desenvolvimento de um determinado campo do conhecimento. A sua compreensão possibilita a produção de novos conhecimentos e, assim, de novos conceitos.

O trabalho com o tema transversal *Diversidade Cultural*, que compreende diferentes subtemas, perpassa diversas áreas de conhecimentos com seus conteúdos conceituais e metodológicos específicos. Por isso, conhecer e compreender os conceitos que estruturam este tema é considerado pré-requisito básico.

## 2.2. ALTERIDADE: CONCEITO ESTRUTURANTE

Para o estudo da *Diversidade Cultural*, o conceito considerado estruturante é o de **alteridade**, pois seu significado representa uma síntese das principais questões que envolvem esse campo de estudo, e sua compreensão permite que outros conceitos e conhecimentos correlacionados se construam. Uma vez que os principais conteúdos deste campo de estudos são interdisciplinares e atitudinais, a construção da noção *do que é o outro* e *o que ele pode significar* é o ponto de partida para o desenvolvimento das discussões que perpassam o desenvolvimento desses saberes.

A concepção sobre o conceito de **alteridade** é plural. A enciclopédia Larousse Cultural (1998, p. 220), por exemplo, afirma que alteridade pode significar "Estado, qualidade daquilo que é outro, distinto (antônimo de identidade)". A mesma enciclopédia apresenta o significado de alteridade para a filosofia e a psicologia, remetendo a primeira à "... relação de oposição entre o sujeito pensante (o eu) e o objeto pensado (o não eu)"; e, a segunda, às "relações com outrem". Percebamos que, embora o *outro* seja o elemento comum dessas “definições”, elas representam concepções diferenciadas, uma vez que, na definição da enciclopédia e da filosofia, acentua-se a ideia de oposição, de oposição entre o outro e a identidade, entre o eu e o não eu; já na psicologia, passa-se à ideia de *relação com o outro*.

Nesse sentido, **alteridade** aqui é compreendida, a princípio, como qualidade do que é outro, podendo este ser igual ou diferente; ou a concepção que cada um tem do outro, uma vez

que ser humano pressupõe uma interação social e uma interdependência entre indivíduos, os quais, mesmo de forma não intencional, representam, reciprocamente, contrapontos identitários. Este conceito, portanto, é uma ideia-chave para este tipo de estudo, uma vez que abre caminhos para novos conhecimentos sobre o tema, pois remete a outros **conceitos-chave** como **identidade, cultura, inclusão**, entre outros, para que os indivíduos possam elaborar outras concepções sobre si e o outro, tendo como princípio o desenvolvimento do respeito às diversas formas de ser.

### 2.3. OUTROS CONCEITOS BÁSICOS

Com base nesses pressupostos acerca da importância desses conceitos estruturantes para cada área/disciplina, aqui se apresenta a reelaboração, de forma sintética, de alguns conceitos importantes para esse tipo de estudo. Esses conceitos são gerais e valem para a análise sobre todas as diversidades a serem discutidas/estudadas. Eles são apresentados de forma objetiva, didática, ou seja, não contempla uma concepção pronta e acabada sobre um conceito ou palavra-chave, podendo esta ser complementada e/ou reelaborada de acordo com cada situação e tema estudados. Por exemplo, o conceito sobre cidadania: construída a partir das primeiras concepções ocidentais gregas, os alunos vão percebendo como se construiu o significado moderno desse conceito, e qual o seu significado na atualidade. Por isso, os conceitos aqui apresentados são referências iniciais para que os professores desenvolvam esses e outros conceitos relacionados à *Diversidade*.

Aqui, a maior parte dos conceitos tem como fonte enciclopédias, dicionários gerais e alguns dicionários especializados como os de Antropologia e de História. Ao final, um mapa conceitual interrelaciona os conceitos com o objetivo de uma visualização global dos mesmos. Os conceitos são aqui apresentados em ordem alfabética, e não em ordem de importância ou abrangência, uma vez que todos são igualmente importantes e interdependentes.

#### Quadro 1 – Conceitos básicos para as Diversidades

**CIDADANIA: “complexo de direitos e deveres atribuídos aos indivíduos que integram uma Nação, complexo que abrange direitos políticos, sociais e civis” (SILVA, 2008, p. 47). Qualidade ou condição de ser cidadão, isto é, um indivíduo integrante e participante/atuante de um Estado, e portador e consciente de direitos e deveres. Portanto, ser cidadão não é só poder votar em eleições oficiais, mas ser capaz de cobrar direitos sobre um determinado político por nós eleito como nosso representante; é**

reivindicar condições mínimas de sobrevivência, entre outros direitos como educação, cultura e lazer, direitos que devem garantir a dignidade da pessoa humana.

**CULTURA:** “tudo aquilo que é produzido pela humanidade, seja no plano concreto ou no plano imaterial, desde artefatos e objetos até ideias e crenças. Cultura é todo complexo de conhecimentos e toda habilidade humana empregada socialmente. Além disso, é também todo comportamento aprendido, de modo independente da questão biológica.” (SILVA, 2008, p. 85); conjunto de atividades, instituições, padrões de comportamento, conhecimentos, crenças, costumes, tradições, valores morais, espirituais e intelectuais produzidos por grupo social/sociedade.

**DIFERENÇA:** condição, estado, qualidade daquele ou daquilo que é desigual. No que se refere a *diversidades e direitos humanos*, a diferença é o estado do que não representa um padrão, pode ser ele físico, sexual, de gênero, étnico, sociolinguístico, religioso ou cognitivo. E a desigualdade refere-se à discriminação, a uma hierarquização que pode estar relacionada à questão socioeconômica ou à questão de ação de direitos. Assim, grupos considerados diferentes diante de um padrão pré-estabelecido, muitas vezes, são tratados de forma desigual perante a lei, ou são excluídos do mercado de trabalho. Por exemplo, quando pessoas portadoras de determinadas deficiências físicas ou homossexuais são impedidos de exercer uma profissão, mesmo estando aptos para tal, ou são tratados de forma desrespeitosa na Escola.

**DISCRIMINAÇÃO:** ato ou efeito de distinguir e separar pessoa ou grupo em uma sociedade, de forma pejorativa e vexatória, impedindo o exercício dos direitos humanos. Essa separação social e física pode ser causada por diversos fatores sociopolíticos como condição econômica privilegiada de um grupo sobre outros; tipo de religião praticada, profissão, nacionalidade. A discriminação ou segregação causa isolamento voluntário ou involuntário de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos frente a outro que se impõe como melhor, mais forte e mais aceito.

**DIVERSIDADE:** qualidade daquilo que apresenta aspectos ou tipos diferentes; que é diverso, diferente do outro; do que, por determinado aspecto, não se identifica com algum outro. Este termo está relacionado com variedade ou multiplicidade de situações sociais, econômicas, políticas e culturais em que, nesse caso, não deve pressupor uma hierarquia ou desigualdade na diferença. A variedade deve ser colocada como parte constitutiva da sociedade.

**ÉTICA:** conjunto de todas as formas de normatividade vigentes nos agrupamentos humanos (SALDANHA *apud* SILVA, 2008, p. 120); conjunto de princípios morais que devem ser observados na atuação social; ou seja, habilitação da conduta humana através de regras e preceitos de ordem valorativa e moral de um indivíduo, de um grupo social

ou de uma sociedade. No caso da *Diversidade Sociocultural*, a ética, em nossa sociedade, está estritamente relacionada ao respeito à dignidade humana.

**ETNOCENTRISMO:** tendência de grupos sociais a considerarem suas normas, valores, costumes e cultura, como parâmetros a serem seguidos por todos, pois são por eles considerados superiores aos demais diferentes deles. O etnocentrismo se revela de diversas formas e em diferentes dimensões; ele pode se revelar no regionalismo nacional, na concepção de grupos majoritários sobre grupos minoritários, como os indígenas (por muitos ainda considerados “incivilizados”); nas relações de classe social, entre outros. Esta relação não é simples, pois os considerados diferentes, muitas vezes, querem se tornar iguais, corroborando e enfatizando o etnocentrismo de grupos mais fortes sobre os menos favorecidos ou organizados.

**IDENTIDADE:** a noção de identidade é abordada por diversas áreas do conhecimento e podem ser apontados vários tipos identitários. Pode-se dizer que se trata de um sistema de representação simbólica que permite a construção do “eu”, quando o indivíduo se percebe semelhante a si próprio e diferente dos outros, na tentativa de compreensão de sua própria posição no mundo. Esse sistema de representação, que busca a construção do eu individual, também é coletivo, uma vez que essas representações são também constituídas histórica e socialmente. Portanto, identidade pode ser entendida como um conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa (identidade pessoal), de um grupo (identidade grupal) ou de uma sociedade (identidade coletiva), e está relacionada àquilo que denominamos de cultura.

**IGUALDADE:** uniformidade, identidade, regularidade; qualidade, condição ou estado do que é igual. Para a discussão de diversidade, o termo “igualdade” se refere à equidade, ou seja, à relação entre os indivíduos, em que todos são portadores dos mesmos direitos fundamentais que provêm da sua humanidade, de sua condição humana, e definem a dignidade da pessoa humana. Reconhecimento de que os direitos são iguais para todos, expresso em julgamento, ação e atitude. Todas as pessoas são iguais na diferença.

**INCLUSÃO:** qualidade de conhecer, compreender, reconhecer e aceitar o outro na sua diversidade, com vista a propiciar, de forma respeitosa, o privilégio recíproco de conviver com pessoas diferentes, compartilhando conhecimentos pluridimensionais. A inclusão pressupõe estar com o outro de forma a interagir com ele; pressupõe a socialização em todos os níveis. Para isso, os lugares públicos (como a Escola, por exemplo) devem propiciar uma estrutura que permita a todas as crianças o acesso à Escola, e garantir a permanência destas na instituição. Pois a inclusão só se efetiva se houver um aprendizado permanente e de igual qualidade para todos.

**PRECONCEITO:** “opinião que se emite antecipadamente, a partir de informações acerca de pessoas, grupos e sociedades, em geral infundadas ou baseadas em estereótipos, que se transformam em julgamento prévio, negativo.” (SECAD, 2006, p. 221). Opinião, sentimento e atitude ou qualquer manifestação hostil e desfavorável a indivíduos ou povos, baseadas em crenças e generalizações equivocadas acerca destes indivíduos e povos. O preconceito pode levar à discriminação e a intolerância se manifesta contra as pessoas, grupos sociais e povos.

**RESPEITO:** ação ou resultado de respeitar (-se). Atitude de deferência e de aceitação em relação a outro ou a algo; acatamento e apreço pelo outro, mesmo que diferente. Respeitar não significa, necessariamente, tornar-se adepto de, concordar com o outro, mas sim, propiciar a liberdade de ser para si e para o outro. Diferencia-se da tolerância, uma vez que não simula uma aceitação e sim convive e compartilha espaços com o que ou com quem é diferente.

**TOLERÂNCIA:** qualidade de quem suporta, de quem reconhece para os outros os mesmos direitos a opiniões, comportamento, atitude social, posição político-partidária, crença religiosa, entre outras expressões, diferentes das nossas próprias, mesmo sem aprová-las. Diferencia-se de respeito, pois a tolerância representa uma simulação de aceitação do que é diferente, e não a aceitação de fato. A tolerância pode levar à falsa ilusão do não preconceito. Por exemplo: muitas pessoas toleram negros em um determinado lugar, mas não interagem com eles; não convivem por convicção, mas por uma nova lei ou convenção social. A frase “não sou racista, mas minha filha não se casa com um negro” é um exemplo desse tipo de comportamento.

**UNIVERSALIDADE:** qualidade do que é para todos ou para a maioria; relaciona-se ao que é de âmbito público em detrimento do particular. Pode ser entendida como uma proposição de sentido geral, que se contrapõe à particularidade, ou seja, uma proposta que se supõe generalizada para diversos segmentos sociais. Aqui, a universalidade não pressupõe a homogeneidade, ao contrário, a diversidade é o ponto-chave para se perceber que, nesse sentido, universalizar representa generalizar os direitos humanos, o direito à diferença e à diversidade, universalizando o respeito ao outro

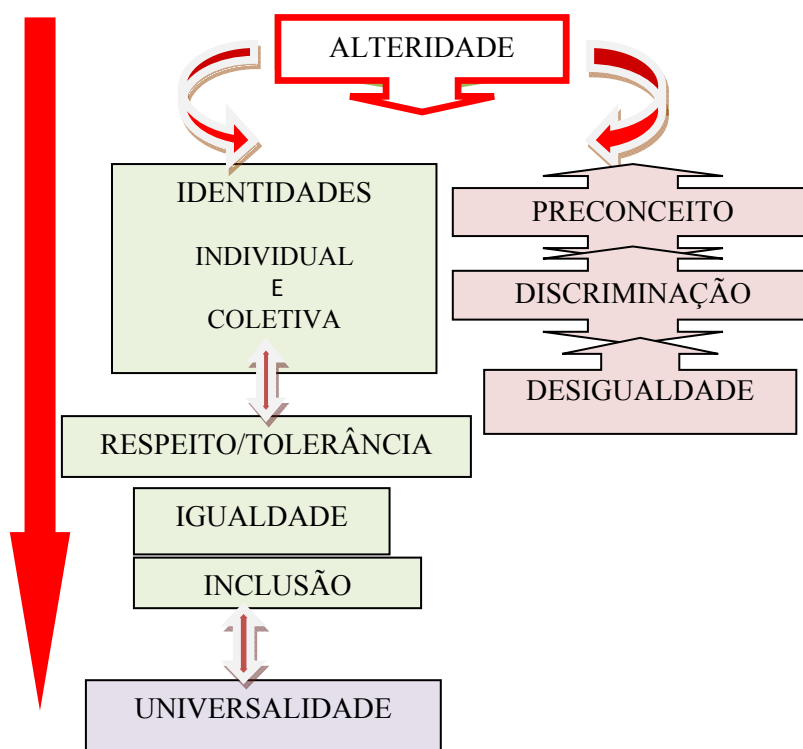
Hoje, com a Globalização e seus desdobramentos societários, se coloca, com mais intensidade, a problemática de como sensibilizar sociedades, culturas, grupos sociais, para a perspectiva teórico-prática dos Direitos Humanos, que comporta determinada(s) visão(visões) de mundo, de sociedade, de ser humano, e ações conseqüentes à(s) mesma(s), entre as quais a intervenção na Educação.

Os processos educativos, constituindo dinâmicas de socialização da Cultura, abrangem, sob as mais diversas formas, todos os seres humanos, e visam,

pois, transmitir-lhes as experiências culturais vividas enquanto conjunto das relações humanas com a Natureza e entre os membros da espécie, de modo a possibilitar-lhes a produção e reprodução de sua existência. (SILVEIRA, 2007, p. 245).

Assim, a conquista do respeito às *Diversidades*, como parte da universalização dos Direitos Humanos, depende da forma como tais diversidades são compreendidas a partir da sociedade na qual necessitam ser respeitadas. A igualdade na diversidade pressupõe, entre outras coisas, conceitos entendidos como construções históricas que se modificam ao longo do tempo, desconstruindo preconceitos também históricos. Assim, cada um desses conceitos deve ser aprofundado, acrescentado a outros, de acordo com o tema estudado e a situação social em que se desenvolve este tema.

### Diagrama 2 – As relações conceituais



### **3. SOBRE COMPETÊNCIA E CAPACIDADES PARA A DIVERSIDADE CULTURAL**

#### **3.1. CURRÍCULO E OS NOVOS CONTEÚDOS: CONCEITUAL, PROCEDIMENTAL E ATITUDINAL**

Como sabemos, o papel da Escola tem se modificado nos últimos anos. Isso exige mudanças nas suas concepções e práticas educativas. Pouco a pouco e cotidianamente, tem se buscado reconstruir os caminhos que devem tecer o conhecimento, revendo-se procedimentos educacionais, a concepção sobre currículo e conteúdos curriculares.

O currículo é uma construção histórica e, como já afirmado neste documento por Rosa Maria Godoy Silveira, um produto resultante de “escolhas e interesses” ao longo do tempo, a partir de lutas sociopolíticas entre grupos e classes sociais, lutas simbólicas e culturais. Portanto, o currículo não representa uma fórmula dada e imutável; ele se reorganiza e se ressignifica sempre que novas demandas sociais, políticas e culturais se estabelecem na sociedade. Nesse sentido, nas últimas décadas, diversas linhas de análise contribuíram para reconstruir uma concepção sobre currículo e conteúdos curriculares escolares.

Destas análises, aqui se depreende que: primeiro, o currículo não deve ser estabelecido de “cima para baixo”; segundo, não compreende uma “grade” inflexível de conteúdos, imutável; e terceiro, passou a compreender, além dos conteúdos convencionais, ou seja, da gama de conhecimentos sistematizados e acumulados por área de estudo, também conteúdos que perpassam todas as áreas de conhecimento; são os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Os conteúdos conceituais são aqueles que, como afirmamos no texto anterior, estão relacionados à construção de conceitos estruturantes de um tema a ser estudado. Os procedimentais relacionam-se aos procedimentos que os alunos aprendem a desenvolver para aprender a aprender, e, finalmente, os atitudinais são os referentes ao aprendizado comportamental, de novas atitudes perante o problema levantado.

Esses conteúdos, portanto, não se restringem, por exemplo, a conteúdos específicos de uma disciplina, a serem ensinados de forma mecânica e linear, no intervalo de um ano ou de um semestre, ou com vista a terminar o conteúdo de um livro didático. Ao contrário, eles devem partir do pressuposto de uma “expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaborações quando realizado em sala de aula, pois é o professor que traduz os princípios elencados em prática didática.” (BRASIL, MEC, 1998, p. 49). Nesse sentido, o currículo compreende, além da chamada



grade curricular convencional, as etapas e princípios educacionais adotados pelos educadores: estes têm a liberdade de escolha de conteúdos convencionais a partir de objetivos visando questões/problemas a serem respondidos, as quais darão sentido ao conhecimento dos estudantes.

A Escola, que encara dia a dia novos desafios – e um dos mais evidentes é o enfrentamento das tensões sociais –, busca soluções diferenciadas por parte dos educadores, os quais devem elencar conteúdos e práticas a partir de sua realidade. Desse modo, os conteúdos atitudinais são de extrema importância quando o projeto educativo visa a trabalhar a inclusão social. Em *Diversidade Cultural*, são os conteúdos éticos, morais, de comportamento, responsáveis pela construção de estudantes-cidadãos, que devem nortear a construção deste tipo de conhecimento.

Se esses conteúdos representam um importante papel na construção de uma Escola cidadã, eles não se desvinculam dos conteúdos convencionais de cada área do conhecimento. “Pelo contrário, os conteúdos das diferentes disciplinas devem ser o principal instrumento para o desenvolvimento dessas habilidades.” (GARCIA, 2010 p. 4). Para se desenvolver tais tipos de conteúdos, os planejamentos devem vislumbrar capacidades a serem desenvolvidas com os alunos para que os objetivos sejam alcançados. Na verdade, as capacidades não podem se desenvolver sem conteúdos e objetivos.

Os objetivos, como já sugerido anteriormente, devem agora partir de uma situação-problema, e essa situação deve envolver preocupações de ordem cidadã, democrática. Eles não se restringem mais ao desenvolvimento intelectual baseado no conteúdo científico; eles agora devem envolver procedimentos, valores e atitudes. Se os objetivos se modificaram, as capacidades a serem desenvolvidas para alcançar esses objetivos também são diferentes das predominantemente consideradas até agora. Mas afinal, de que capacidades estamos falando?

### **3.2. COMPETÊNCIAS E CAPACIDADES PARA A DIVERSIDADE**

A transmissão de notícias, dados, opiniões, descrições e narrações de acontecimentos em geral, estão disponíveis em diversos tipos de meios de comunicação. O desenvolvimento tecnológico abriu inúmeras possibilidades de acesso a muitas informações. A questão é: o que os alunos fazem com tantas informações? Eles têm capacidades desenvolvidas para lidarem e

trabalharem com elas? Eles são capazes de compará-las, criticá-las, selecioná-las, compreendê-las de forma a reelaborá-las?

A Escola, lugar por excelência de formação, tem o papel de desenvolver com o aluno capacidades que lhe permitam trabalhar, compreender e utilizar as informações para a vida. Não só as informações mais midiáticas ou de fácil acesso, mas também as informações dos conteúdos convencionais escolares. É nesse processo de transformar informações em conhecimento sistematizado e aprofundado, em conteúdos significativos para a vida, que se realiza a formação global do indivíduo. O desenvolvimento de capacidades é que possibilitará a transformação de meras informações em um conhecimento significativo: os conhecimentos escolares não são apenas transposição de conteúdos considerados importantes pelos professores e absorvidos pelos alunos de forma mecanicista, sem que estes percebam o seu significado.

Competência aqui é compreendida como um princípio metodológico que propicia o aprendizado do aluno de forma autônoma. É o conjunto de capacidades desenvolvidas para saber utilizar, mobilizar conhecimentos para a vida, para que o aluno aprenda a ser e a conviver na diversidade. As capacidades de pesquisar, compreender, interpretar, comparar, representar e reelaborar ideias, são importantes para a formação de um espírito crítico. Se o aluno não aprende a aprender ou não consegue, por exemplo, perceber que determinado conceito ou conteúdo permite resolver problemas, pensar criticamente, generalizar pressupostos, relacionar situações, ele não desenvolveu capacidades que permitam que aquele conhecimento seja reelaborado, aprofundado e/ou utilizado.

O sentido de utilidade aqui não se refere à aquisição do conhecimento para responder a necessidades imediatas ou mecânicas. Não se trata de adquirir conhecimento, por exemplo, para passar no vestibular, para depois esquecê-lo. Não se refere à competitividade e nem à eficiência no sentido de aquisição de conhecimento para responder às necessidades mercadológicas. Ser útil, nesse caso, é propiciar condições de desenvolvimento metodológico para aprender a aprender e aprender a ser. Esse processo pode gerar a capacidade de lidar com situações variadas; da mais concreta, pragmática, à abstrata, filosófica ou política. Como, por exemplo, o discernimento entre grupos político-partidários, o papel dos governantes e sua importância para a sociedade; ou resolver conflitos relacionados a preconceitos ou outros tipos de violência que, muitas vezes, os alunos enfrentam.

É nesse sentido que, para Perrenoud (1999), competência é o desenvolvimento de capacidades de mobilizar, fazer uso de, deslocar um conjunto de conhecimentos e esquemas ou recursos cognitivos para enfrentar ou resolver situações-problema, indagações, dúvidas. A mobilização é exercida em situações complexas, que se estabelecem a partir de um problema, e determinam conhecimentos pertinentes, reorganizando-os em função da situação, para extrapolar ou preencher as lacunas.

Segundo Perrenoud (1999, p. 20-21), as

*Potencialidades* do sujeito só se transformam em competências efetivas por meio de aprendizados que não intervêm *espontaneamente*, como junto com a maturação do sistema nervoso, e que também não se realizam da mesma maneira em cada indivíduo. Cada um deve *aprender* a falar, mesmo sendo geneticamente capaz disso.

Ou seja, as capacidades são construídas, aprendidas e/ou desenvolvidas ao longo da vida.

Um aluno competente, portanto, deixou de ser aquele que apenas acumula conhecimentos de forma sistemática, que responde a questionamentos de forma mecânica. Ser competente é, cada vez mais, ter capacidades de mobilizar os seus conhecimentos para fazer “uso” destes de forma significativa e construtiva. Ou seja, o enfoque mudou; as capacidades passaram a ser o motor do processo de ensino-aprendizagem e, portanto, compreendem o principal objetivo do ensino. O sentido de competência aqui não se refere à competitividade ligada prioritariamente ao mercado de trabalho, mas sim ao desenvolvimento de capacidades para um aprendizado que tenha significado para a vida. Outra observação importante é que cada área de conhecimento requer capacidades específicas, e o significado delas se modifica de acordo com o campo de saber.

Essa concepção sobre o processo educacional considera o professor como mediador do conhecimento para a autonomia. O educador não pode negar que o seu “papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador.” (FREIRE, 2002, p. 28). Um professor mediador é aquele que, por exemplo, deve desenvolver no aluno a capacidade de comparação a partir de uma postura investigativa e crítica. Por exemplo, uma situação-problema relacionada ao preconceito étnico-racial na Escola.

Quando o professor estimula os alunos à investigação sobre diversos grupos sociais, ao elaborar questões que os levem a perceber a sua própria cultura e identidade; a pensar sobre conceitos e preconceitos sobre outras culturas a partir do conceito de alteridade; a refletir sobre igualdades e diferenças ou igualdade na diferença, o educador estará instigando a leitura de forma investigativa e crítica. Nesse momento, os educandos devem descobrir por si, mas com a orientação do educador, a importância desse conhecimento para se autoconhecerem, descobrindo sua identidade e a do outro. Nesse processo, o professor está desenvolvendo capacidades nestes alunos, e estas capacidades se relacionam com o princípio do aprender a conhecer, o que representa o primeiro passo para uma mudança do olhar.

Como parte desse processo de aprendizagem, os alunos **analisam** diversas formas de expressões/representações que revelam características como religiosidade, costumes etc., referentes aos grupos étnico-raciais que estiverem em questão. Essas representações podem estar expressas em diferentes linguagens como texto, música, pintura, gravura ou até mesmo vídeo ou *sites* de internet. Essa etapa do ensino-aprendizagem não só possibilita, primeiramente, o aprimoramento dos conhecimentos sobre o tema, mas também prepara os educandos para a troca de ideias a respeito do que foi estudado. As discussões a serem desenvolvidas com o professor ou com a sala de aula sobre esse estudo compreendem, então, o desenvolvimento de capacidades simultâneas: interpretação, expressão e comunicação.

É muito importante que se enuncie aqui **o que se compreende por expressão, representação e comunicação**. Não se trata, por exemplo, de expressar ideias prontas sem reelaborá-las, ou seja, os alunos, ao interpretarem as ideias de diversos suportes midiáticos, por exemplo, desenvolvem as capacidades de comparação e reelaboração destes conhecimentos, que devem se expressar através de suas próprias representações<sup>62</sup>. Ou seja, representar não é copiar de forma direta o que se lê, mas desenvolver interpretações/conclusões sobre o objeto estudado, também através de diversas linguagens, da oral à computacional.

Essa etapa da comunicação é de extrema importância, pois permite ao grupo de estudantes a visualização do outro, de outras interpretações sobre o assunto, e possibilita, sob

---

<sup>62</sup> A concepção sobre *representação* pode ser sintetizada como forma expressões culturais que revelam interpretações e apropriações da realidade e que se materializam em diversos tipos de suporte. Por exemplo, a película filmica é o suporte das mensagens e linguagens de um filme; o papel fotográfico é o suporte material para a expressão do fotógrafo, a tela é o suporte para as tintas do pintor. Cada suporte comporta possibilidades de linguagens diferenciadas.

a orientação dos educadores, uma desconstrução de preconceitos referentes a questões étnico-culturais, uma vez que o material e conteúdos estudados demonstram uma pluralidade de ideias e representações que faça os alunos reverem conceitos e preconceitos.

A expressão como resultado de uma compreensão, e não apenas como rebeldia diante da indignação/incompreensão, torna o processo de aprendizagem compensador. “Uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo.” (FREIRE, 2002, p. 31). Nesse momento, os educandos podem elaborar uma *contextualização* sociocultural e, conseqüentemente, terão oportunidade de se perceberem não como sujeitos isolados e atípicos, mas como sujeitos históricos, pertencentes a um grupo ou sociedade e passíveis de transformação, ou seja, podem *aprender a ser*.

Só assim o educando pode mobilizar conhecimentos para a desconstrução de preconceitos e para a resolução de um problema de seu cotidiano. E ainda deve ser capaz de, a partir do desenvolvimento destas capacidades, desconstruir outros tipos de preconceitos a partir da busca de novos conhecimentos. Essa capacidade de mobilizar os estudos para resolver um problema é o que denominamos de **competência**. No processo de ensino-aprendizagem, as estratégias metodológicas contribuem para a autonomia do aluno a partir do momento em que ele se habitua ao exercício de utilizar o conhecimento em busca de sentido. Esse exercício de construção e análise do conhecimento representa capacidades desenvolvidas para a vida do estudante em diversas situações. Poderá ele, então, perceber, em outros contextos sociais, os mecanismos que já aprendeu a conhecer nos estudos realizados sob essa perspectiva/abordagem educacional.

A partir do exemplo acima, podemos perceber algumas capacidades específicas a serem desenvolvidas no tratamento de temas relacionados à *Diversidade Sociocultural*. As capacidades para esta área de conhecimento, ou seja, os tipos de saberes a serem mobilizados, que estão diretamente relacionados aos objetivos a serem alcançados, se estabelecem a partir dos tipos de problemas pressupostos para esses estudos *do aprender a conviver com as diferenças*.

### 3.3. IGUAIS NAS DIFERENÇAS: QUE CAPACIDADES DESENVOLVER?

Vários documentos sobre Diversidade indicaram capacidades importantes a serem desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem a partir deste tema transversal. Em geral, a competência objetivada está relacionada a capacidades de conhecer, compreender e valorizar diversas culturas presentes no Brasil, reconhecendo a contribuição destas na constituição da identidade brasileira, desenvolvendo o respeito à diversidade, e combatendo discriminações e conseqüentes violências contra o outro. Neste documento, em que, além da pluralidade étnico-cultural, se propõe o tratamento de outras diversidades sociais, algumas capacidades específicas estão indicadas a seguir.

**Um educando apto a lidar e agir sob a perspectiva da inclusão social deve ser capaz de:**

- ✚ PESQUISAR E CONHECER/COMPREENDER OS DIVERSOS TIPOS DE DIVERSIDADES SOCIOCULTURAIS DE SUA REGIÃO;
- ✚ CONSTRUIR CONCEITOS ESTRUTURANTES PARA O APROFUNDAMENTO DOS TEMAS RELACIONADOS À DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL;
- ✚ ARTICULAR ESTES “CONTEÚDOS” COM DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO;
- ✚ ENTENDER A IMPORTÂNCIA DA HISTORICIDADE DOS TEMAS ESTUDADOS;
- ✚ COMPREENDER A IMPORTÂNCIA DA IGUALDADE NA DIFERENÇA;
- ✚ RECONHECER E COMPREENDER AS REPRESENTAÇÕES RELATIVAS A DIVERSIDADES DE GÊNERO, ETNIA, SEXUALIDADE, ENTRE OUTRAS, ENCONTRADAS EM DIVERSOS TIPOS DE SUPORTES E EM DIFERENTES LINGUAGENS;
- ✚ LER, ANALISAR, INTERPRETAR AS REPRESENTAÇÕES RELATIVAS ÀS DIVERSIDADES, DE FORMA CRÍTICA, PERCEBENDO OS CONCEITOS E PRECONCEITOS NELAS REPRESENTADOS (EX. IMAGENS DOS NEGROS NOS LIVROS DIDÁTICOS);
- ✚ ELABORAR AS PRÓPRIAS REPRESENTAÇÕES SOBRE UM TIPO DE DIVERSIDADE UTILIZANDO-SE DE DIVERSAS FORMAS DE LINGUAGENS;
- ✚ COMPREENDER A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO RELATIVO ÀS DIVERSIDADES PARA A VIDA INDIVIDUAL E COLETIVA;

✚ MOBILIZAR O CONHECIMENTO PARA A COMPREENSÃO E “RESOLUÇÃO” DE CONFLITOS SOCIOCULTURAIS VIVENCIADOS NO COTIDIANO;

✚ MOBILIZAR OS SABERES RELACIONADOS AO RESPEITO ÀS DIVERSIDADES PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA, SOB UMA PERSPECTIVA DE ATUAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.

As capacidades a serem desenvolvidas sob essa perspectiva “nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente de repente nada tivéssemos a ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele.” (FREIRE, 2002, p. 30-31).

#### **4- METODOLOGIA**

Formar em e para a Diversidade Sociocultural pressupõe procedimentos metodológicos que desenvolvam junto aos alunos capacidades que os levem à compreensão, reconhecimento, análise e reelaborações conceituais sobre as diversidades. Esse processo possibilita construir conhecimentos que levem as pessoas a se posicionarem de modo contrário a qualquer tipo de preconceito, objetivo maior deste documento, e a se capacitarem para o autoconhecimento, para que se coloquem e se afirmem como cidadãos críticos e conscientes da necessidade de lutas por direitos no processo de globalização em que vivemos, no qual as mudanças e permanências criam contradições que precisam ser compreendidas e enfrentadas.

As relações entre as pessoas e os lugares se modificaram. Os avanços tecnológicos, relacionados à informática e à comunicação, por exemplo, em certo sentido, aproximaram, mesmo que virtualmente, as pessoas e os lugares. As informações estão cada vez mais acessíveis, e os professores precisam se atualizar constantemente. Desenvolver o ensino-aprendizagem tornou-se uma tarefa ainda mais complexa e demanda dos educadores uma reflexão e reelaboração sobre as metodologias de ensino. Para ensinar, é preciso estudar, conhecer, aprender. Por isso, uma diretriz específica para a diversidade sociocultural no currículo escolar se refere à formação de nós educadores. Buscar alternativas para ensinar requer a procura de respostas/soluções para as demandas escolares da atualidade. A concretização de uma sociedade mais justa e democrática, na qual as diversidades sejam

respeitadas e os direitos saiam do papel, é um dos principais objetivos da escolha de metodologias educacionais adequadas a cada realidade vivida.

Quais as metodologias pertinentes para a educação em Diversidade Sociocultural?

As reflexões e proposições de Piaget, Vygotsky, Paulo Freyre, Emília Ferrero, Perrenoud, entre outros, são fundamentais para que possamos pensar e agir sobre a Escola e o processo educacional no Brasil. A maior parte de nós educadores, direta ou indiretamente, se baseia em suas teorias educacionais ao adotar determinadas linhas metodológicas que fujam do sistema tradicional de ensino. Muitas vezes, os educadores acabam por seguir orientações a respeito do processo ensino-aprendizagem contidas em documentos que, em sua maioria, se fundamentam nestes teóricos mais conhecidos e influentes. Cada um deles defende metodologias e abordagens específicas e variadas, mas com ideias compartilhadas. Algumas discussões são mais correntes e, às vezes, comuns a diversos teóricos e educadores.

Para a maioria destes pensadores, por exemplo, a Escola tem um papel importante no desenvolvimento cognitivo da criança e para a sua formação geral, uma vez que, como mediadora ou como desafiadora, de acordo com a abordagem metodológica adotada, ela pode propiciar a aprendizagem sob diversos aspectos e dimensões. A metodologia adotada representa uma proposta de formação educacional e gera tipos diferenciados de alunos para a sociedade. Portanto, toda metodologia adotada pressupõe procedimentos de acordo com uma determinada concepção educacional.

#### **4.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Compreende-se por procedimento metodológico o conjunto de ações que constroem o processo de ensino-aprendizagem. Em todas as áreas de conhecimento, os procedimentos metodológicos relacionam etapas, dimensões, estratégias e o tipo de abordagem e organização de conteúdos para o desenvolvimento de capacidades específicas junto aos alunos. As estratégias metodológicas devem ser coerentes, tendo em vista que as dimensões do processo de apreensão do conhecimento correspondem às capacidades que pretendemos desenvolver, as quais se baseiam nos princípios educacionais indicados em diversos documentos e trabalhos de educadores no mundo e no Brasil<sup>63</sup>: aprender a conhecer, aprender a fazer,

---

<sup>63</sup> O documento internacional de referência destes princípios é o relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenado por Jacques Delors, e intitulado *Educação um*



aprender a conviver e aprender a ser. Em linhas gerais, estes princípios devem propiciar a busca do conhecimento, a instrumentalização para a apropriação e expressão deste conhecimento, e fazer dele algo significativo para a vida dos educandos que, na perspectiva do respeito à diversidade, devem desenvolver atitudes que representem mudanças positivas em sua convivência com o outro.

A educação em Diversidade Sociocultural deve promover a construção da cidadania, que pode ser compreendida e construída a partir de estratégias que viabilizem o estudo e compreensão sobre os direitos fundamentais dos cidadãos, o respeito à pluralidade e às diversidades socioculturais. Nesse processo, é imprescindível a comunicação entre diferentes áreas, pois este tipo de educação se desenvolve em diferentes dimensões: social, política, jurídica (conhecimento das leis básicas), cultural.

Os conteúdos relacionados a este tipo de objeto analisado se apreendem através da vivência, da contextualização dos direitos à diversidade e, conseqüentemente, necessitam relacionar os conteúdos convencionais de cada disciplina com a realidade. A realidade dos alunos torna-se objeto de estudo e os conteúdos formais são fundamentais para a sua compreensão. Nesse sentido, podemos considerar as diversidades socioculturais nas escolas como temas ou subtemas transversais e interdisciplinares, uma vez que são objetos de estudo que transcendem os conteúdos específicos de cada área e, ao mesmo tempo, dizem respeito a todas as pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem escolar brasileiro.

## **4.2 TRANSVERSALIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE**

Sobre os diversos tipos de abordagens metodológicas, ou as diferentes formas de organização de conteúdos e disciplinas curriculares, predomina nas escolas brasileira uma abordagem multidisciplinar do conhecimento, ou seja, uma organização disciplinar tradicional linear e fragmentada, na qual não existe nenhuma relação entre as disciplinas. A pluridisciplinaridade, também presente nas práticas didáticas escolares, indica as primeiras e tímidas relações entre as disciplinas, mas ainda não representa um diálogo que propicie ao aluno a percepção das relações entre os diversos campos de saber ou disciplinas. A interdisciplinaridade, embora seja um conceito bastante veiculado nas escolas, ainda não é, de

---

*Tesouro a Descobrir.* No Brasil, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e outros documentos oficiais elaborados pelos educadores de todo o país também adotaram estes mesmos princípios educacionais.

fato, predominante, mas essencial e, assim como a transversalidade, que compreende uma outra forma de abordagem dos conteúdos escolares, envolve várias áreas de conhecimentos de forma integrada. É importante destacar que a transversalidade é diferente da transdisciplinaridade. Esta última ultrapassa as nossas possibilidades escolares, visto que, de acordo com FAZENDA (1995, p. 31), “a transdisciplinaridade parece utopia, já que as relações não seriam apenas de integração das diferentes disciplinas, pois iriam muito além, propondo um sistema sem fronteiras, em que a integração chegou a um nível tão alto que é impossível distinguir onde começa e onde termina uma disciplina.”

O que chamamos aqui interdisciplinaridade pode ser entendido como uma prática que relaciona conhecimentos específicos das diversas áreas, integrando os saberes disciplinares. Cada disciplina representa uma área de conhecimento com objetivos, conteúdos e métodos específicos, mas com alguns conceitos ou esquemas comuns. Por exemplo, os conceitos de espaço e território são construções referentes à Geografia, mas são importantes para todas as áreas, pois representam conceitos amplos em que a territorialidade define diversos tipos de espaços, inclusive epistemológicos. Ou, de forma mais simples, estes conceitos servem para compreender, por exemplo, os espaços dos diversos grupos étnicos no Brasil, territórios que devem ser compreendidos e respeitados por todos. Mas a interdisciplinaridade vai além disso e representa a interpenetração entre várias áreas do conhecimento, como Biologia e Física; ou História e Geografia, exigindo uma comunicação entre elas, inclusive no que se refere à metodologia de trabalho. “[...] a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa.” (JUPIASSSU, 1976, p. 74).

A transversalidade estabelece a relação entre os conhecimentos sistematizados por especialidades e acumulados ao longo da história, de forma interdisciplinar, com problematizações identificadas na vida real, as quais devem ser pensadas e resolvidas. Os temas transversais expõem conflitos relacionados a vários tipos de diversidades socioculturais de uma região ou comunidade escolar, dando sentido social a conceitos e conteúdos das áreas convencionais. Na prática, a transversalidade representa não apenas um objeto de estudo, mas a inter-relação entre vários objetos que podem ser estudados por diferentes disciplinas/campos de estudos. Tanto o professor de Ciências quanto o professor de História, devem contemplar, no desenvolvimento de seus conteúdos, uma metodologia que vislumbre a capacitação, por exemplo, para o reconhecimento e a reivindicação de direitos como a diversidade sexual, a

pluralidade étnica, as diferenças físicas, a liberdade religiosa. “Questões éticas encontram-se a todo momento em todas as disciplinas. Vale dizer que questões relativas a valores humanos permeiam todos os conteúdos curriculares. [...] Portanto, não há razão para que sejam tratadas em paralelo, em horário específico de aula.” (BRASIL, 2001, p. 93).

Os subtemas do Tema Diversidade Sociocultural, portanto, compreendem conteúdos múltiplos e metodologia interdisciplinar e transversal, com o objetivo de desenvolvimento de capacidades para a mobilização e materialização de ações direcionadas à construção de pessoas conscientes de seus direitos sob a perspectiva da igualdade na diversidade.

### **4.3 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS EM DIVERSIDADE**

Os temas que compreendem a Diversidade Sociocultural podem ser trabalhados mediante diversos tipos de atividades e estratégias, que variam de acordo com as diferentes realidades escolares e com as áreas de conhecimento. Também é importante lembrar que a inserção dos subtemas transversais se dá de forma diferenciada em cada área de conhecimento e/ou disciplina, uma vez que a afinidade entre temas e áreas não é uniforme. Os temas ou subtemas aqui propostos podem ser trabalhados tanto dentro quanto fora da sala de aula, pois alguns objetos de estudo demandam uma maior socialização do conhecimento ou o acesso a outros espaços de conhecimento.

Os procedimentos metodológicos adotados pelos educadores também revelam a concepção sobre a aprendizagem e seu significado. O desenvolvimento de novas metodologias para a construção do conhecimento é resultado de novas demandas escolares, as quais exigem, por parte dos alunos, a construção de conteúdos aprendidos.

O conhecimento significativo é aquele que diz respeito ao aluno, que propicia a relação teoria e realidade, que vislumbra a capacidade de mobilizar saberes para a vida.

Nesse sentido, um procedimento básico para o debate sobre os subtemas transversais é o questionamento das problemáticas que incomodam a comunidade escolar e que podem se tornar objeto de estudo. Os subtemas do tema transversal aqui proposto são oportunidades para se perceber e trabalhar diversos problemas que permeiam as relações escolares. Assim, o princípio básico para este trabalho é a escolha do tema ou subtema a ser analisado, que deve ser fruto de uma situação-problema. Ou seja, como toda pesquisa para o conhecimento, o pesquisador parte de problemas e inquietações que necessita resolver, compreender, assim também os educandos. Por exemplo, ao se perceber em sala conflitos relacionados a

preconceitos raciais, o professor pode, a partir desta situação, chamar os educandos para uma reflexão a partir de diversas estratégias metodológicas.

### 4.3.1 TRABALHO COM PROJETO

Entre as diversas situações didáticas possíveis de serem adotadas, o trabalho com projeto caracteriza-se como uma atividade bastante adequada para este tipo de estudo, uma vez que possibilita a interdisciplinaridade de forma abrangente e transversal. É muito importante enfatizar, nesse momento, que este não é o único caminho para se trabalhar as diversidades aqui propostas, pois cada comunidade escolar ou professor/a pode e deve perceber outras estratégias de trabalho que contemplem possibilidades de respostas para a situação-problema a ser trabalhada. Também é bom destacar que a interdisciplinaridade não se estabelece apenas através de um projeto, e que nem todo projeto é interdisciplinar. A interdisciplinaridade é condição aqui considerada relevante para o desenvolvimento dos temas transversais e se dá em diversos momentos didáticos, mas dificilmente pode-se contemplar a abrangência destes temas sem a troca de conceitos e procedimentos entre as áreas.

Suponhamos que o tema da exclusão étnico-racial tenha surgido nas aulas de História. Será difícil trabalhá-lo no sentido de desconstrução do preconceito se não forem utilizados conceitos e metodologias de outras áreas. Territorialidade e etnicidade, intrínsecos a esta discussão, não são conceitos restritos ou próprios apenas à História. A construção dos conceitos de raça e etnia, por exemplo, nos leva à compreensão de conteúdos de outras áreas como a de Ciências, relacionadas com condições ou aspectos biológicos dos seres humanos, heranças genéticas, entre outros. As estratégias para se combater este tipo de exclusão podem, portanto, se desenvolver em situações didáticas sistematizadas em sala, sem necessariamente desenvolver um projeto.

Por outro lado,

A organização dos conteúdos em torno de projetos, como forma de desenvolver atividades de ensino e aprendizagem, favorece a compreensão da multiplicidade de aspectos que compõem a realidade, uma vez que permite a articulação de contribuições de diversos campos de conhecimento. Este tipo de organização permite que se dê relevância às questões dos temas Transversais, pois os projetos podem se desenvolver em torno deles e ser direcionados para metas objetivas ou para a produção de algo específico (como um jornal por exemplo). (NOGUEIRA, 2007, p. 61)

Os principais elementos constitutivos de um trabalho com projeto interdisciplinar são: o problema, uma vez que se pressupõe, como já colocado, que o tema seja significativo e parta de uma necessidade da comunidade escolar; os objetivos, estabelecidos a partir do problema; a justificativa, que indica a importância do trabalho a ser elaborado; as capacidades a serem desenvolvidas com os educandos; as disciplinas e conteúdos envolvidos, instrumentos para atingir desenvolver capacidades e atingir os objetivos propostos. A avaliação, estratégias de atividades e continuidade da ação complementam tal atividade. É importante que a Escola considere que um dos pressupostos deste tipo de atividade é a aproximação da Escola com o educando e a articulação entre teoria e prática. Ou seja, um projeto interdisciplinar, para alcançar resultados, deve contemplar esta articulação. Outro aspecto a ser destacado, e que não cabe apenas a trabalhos com projetos, se refere às estratégias que envolvem atividades interdisciplinares e conhecimentos significativos. Estas compreendem uma diversidade de procedimentos que os educandos desenvolvem fazendo com que estes se percebam como sujeitos do seu próprio aprendizado, e, portanto, capacitados para a mobilização e contextualização de saberes para o combate à exclusão.

## **5. AVALIAÇÃO**

### **5.1 SIGNIFICADO E DESAFIOS**

Avaliar conteúdos procedimentais, conceituais e atitudinais, como os constitutivos dos temas transversais, ainda é tarefa relativamente nova, e nós educadores estamos também no processo de aprendizagem de novas demandas e significados da avaliação. Se analisarmos o histórico das práticas avaliativas nas escolas, podemos perceber que, em sua maior parte, a avaliação foi utilizada como prova, como algo que comprovasse a competência ou incompetência dos alunos e, conseqüentemente, como instrumento de pressão dos professores sobre os mesmos.

Como instrumento de controle, a repetência é outro aspecto polêmico do processo avaliativo. Segundo Loch, “[...] a avaliação escolar é usada como instrumento de coerção e controle social, muitas vezes justificando-se ‘naturalmente’ a seleção social, a discriminação e até a punição de determinados grupos.” (2003, p. 131). Como se pode perceber, o tipo de avaliação, se não for bem concebido, pode representar um resultado inverso do proposto para este trabalho que objetiva a inclusão social: a exclusão e a opressão sobre grupos de alunos.

Apresenta-se, portanto, uma questão central sobre a avaliação no desenvolvimento dos conteúdos e discussões de Diversidade Sociocultural. Não se trata de avaliação somativa e quantitativa, mas sim, de verificação da formação dos educandos enquanto sujeitos de direitos e deveres, sujeitos para conviver de forma democrática nos lugares sociais em que vivem. Embora a avaliação formativa deva ser referência para todas as disciplinas, nos temas transversais, a formação de valores e atitudes são marcantes e compreendem os principais objetivos deste trabalho. Como lidar com estas novas demandas pedagógicas? O que significa avaliação formativa?

## 5.2 AVALIAÇÃO FORMATIVA EM DIVERSIDADE

Primeiramente, a **avaliação formativa** acompanha as etapas e dimensões de todo o processo metodológico adotado no desenvolvimento dos conteúdos/temas estudados. As atividades desenvolvidas de acordo com as etapas e dimensões do processo ensino-aprendizagem representam instrumentos avaliativos do próprio processo. Este tipo de acompanhamento avaliativo da aprendizagem dos alunos, de suas dificuldades, avanços e possibilidades, é o que se denomina de avaliação contínua e processual.

Por exemplo, quando se propõe uma pesquisa orientada sobre as religiosidades das pessoas da comunidade escolar, o resultado apresentado desta pesquisa já pode representar um instrumento avaliativo, na medida em que os educadores estabeleçam objetivos procedimentais na coleta e análise de dados. Em outro momento, quando os educandos, por exemplo, fazem uma comparação com outros dados ou com outras experiências e leituras, a verificação destas etapas compreende outro momento avaliativo. A síntese e contextualização representam um dos momentos mais importantes, pois revelam a aprendizagem do conteúdo atitudinal: o professor pode perceber se as concepções e atitudes dos educandos se modificaram perante um problema discutido. Portanto, a avaliação é nitidamente qualitativa e não cabe, caso os resultados não sejam satisfatórios, punições ou desmerecimento de esforços, mesmo que frustrados.

Este é o momento em que se contempla a significação do conhecimento para os alunos; verifica-se se as teorias reelaboradas e as pesquisas construídas conseguiram estabelecer a relação entre teoria e prática, isto é, a relação que o aluno faz entre a sua aprendizagem e a sua vida cotidiana. Por fim, verifica-se, também, a acumulação de

conhecimentos construídos e passíveis de serem mobilizados para outras situações similares, para outros momentos de resolução de conflitos.

Portanto, os procedimentos metodológicos e avaliativos são concomitantes e têm objetivos comuns: promover e avaliar aprendizado significativo e atitudinal para uma comunidade escolar promotora do direito à diversidade sociocultural.

## **6. CONSIDERAÇÕES SOBRE DIVERSIDADES SOCIOCULTURAL: TEMAS OU DIVERSIDADES ESPECÍFICAS**

A comunidade é o vínculo que une os alunos e os professores de maneira especial, a algo mais importante do que eles próprios: valores e ideais compartilhados. Eleva tanto os professores quanto os alunos a níveis mais elevados de autoconhecimento, compromisso e de desempenho [...]. A comunidade pode ajudar os professores e os alunos a serem transformados de uma coleção de 'eus' em um 'nós' coletivo, proporcionando-lhes, assim, um sentido singular de identidade, de pertencer ao grupo e à comunidade. (SERGIOVANNI, *apud* STAINBACK, 1994, p. 32).

Eleger a Diversidade Sociocultural como Eixo Temático da educação escolar paraibana implica colocar-se contra a exclusão social e as concepções que a geram, e a favor da *inclusão* social, ao se admitir que a sociedade é plural e que deve ser igualitária. A realidade social é constituída de diferentes classes e grupos sociais e necessita-se de uma discussão e análise de valores e conteúdos que ajudem a instrumentalizar os educadores para capacitarem seus alunos para a cidadania e o respeito a estas diversidades. A comunidade escolar deve se empenhar em um esforço consciente e positivo para melhor viver e conviver.

A inclusão pressupõe, antes de tudo, o fim do preconceito, e este pode ser combatido a partir do conhecimento sobre diferentes grupos sociais que compõem a nossa sociedade. A compreensão da proposta deste Eixo Temático passa pela percepção de que precisamos repensar nossos padrões<sup>64</sup> pré-estabelecidos os quais, muitas vezes, excluem pessoas deficientes, negros e seus descendentes, homossexuais, não praticantes do cristianismo, entre outros. Posicionar-se em relação às questões sociais e considerar a prática educativa como

---

<sup>64</sup> Modelo, estereótipo que generaliza, determina e estandardiza como corretos determinados valores, comportamentos, estética etc.

uma necessária intervenção na realidade presente **requer que estas questões sejam apresentadas para reflexão e conhecimento dos educandos.**

A sugestão e a determinação de inclusão destas questões no currículo e planejamento escolares não são novidades. A Lei 11.645/2008, de 10 de março de 2008, por exemplo, inclui “no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’”. Considerando esta lei, o Conselho Estadual da Educação da Paraíba, através da Resolução nº 198/2010, “regulamenta as diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino da ‘história e cultura afro-brasileira e africana’ e da ‘história e cultura indígena’ no sistema estadual de ensino”. Outro exemplo é quanto à questão religiosa: o art. 33 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, institui que o “ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”, o que tem gerado muita polêmica e a luta por um ensino realizado sob a perspectiva da diversidade religiosa, e não doutrinária.

A reflexão sobre estes e os demais temas aqui propostos deve gerar interrogações sobre a legitimação ou não de práticas e valores tradicionais de nossa sociedade. Sendo assim, será que o que consideramos correto, melhor, de fato o é? Ser apresentado à discussão de cada um destes temas permitirá aos educadores pensarem sobre as relações entre os diferentes grupos presentes na comunidade escolar, e refletirem sobre as dimensões da convivência humana quanto a padrões físicos, sexuais, raciais, linguísticos, religiosos e de gênero.

A seguir, serão descritas, em linhas gerais, as diversidades elencadas. É importante ressaltar que, devido à amplitude e complexidade de cada uma delas, **a apresentação não pretende esgotá-las, pelo contrário, pretende ser apenas uma introdução, um ponto de partida para a pesquisa e compreensão acerca das mesmas, de forma reflexiva. O objetivo é estimular ações para a transformação, de acordo com as prioridades de cada comunidade escolar;** por isso, ao final, estão sugeridas leituras e *sites* eletrônicos que podem ajudar nesse sentido. Para cada tema/diversidade, são colocados a sua pertinência, principais características, desafios e conceitos importantes a serem construídos. O objetivo desta apresentação é a reflexão, por parte dos educadores em geral, sobre a diversidade de sua Escola e o que isso representa para o desenvolvimento da comunidade escolar.



## 6.1 DIVERSIDADE LINGUISTICA

O preconceito linguístico é real, porém, pouco percebido. As discussões e reflexões sobre este fenômeno, usualmente, estão restritas à área de conhecimento de Línguas (Portuguesa e Estrangeira), principalmente de Língua Portuguesa. Porém, a não visibilidade do preconceito o torna ainda mais importante, pois aquilo que é real e não é visto pode ser mais devastador, já que se torna mais difícil de combater. Se aprendermos a olhar e distinguir suas manifestações, podemos notar que o comportamento que revela este tipo de preconceito pode ser percebido em diversos lugares e grupos sociais e, também, na Escola. Muitas vezes, os próprios educadores alimentam esse tipo de discriminação na medida em que só aceitam, em qualquer circunstância, uma única forma de falar e escrever como sendo correta e a que deve ser seguida, em detrimento da variedade linguística de grupos sociais e regiões brasileiras. Ao fazermos estes apontamentos, devemos nos perguntar o que é diversidade linguística e, de que forma gera preconceitos; qual a relação deste tipo de preconceito com a exclusão social; e, em que sentido, este tema é transversal.

Primeiramente, é necessário compreender conceitos específicos deste tipo de conteúdo/tema transversal. A diversidade linguística, o primeiro destes conceitos, pode ser percebida nos variados modos de falar/escrever encontrados na atividade linguística dos cidadãos de diversos lugares sociais e regionais que, em seu cotidiano, se comunicam independentemente das normas consideradas padrão.

Entre as variações linguísticas, consideramos: a *variação situacional*, quando, de acordo com o lugar social e a situação em que as pessoas se comunicam (onde, com quem e em que circunstâncias), as pessoas utilizam uma linguagem mais formal ou informal; *variação social ou diastrática* é um uso determinado por fatores sociais, como grau de escolaridade, idade, sexo, profissão etc., e que determina preconceitos, inclusive contra os alunos na Escola; e a *variação geográfica ou regional*, que se revela nas mudanças de região, cada qual com suas características fonológicas, lexicais, sintáticas, semânticas e entonacionais que marcam esses diferentes falares.

Em síntese, o lugar de onde se fala e/ou o modo como se fala podem inscrever pessoas em determinados grupos sociais: escolarizado, pobre, rico, sulista, nordestino, pernambucano, paraibano. E esta inscrição ou inserção social está relacionada à construção de estereótipos e preconceitos. Mas, afinal, por que estas variações podem gerar preconceitos?

Faz-se necessária, neste momento, a compreensão de outras três nomenclaturas ou conceitos referentes ao tema. Primeiro: o que se denomina de *norma-padrão*. Segundo Bagno (2004), esta norma linguística, chamada também de “norma culta”<sup>65</sup>, é aquela que rege a gramática normativa formal oficializada por um grupo de linguistas: “[...] modelo idealizado de língua ‘certa’, prescrito pelas gramáticas normativas e por seus divulgadores [...]” (p.11). As *variedades prestigiadas* são as variedades na fala e na escrita de grupos sociais privilegiados: “cidadãos de maior poder aquisitivo, de maior nível de escolarização e de maior prestígio sociocultural” (p. 12) e, na sua maioria, que vivem em espaços urbanos e metropolitanos. Por fim, as *variedades estigmatizadas*: os falares das camadas populares do campo ou da cidade, praticadas por pessoas com características inversas às dos cidadãos que usam variedades linguísticas consideradas prestigiadas.

Na verdade, existe uma grande distância entre o Português, que a gramática normativa tenta impor como uso único e exclusivo da língua, e as formas de falar das pessoas em geral. A gramática formal ou a norma-padrão se distancia tanto dos falares das camadas populares, como dos falares urbanos de grupos sociais privilegiados, os quais também não seguem a norma-padrão. Isso significa que “a norma-padrão não faz parte da língua, isto é, não é um modo de falar autêntico; não é uma variedade do português brasileiro contemporâneo.” (BAGNO, 2004, p. 12). E, ainda segundo este autor, nem mesmo a maioria dos textos acadêmicos seguem *ipsis litteris* esta gramática normativa. Porém, ao final, as variedades estigmatizadas, como a própria nomenclatura indica, são submetidas à hierarquia das linguagens, pois a norma padrão é a referência de como se deve falar e escrever.

Essas considerações iniciais são a base que possibilita a compreensão de como se construiu o preconceito linguístico. Já percebemos que existe uma hierarquia das formas de falar e escrever. Também podemos considerar que a norma-padrão, como verdade ou como a única forma linguística “certa”, é a base dos preconceitos linguísticos, na medida em que o acesso a estas normas é, em nossa realidade, excludentes, pois a maioria da população não se apropria destas regras. A inacessibilidade a essa norma representa, muitas vezes, a inacessibilidade a outras oportunidades e espaços sociais privilegiados. Ou seja, quem “não fala direito” não é respeitado ou ouvido. Estes cidadãos menos privilegiados são excluídos

<sup>65</sup> Embora Bagno aproxime *norma-padrão* de *norma-culta*, e diferencie *norma-padrão* de *norma privilegiada*, este documento está considerando que *norma-padrão* e *norma privilegiada* são próximas. Em síntese, o foco aqui é que os professores percebam que existem normas linguísticas mais utilizadas por grupos sociais privilegiados e outras formas utilizadas por grupos sociais menos privilegiados.

duas vezes: econômica e linguisticamente. Esta observação nos leva a pensar o papel da Escola para a inclusão, ou seja, a educação para o respeito a estas pessoas que, muitas vezes, são nossos alunos.

Esse tipo de preconceito e barreira social se assemelha e se relaciona a outras situações de exclusão. Por exemplo, em nossa sociedade, muitas vezes, quem não é branco heterossexual, bem sucedido financeiramente e eloquente, não é aceito em determinados lugares ou, até mesmo, não é tratado/a como sujeito de direitos. Se uma pessoa chega a um lugar “falando bem” e “bem vestido”, transmite mais credibilidade e respeito do que outra pessoa que não apresente as mesmas características ou quesitos, mesmo que, na prática, a aparência não a substancia.

Esta hierarquia, que revela a heterogeneidade sociocultural, e estas variedades ou diversidades demonstram que a língua existe porque é falada, é viva, pois é utilizada pelos seres humanos, e como tal, sofre processos de transformações e adaptações. Este é o ponto-chave para se perceber que as variedades/diversidades fazem parte da dinâmica da sociedade e que, portanto, devem ser respeitadas.

Essas reflexões nos demonstram que o estudo da gramática também deve ser contextualizado da mesma forma que qualquer outro conteúdo a ser compreendido e “utilizado”. A norma-padrão não é apenas apreendida nas aulas de Língua Portuguesa. Todas as disciplinas podem e devem contribuir para a reflexão sobre a diversidade linguística, o que contribui para a contextualização de aprendizado. Esse tema transversaliza todas as disciplinas, pois, em todos os momentos de aprendizagem, o domínio da língua e de suas variações é intrínseco à construção do conhecimento.

Os momentos para este tipo de aprendizagem, por parte dos professores e alunos, são riquíssimos. Pode-se utilizar qualquer texto verbal e não-verbal como música, charge, filmes, produção midiática televisiva, entre outros, para observar e refletir sobre preconceitos linguísticos. Nesse momento, deparamo-nos com outras considerações necessárias.

Bortoni-Ricardo (2004), ao tratar da sociolinguística na sala de aula, evidencia uma das questões centrais para tratar de preconceito linguístico: como tratar os “erros de Português” dos alunos, se devemos respeitar as diferenças ou variações? Em linhas gerais, considera-se que os professores, de qualquer disciplina, ao observarem “erros” ou “variações” (de acordo com a perspectiva linguística) dos alunos, em sua escrita ou oralidade, devem compreender e respeitar a cultura que os alunos representam - popular, da oralidade e

informalidade de lares menos escolarizados – diversa da cultura da Escola – da Escola que preza pela formalidade. Respeitar essas diferenças não significa não conscientizar os educandos de outras possibilidades de expressão, pelo contrário, mas a orientação é que os professores prezem pelo respeito e, assim, deve-se fazê-lo de forma a valorizar os alunos e não depreciá-los.

Se devemos aceitar e respeitar todas as formas de expressão linguística, seja ela padrão ou não, para que serve o letramento? Ou, qual a função do letramento na formação de sujeitos leitores e escritores? Respeitar a forma de expressão/falada e escrita de um aluno, mesmo que não correspondente à forma oficial, não significa que este não tenha que ser inserido na norma-padrão. Aliás, esta apresentação/inserção é democrática, pois a inclusão linguística possibilita outras inclusões sociais decorrentes, como no mercado de trabalho, no acesso à diversidade de produções literárias e a outras linguagens e possibilidades de leituras<sup>66</sup>.

Esta tarefa não é tão simples, pois reivindica dos professores uma nova forma de pensar o papel das linguagens na Escola. Os professores, muitas vezes, não percebem que a inclusão social no espaço escolar pode ocorrer a partir de uma nova concepção de língua e seus usos, que são plurais. Usos que, muitas vezes, são caracterizados simplesmente como feios ou bonitos, corretos ou incorretos, geram preconceitos, pois os educadores desconsideram aspectos culturais e/ou socioeconômicos dos falares dos alunos. E aprender a conhecer e respeitar a diversidade linguística pode fazer do professor um agente de inclusão, na medida em que os alunos que se sentem “diferentes” possam se sentir iguais e, assim, se autovalorizam, apresentando, muitas vezes, um aumento no seu rendimento escolar.

Outro elemento importante é que muitos educadores julgam que o aprendizado da leitura e da escrita é papel restrito aos professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental – do 1º ao 5º ano – e aos professores de Língua Portuguesa. Porém, aprende-se a ler tanto com um livro/texto de História quanto de Ciências. Mais uma vez, é importante enfatizar que o aprendizado é interdisciplinar e contínuo; em todos os momentos de estudo, em vários tipos de pesquisa, pratica-se e aprende-se a língua materna e/ou estrangeira.

A partir dessas relações de saberes e poderes, podemos, sintetizar os lugares sociais que estão em oposição hierárquica: rural x urbano; camada popular x classes média e alta; a

---

<sup>66</sup> O sentido da palavra “leitura” é abrangente, refere-se à leitura não somente de textos convencionais, mas à leitura/interpretação e atuação do/no mundo. Os alunos, ao conhecerem diferentes formas linguísticas e diferentes linguagens, desenvolvem sua capacidade comunicativa, propiciando o enriquecimento de suas argumentações e a capacidade de defesa de seus direitos.

partir da associação entre lugares e sotaques, Nordeste x Sudeste e Brasil x países consagrados como civilizados. Mas existe outra hierarquia relacionada a territórios, mais próxima, e talvez menos evidente, que se refere às línguas chamadas minoritárias, como línguas indígenas, falares ciganos, língua brasileira de sinais entre outros. Dificilmente pensamos, pedagogicamente, como têm sido recebidos e entendidos os educandos que chegam à Escola falando outra língua materna que não o português. A exclusão e preconceitos sobre eles são naturalizados na sociedade e na Escola.

“Recordando que a diversidade linguística constitui elemento fundamental da diversidade cultural, e reafirmando o papel fundamental que a educação desempenha na proteção e promoção das expressões culturais” (UNESCO/BRASIL, 2007. In: <http://www.scribd.com/doc/29231475/convencao-da-unesco>), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura tem como um de seus objetivos, para preservação da diversidade cultural, o respeito e a proteção da diversidade linguística no mundo, dando seu apoio aos Estados-membros que respeitam a diversidade de línguas maternas e promovem a educação para os valores da diversidade cultural.

Essa observação é também importante para um estado como a Paraíba, que convive com diferentes grupos étnico-culturais, como comunidades quilombolas, indígenas e ciganas. Portanto, a oposição hierárquica local está muito mais próxima do que a regional e estadual. Muitas vezes, nas escolas, estes grupos são invisíveis e, por isso, pouco valorizados, ou pior, por serem invisíveis, a sua inclusão se torna mais difícil, mas necessária, pois o respeito a este tipo de diversidade representa a preservação de importantes culturas no estado da Paraíba.

As diferenças linguísticas, além de serem construídas a partir da vivência de grupos/classes sociais, também representam diferenças regionais que, por sua vez, representam identidades de grupos sociais. A relação entre diversidade linguística, regional e identitária revela uma das facetas dos preconceitos regionais<sup>67</sup>.

O debate sobre diversidade linguística, portanto, vai além dos conflitos entre professor (representante de uma “norma culta”) e alunos (representantes da variação estigmatizada), pois estes conflitos representam preconceitos socioeconômicos e culturais. São construídos historicamente a partir de relações de poder. Não podemos desconsiderar que os diferentes

---

<sup>67</sup>Para uma discussão mais ampliada sobre os regionalismos, são de grande contribuição as obras de Durval Muniz de Albuquerque, **A invenção do Nordeste**; de Rosa Maria Godoy Silveira, **O Regionalismo Nordestino**, e o texto de José D’Assunção Barros, **História, Região e Espacialidade**, cuja referência se encontra no final deste documento. É importante ressaltar que a disciplina de Geografia trabalha com conceitos e conteúdos relacionados ao tema.

modos de falar/escrever constituem elementos fundamentais de identidade cultural de indivíduos e grupos sociais. O papel da Escola, nesse sentido, é muito importante, pois tem como uma de suas funções não denegrir os alunos, mas sim valorizá-los, fazendo com que se sintam capazes de produzir/conhecer, mesmo quando sua língua materna não é a oficial ou quando não se expressam sob as regras linguísticas da norma-padrão.

É possível perceber, portanto, que todas estas questões passam pelas relações político-econômicas de saberes e poderes, por diferenças entre culturas próximas e mais distantes. Para maior compreensão deste tipo de diversidade na Escola, é preciso tratá-lo para além da área específica de Línguas e colocá-lo como tema transversal, na medida em que ele transita por conceitos referentes a diversos campos de pesquisa e saberes; conceitos como território, linguagem, língua, historicidade, entre outros. Percebe-se que o trabalho sobre este tipo de diversidade também constrói conteúdos atitudinais como o respeito ao outro, pois um de seus objetivos principais é combater o preconceito contra diferenças socioculturais associadas a variações linguísticas e que estereotipa e estigmatiza grupos sociais dentro e fora das escolas.

## 6.2 DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

4.2 As políticas e programas de educação devem contribuir para o desenvolvimento da compreensão, da solidariedade e da tolerância entre os indivíduos, entre os grupos étnicos, sociais, culturais, religiosos, linguísticos e as nações (UNESCO, 2010).

As lutas antirracistas, nas últimas décadas, têm ocupado a agenda política governamental, imprimindo na sociedade brasileira um novo modelo de relações étnico-raciais. Porém, a Escola, entendida como um espaço para o desenvolvimento humano, ainda reproduz e reelabora conhecimentos e práticas discriminatórias provenientes de um modelo alicerçado no mito da democracia racial. Desse modo, o espaço escolar ainda está impregnado de atitudes/práticas de exclusão racial. Como afirma Nilma Lino Gomes

Não há como negar que a educação é um processo amplo e complexo de construção de saberes culturais e sociais que fazem parte do acontecer humano. Porém, não é contraditório que tantos educadores concordem com essa afirmação e, ao mesmo tempo, neguem o papel da escola no trato com a diversidade étnico-racial? (2005, p. 146)

É importante lembrar que a educação escolar contribui para a construção de uma concepção que a sociedade elabora sobre si mesma, e esta autoimagem está impregnada de

preconceitos. Indígenas, negros e ciganos ainda são vistos e retratados de forma equivocada e preconceituosa. Reconhecer a igualdade de oportunidade e a efetiva diversidade étnico-racial que nos constitui como sociedade brasileira é um passo fundamental para a superação dos racismos e intolerâncias vivenciados no cotidiano por homens, mulheres, crianças, jovens e nossos sábios idosos. Conhecer para aproximar o “outro” representa uma etapa fundamental para o respeito à diversidade.

Existem trabalhos teóricos e ações realizadas através de projetos educacionais que objetivam o combate ao racismo. Os professores do Ensino Básico, ao pesquisarem sobre este tema, encontrarão uma gama de discussões e propostas educacionais para ações efetivas antidiscriminatórias nas/para as escolas.

A Universidade Estadual da Paraíba, por exemplo, oferece cursos de extensão voltados para a educação inclusiva, através da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários. Estas ações, juntamente com cursos de formação de professores e trabalhos com a comunidade, são significativas para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Este documento, portanto, pretende somar-se a estas iniciativas.

O que se denomina aqui de *Diversidade Étnico-racial* refere-se a conceitos básicos para este estudo: **Raça, Etnia, Etnocentrismo**, os quais foram construídos por um processo histórico.

A palavra ou terminologia “Raça”, ao longo de nossa história ocidental, já contemplou diferentes conceituações/concepções acerca de grupos humanos. O conceito de raça foi utilizado pela primeira vez no século XVII, no processo de disputas de territorialidade entre grupos sociais europeus, para justificar a hegemonia de um grupo sobre o outro. Mais tarde, no processo neocolonialista, os europeus também o utilizaram com justificativa para invasões territoriais. Alegavam uma classificação “científica” com argumentos e critérios hierarquizantes, que distinguiu a raça branca (europeia) civilizada, das demais raças, a serem civilizadas, como africanos e indígenas.

A partir da segunda metade do século XX, esta concepção discriminatória sobre povos não europeus vem se modificando significativamente. Por diversos motivos, e a partir de mudanças históricas e epistemológicas sobre a compreensão do mundo e do que é ser humano, movimentos sociais, políticas públicas e pesquisas em várias áreas do conhecimento, revelam os equívocos das concepções civilizatórias herdadas pela nossa sociedade.

Os avanços da pesquisa no campo da genética, por exemplo, constataram durante o século XX a inexistência das raças. Ou seja, biologicamente a ciência não consegue estabelecer diferenças significativas entre grupos humanos, sepultando esta categoria como verdade científica.

Porém, na visão de muitos antropólogos e outros estudiosos das ciências sociais, o termo “raça” ainda é utilizado, mas com outro sentido: “Embora os mais renomados cientistas sociais do mundo contemporâneo também defendam a idéia de que as raças não existem, não podemos deixar de lembrar que as expressões *raça* e *racismo* se tornaram comuns nas línguas nacionais desde o século 19.” (FLORES, 2007, p.2). Assim, estas nomenclaturas foram (re) introduzidas no cenário dos movimentos sociais anti-racistas, quando se adotou o conceito étnico-racial, no sentido de reafirmar uma identidade política na luta por direitos e territórios.

Etnia designa um grupo com cultura/características peculiares que o diferenciam de outros grupos, e são construídas historicamente. Não se trata de uma elaboração abstrata, mas de vivências, de modos de ser distintos, relacionados a valores, costumes e visão de mundo. Esta concepção permite explicar as diferenças constituídas entre sociedades e a perceber que a pluralidade é produto das relações humanas, que são dinâmicas e se movimentam na sociabilidade cotidiana.

Por isso, abordar historicamente os aspectos multidisciplinares da diversidade étnico-racial é caminhar no limiar entre a abordagem historiográfica continental ocidental e novos conhecimentos em defesa dos grupos não hegemônicos, visto que as políticas colonizadoras valorizaram a cultura europeia como parâmetro civilizatório, cujos valores ainda são considerados “melhores” em nossa sociedade. A respeito dessa dimensão colonizadora dos europeus, expressa Certeau (2007, p. 216-217):

Os ocidentais têm a ‘superioridade’. Acreditam que seja um dos ‘dons singulares que os homens da parte de cá receberam de Deus’: Seu poder cultural é referendado pelo absoluto: isto não é apenas um fato, mas um direito, o efeito de uma eleição, uma herança divina.

A construção do conhecimento sobre raças e etnias brasileiras se deu através das visões euro, Teo<sup>68</sup> e etnocêntricas, de onde se originaram conceituações como “culturas primitivas” e “evolucionismo cultural”, as quais foram, em uma determinada época,

<sup>68</sup> Aqui o termo “Teo” designa a religiosidade cristã como parâmetro civilizatório na América.



legitimadas por pesquisadores e suas teorias, geradoras de preconceitos herdados pela nossa sociedade.

Manifestações religiosas e artísticas afro-brasileiras ainda são vistas como não civilizadas, “demoníacas” no sentido pejorativo do termo e, portanto, maléficas para a sociedade. Os indígenas ainda são vistos como pessoas preguiçosas e inferiores mentalmente, fruto da ideia de raça (como biológica ou cultural) que foi difundida no processo colonizador brasileiro, como explicitam Silva e Goldfarb

As crenças em torno da raça serviram para justificar a colonização e as políticas de expansão do continente europeu. No Brasil, a raça também foi utilizada para explicar e justificar a escravidão dos povos tidos como ‘inferiores’, como era o caso dos negros africanos (2010, p.85)

A idéia de raças constituídas sobre hierarquias dominou o pensamento social em muitos países e foi bastante eficaz no Brasil; sendo em grande medida pela ciência. Também não podemos deixar de destacar a sua importância como ideologia, que atendia a fins políticos que justificassem tal desigualdade (1999, p.12).

Na abordagem “científica” histórico-antropológica sobre as raças e etnias não hegemônicas, como a indígena, africana e, posteriormente no Brasil, a cigana, os grupos hegemônicos, segundo Geertz, afirmavam-se perante os demais,

Referindo-se sobre si mesmas [culturas européias] como ‘As Verdadeiras’, ‘As Boas’ ou simplesmente ‘Os Homens’, e desprezando as que se situavam do outro lado do rio ou da serra [ou do mar] como ‘macacos’ ou ‘ovos de piolho’, isto é, não humanas ou não plenamente humanas [...] (GEERTZ, 2001, p. 70).

O conceito de etnia remete a outros conceitos como identidade e alteridade, referidos no quadro conceitual acima. O etnocentrismo, conceito importante para a compreensão dos preconceitos raciais arraigados em nossa sociedade, está relacionado com o conceito de alteridade, ou seja, com a percepção que um grupo tem de outro. De forma sintética, podemos dizer que o etnocentrismo designa uma concepção preconceituosa na medida em que uma determinada sociedade considera-se o centro, o parâmetro regulador de outros grupos e os julga a partir de seus valores e parâmetros.

No caso do Brasil e sua história colonialista, não é difícil percebermos que estas concepções foram constituídas a partir de grupos europeus e cristãos, e, portanto, que seus valores predominaram no processo de construção identitária brasileira. A sobreposição da

cultura destes grupos imposta a outras etnias brasileiras gerou o que denominamos de etnocentrismo europeu ou eurocentrismo; os europeus como grupo (etnia) dominante, que deveriam ser aceitos e seguidos pelos demais grupos como os indígenas e africanos. Estas imposições contribuíram para a consolidação de preconceitos e segregações, inibidores da expressão livre e plural de pensamento e de vivência dos diferentes grupos sociais que constituíam a nossa sociedade.

É importante ressaltar que todo este processo se estabeleceu de forma conflituosa. Os grupos étnico-raciais não hegemônicos reagiram e resistiram à tentativa de silenciamento e desvalorização de suas identidades. Tratar sobre formas de sobrevivência a partir da diversidade étnico-racial no Brasil remete à ação de “se insurgir contra uma tradição conformista da historiografia brasileira” (FLORES, 2010, p. 57).

O panorama brasileiro e seu processo de formação identitária marginaliza a diversidade étnico-cultural, referindo-se às diferenças entre grupos sociais com atributos pejorativos ou, quando o preconceito não é revelado, expressando-se de diversas formas, inclusive com pseudovalorizações destes grupos.

Torna-se necessário, então, observar a questão da diversidade étnico-racial a partir de uma perspectiva que traga “um efeito historiográfico e político [...] para que se possa rever criticamente toda uma historiografia que se reconhece como crítica das grandes narrativas da ‘civilização ocidental’” (FLORES, 2010, p.57).

Assim, o combate aos diversos tipos de preconceitos étnico-raciais tem se re-elaborado, ganhando força nas últimas décadas com a organização dos grupos historicamente excluídos, por meio de suas mobilizações, fazendo com que estes grupos venham a se inserir na sociedade, protagonizando mudanças sensíveis na quantificação e qualificação de suas representações sociais.

As ações políticas vêm sendo reflexo desse processo de mobilização dos grupos étnico-raciais, concretizando-se em documentos como: *Declaração de Princípios sobre a Tolerância* (1995); *Declaração Universal da Laicidade no Século XXI* (2005); *Declaração das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial* (1963); *Cartilha sobre Diversidade religiosa e direitos humanos*; leis federais, estaduais, municipais, como também inúmeros decretos, que têm colaborado com estas lutas e demonstrado a necessidade do combate a este tipo de preconceito.

Essas ações são denominadas de “ações afirmativas”, sejam no plano das organizações de grupos sociais, sejam através das políticas públicas implantadas nos diferentes níveis governamentais.

A educação é o campo estrutural da sociedade de onde deve partir essa nova compreensão histórica-historiográfica, como também, a produção dos conhecimentos para compreensão do direito à diversidade ser “isotônico”, ou seja, os grupos étnico-raciais terem espaço igual e concreto, espaço para suas manifestações com total liberdade de expressão e efetiva presença nos diversos setores da sociedade.

Cabe a todas as áreas de conhecimento, em todas as etapas de ensino, compreenderem que as escolas e as universidades são os lugares para as reflexões sobre as formas e os meios a serem adotados para se eliminarem todas as formas de desigualdade na sociedade brasileira que nega o espaço à diversidade cultural vigente.

As publicações acadêmicas advindas dessas reflexões sobre a diversidade cultural da sociedade brasileira, mostrando sua riqueza e importância, têm revelado um crescimento quantitativo e qualitativo, o que também colabora para a reafirmação das ações antirracismo.

Comumente, as publicações didáticas também vêm sofrendo críticas e aprimoramentos em suas referências às culturas negras e indígenas. Alguns trabalhos, por exemplo, elaboram análises das representações imagéticas destas etnias, demonstrando as permanências da abordagem eurocêntrica sobre estas culturas. Além disso, os conteúdos têm sido revistos no sentido de mostrar as diversas facetas e contribuições étnico-raciais<sup>69</sup> na construção do Brasil, desde a colonização até hoje. Mas, ainda há muitos silêncios e muito o que rever.

Embora estas iniciativas sejam imprescindíveis e louváveis, elas não representam mudanças imediatas das concepções e das atitudes da maioria da população brasileira em relação a grupos não hegemônicos.

Nesse contexto, é importante destacar que, durante muitas décadas, a sociedade brasileira viveu sob o utópico conceito da democracia racial, na qual as etnias (índio, negro e branco europeu) formadoras da sociedade brasileira viviam harmonicamente, sem conflitos.

---

<sup>69</sup> Um exemplo deste tipo de conquista é a Lei 11.645 de março de 2008 que Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Esse conceito, defendido por intelectuais como o sociólogo pernambucano Gilberto Freyre, encobriu as diversas formas de conflitos e preconceitos sociais existentes no país.

Um dos aspectos que dificultam a superação dessas atitudes preconceituosas é a valorização, em grande escala, principalmente pela mídia televisiva, da estética, valores e religiosidade cristã branca ocidental. Mesmo diante dos lentos avanços no que se refere à forma como são vistos os indígenas, negros, ciganos e outros grupos sociais pela sociedade em geral, ainda falta muito para conquistar.

Ao analisarmos as diversas obras e discussões que objetivam a superação do racismo, observa-se que é de fundamental importância a compreensão dos conceitos básicos. Consideramos aqui que, para melhor compreensão destes conceitos e dos preconceitos étnico-raciais, devemos estabelecer uma discussão/compreensão da etnicidade a partir da exposição de grupos da Paraíba, mais especificamente três casos particulares – indígenas, afro-brasileiros e ciganos.

### **Indígenas**

Sem fé, sem lei, sem rei! Desde a conquista do Brasil, em 1500, os nativos foram apreendidos de formas diferenciadas, partindo de concepções que iam “[...] desde um estado de encantamento até uma total estranheza e recusa das diferenças” (LIMA, 2010, p.156).

“Monstros”, “animais”, “criaturas incrédulas”, “irracionais”, “selvagens”, essas foram algumas das imagens inicialmente produzidas pelos portugueses acerca dos nativos brasileiros – indígenas. O ato de negar as práticas culturais dos nativos era utilizado pelos portugueses como um meio de justificar as atitudes de dominação e exploração social, política, econômica, cultural e religiosa sobre os nativos.

Essas representações foram ao longo da História se perpetuando, sendo assim, causadoras de um caudal de ideias equivocadas sobre a população nativa. Entretanto,

Pode-se dizer que, apesar de todas as ações de extermínio – físico e cultural – e/ou assimilacionista, a população nativa, na Paraíba e no Brasil, mostra a sua capacidade de sobreviver, não enquanto resquícios de um passado colonial, mas como parte do processo intencional entre as nações nativas e as sociedades envolventes. (Idem, p. 171)

A população nativa da Paraíba tem conseguido resistir às diferentes formas de preconceitos, buscando a cada dia sua autoafirmação, enquanto sujeitos históricos e culturais

dentro da sociedade paraibana, através da reafirmação de suas manifestações culturais e apoderamento de sua territorialidade<sup>70</sup> anterior à conquista e à exploração portuguesa.

Assim, cabe a todos que estão no processo educacional contribuir para essas práticas afirmativas e consolidadoras da eliminação da ignorância sobre esses povos, como também, de preconceitos e discriminações, sejam provenientes de interesses político-econômicos, sejam por princípios e dogmas religiosos.

### **Afro-brasileiros**

No final da década de 70, os negros da Paraíba dão início à luta organizada. Denominados de “unionistas” – terminologia referente ao movimento negro unificado – serão os responsáveis pelo gene embrionário da luta política e simbólica do movimento negro no estado da Paraíba. Entretanto, o marco inicial da organização do movimento negro paraibano é de 1981, pois neste ano muitos dos ativistas negros, formadores da geração unionista, participaram do I Encontro de Negros do Norte e Nordeste, ocorrido em Recife-PE.

A partir desse encontro, os negros paraibanos se mobilizaram em torno do debate para rever a História do Brasil, priorizando a participação da cultura afro-brasileira na construção social do país e, conseqüentemente, da Paraíba, em contraposição à História Tradicional, que reduz o papel do negro à mera condição de escravo. Porém, o movimento não será bem acolhido pela sociedade, o que ocasiona o impedimento das discussões em diversos segmentos sociais. Diante desse fato, o movimento consegue realizar em João Pessoa o II Encontro de Negros do Norte e Nordeste, em conjunto com a professora Joana Neves, do Curso de História da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, objetivando ampliar as discussões sobre a revisão crítica da História do Brasil e da data de 13 de maio como data da libertação dos escravizados. Segundo Flores (2010, p. 57)

Essa revisão permite, para ativistas negros e negras, construir novas constelações interpretativas que vinculem passado e presente, trazendo à tona as lutas negras da pré e da pós abolição, uma vez que formas totalizantes e excludentes de contar a história continuam a ser produzidas, [...].

<sup>70</sup> Os conceitos de território e territorialidade são contemplados nas disciplinas de Geografia e História, na amplitude de seus significados. Devemos lembrar que território hoje é compreendido para além de limites políticos regionais. Estes termos se referem a relações de poderes mais amplos: a territorialidade se estabelece a partir destas relações; quem se apodera de que território (simbólico ou não) e de que forma.

É importante salientar que o movimento negro não busca apenas o reconhecimento dentro da historiografia brasileira, mas tem o objetivo de sanar as consequências decorrentes da marginalização imposta por uma sociedade elitista, na qual ao negro só estão reservadas as condições inferiores, nos diversos setores da sociedade.

Entretanto, podemos considerar que o movimento negro na Paraíba, ao longo dessas últimas três décadas, conseguiu, apesar dos poucos avanços contra o preconceito, inserir na sociedade paraibana suas ações afirmativas e também as políticas públicas pelo respeito e igualdade.

## **Ciganos**

A identidade cigana é muito difícil de ser definida, pois essa etnia não é um povo homogêneo, nem todos são nômades, como são popularmente vistos, e estão subdivididos em três segmentos étnicos (Rom, Calon e Sinti). O que os torna um povo, a partir de suas concepções, é o fato de não serem Gadgés, ou seja, não ciganos.

A maior concentração de ciganos do estado da Paraíba está localizada na cidade de Sousa, “[...], onde residem três grupos, sedentarizados desde o ano de 1982, localizados próximos à BR 230, a 3 km do centro, no âmbito periférico da cidade, com uma população de aproximadamente 600 pessoas” (GOLDFARB, 2008, p. 78).

Os ciganos são apreendidos pela população da cidade de Sousa de forma discriminatória, em relação ao seu comportamento, principalmente no que diz respeito ao corpo.

Expressões do tipo “velhacos”, “feios”, “sujos” e “fedorentos” são utilizadas para denominar esse grupo étnico como forma de “expressão da antinorma, da falta de higiene, da ausência da limpeza” (GOLDFARB, 2008, p. 79).

Assim, nosso objetivo nesse documento é apresentar as visões ainda deturpadas sobre o povo cigano, que o transformam em projeção dos problemas socioculturais do seu próprio contexto levando à catarse dos seus medos e dolos, exigindo uma atitude subserviente do todo dessa etnia.

As lutas contínuas para se alcançar a igualdade nas diversidades étnico-raciais se dão em diversas dimensões. Desde a reivindicação de respeito e igualdade de oportunidade e de tratamento das pessoas como cidadãos, até a mudança de mentalidade de pessoas pertencentes aos próprios grupos marginalizados, pois, pela dificuldade de pertencerem a tais grupos, acabam, muitas vezes, negando a sua identidade.

Assim, há muito o que fazer. E este fazer deve ser de todos e de todas, e também da Escola. Mais uma vez, a Escola é chamada, como lugar de excelência para a promoção da liberdade, igualdade e fraternidade, lemas ainda não compreendidos e praticados, mas ainda perseguidos, a promover e praticar a luta pelo respeito à diversidade étnico-racial.

Por isto, algumas questões se colocam. Afinal, o que de fato a Escola tem feito contra o preconceito? Ela tem se preparado para isto? Há preconceitos evidentes nos discursos e atitudes dos educadores, pais e dos próprios alunos na sua comunidade escolar? Como isto pode ser percebido? Temos autoconhecimento para reconhecermos nossos preconceitos

étnico-raciais? Onde buscar informações para transformá-las em conhecimento sobre os diversos grupos sociais com os quais convivemos? Será que enxergamos de fato estes grupos? Quais as concepções predominantes da população escolar em relação aos grupos étnicos? Como se pode caracterizar, quanto à etnia, a maior parte das pessoas da sua comunidade escolar? E, por último (embora muitas outras questões ainda sejam passíveis de serem levantadas), como os educadores se caracterizam ou se identificam etnicamente?

Tantas questões, e provavelmente muitas delas ainda sem respostas, são necessárias para podermos enxergar o outro. O exercício da alteridade positiva na Escola está começando, e os educadores são também mediadores e condutores desta mudança, ou deveriam ser.

Portanto, baseados em outros estudos e experiências, temos aqui reflexões e ações para a Escola, de como a mesma deve promover a formação de sujeitos pensantes e de direitos, para a valorização das diversas culturas e etnias constituintes da nossa sociedade, as quais têm se tornado cada vez mais atuantes e reivindicadoras de cidadania.

### **6.3 GÊNERO E SEXUALIDADE**

A Escola pode ser tanto um espaço de libertação quanto de prisões e opressões. Cabe aos educadores esta opção. O verdadeiro respeito às diferenças compreende superar

preconceitos através da busca de conhecimento, de compreensão do outro, de uma relação de alteridade que represente a dignidade de todos.

Esta perspectiva vale para todos os temas aqui propostos, mas, Sexualidade e Gênero, ou, *diversidade sexual e identidade/equidade de gênero*, representam reflexões polêmicas, pois demandam superação de valores, principalmente judaico-cristãos e machistas, bastante arraigados na nossa sociedade tradicionalmente cristã e patriarcal, na qual as mulheres foram (e por muitos ainda são) consideradas inferiores, restritas a determinadas atividades (principalmente domésticas); e os homens, considerados superiores, comandantes e impreterivelmente “machos”. Para os grupos sociais que compartilham dessa perspectiva, outras possibilidades de ser e de se representar são excluídas de seus espaços sociais.

Esse tipo de preconceito revela equívocos e confusões conceituais. A população em geral confunde sexo com identidade de gênero; gênero com sexualidade, e assim por diante. Para estas pessoas, “mulher que é mulher gosta de homem” e “homem que é homem gosta de mulher”. Estas simplificações das identidades e sexualidade humanas geram desconfortos para quem não se encaixa em um padrão hegemônico construído historicamente por grupos sociais dominantes, que tem como referências homem “masculinizado” e mulher “feminina” heterossexuais.

É preciso ser analisada cada uma destas categorias e conceitos: masculinidade, virilidade, feminilidade, heterossexualidade, homossexualidade, entre outros. Trata-se de construções históricas que, como tal, emergiram e/ou se modificaram através do tempo e, portanto, não representam identidades fixas e universalizantes.<sup>71</sup>

Essas considerações são importantes para que educadores revejam seus próprios conceitos relacionados a estes temas e reelaborem suas concepções sobre o mundo, sobre as relações humanas e suas diversas dimensões e, conseqüentemente, sobre estas diversidades presentes na Escola. É importante que a comunidade escolar perceba que não pode discriminar pessoas que não se encaixem no padrão de comportamento hegemônico.

É preciso expor mais abertamente estas questões. O intuito aqui é combater e prevenir a homofobia e os diversos tipos de preconceitos e violências contra as mulheres, através do estímulo ao debate entre as pessoas que são protagonistas no espaço escolar, onde existem práticas preconceituosas que condenam e discriminam crianças, adolescentes e professores

---

<sup>71</sup> Algumas leituras podem contribuir para a compreensão da historicidade de concepções e conceitos como FUCAULT, M. **História da sexualidade** 1: Vontade de saber. 3ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 1980. e BOZON, Michel. **Sociologia da sexualidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.



que não correspondem à identificação dominante de gênero e sexualidade. Aqueles que sofrem estes preconceitos muitas vezes não sabem como se defender e/ou não estão preparados para fazê-lo.

Nesse sentido, este documento também tem a intenção de instrumentalizar estas pessoas para que conquistem seu espaço/território. A compreensão de espaço e territorialidade é importante. Estes conceitos estão presentes nos referenciais específicos da disciplina de Geografia de forma ampla, o que possibilita, inclusive, a discussão sobre territórios provisórios.

Os temas sexualidade e gênero se inter-relacionam e, portanto, os conceitos básicos necessários para o seu estudo são melhor compreendidos quando construídos de forma relacional. Por exemplo, a compreensão de identidade de gênero passa pela compreensão de identidade sexual. Por isso, parte desta tarefa é estabelecer o diálogo com o tema a partir da construção destes primeiros conceitos que, embora muitas vezes veiculados nas escolas e até mesmo na mídia televisiva, não são devidamente debatidos ou, quando o são, sua compreensão não é imediata.

Na apresentação de conceitos considerados básicos ou essenciais, buscou-se indicar concepções atualizadas, pois estes conceitos se modificam ao longo do tempo, e muitas vezes em curto espaço de tempo. Além disso, estas indicações não são consensuais na medida em que existem diversas tendências epistemológicas sobre estes estudos, os quais, muitas vezes, divergem quanto a conceitos e concepções, mesmo tendo em comum o combate ao preconceito e o respeito à diversidade.

Por isso, é necessário evidenciar primeiro que são conceitos e não definições, portanto, devem ser (re)construídos pelos próprios educadores a partir de suas pesquisas. Segundo, o espaço aqui disponibilizado não daria conta da gama de discussões com os estudiosos destas áreas, ficando aqui restrito apenas a uma primeira indicação ou “versão” conceitual.

[...] conceito de **gênero** diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de ‘masculino’ e ‘feminino’ como construção social. (BRASIL, 1998, p.321).

Outras representações desta distinção entre Sexo e Gênero se apresentam por esquemas didáticos como os quadros abaixo:

**Quadro 2 – Sexo e Gênero: uma diferenciação possível**

NATUREZA		CULTURA		
Mulher	Homem	Feminilidade	Masculinidade	
Tem vagina, Útero e ovário	Tem pênis e Testículos	Fragilidade	Força	
Mestrúa	-	Medo	Coragem	
Produz óvulos	Produz Espermatozóides	Sensibilidade	Insensibilidade	
-	Ejacula	Organização	Desorganização	
Fica grávida, Gesta crianças	-	Delicadeza	Rudeza	
Pare (Dá à luz)	-	Intuição	Racionalidade	
Amamenta	-	Futilidade	Seriedade	
<b>SEXO</b>		≠	<b>GÊNERO</b>	

Fonte: ANDRADE, 2009, p. 13.

Embora tenha sua importância, na medida em que contribuiu para o debate sobre estes temas, **esta concepção tem sofrido algumas contestações/complementações** por estudiosos de outras tendências epistemológicas. Nicholson (2000), por exemplo, apresenta algumas limitações desta forma de diferenciação entre sexo e gênero, a qual se denomina de “marco teórico binário” ou “pensamento dualista”, e defende que as diferenciações e construções de identidades são mais complexas do que este pensamento consegue explicar.

O sexo também passou a ser compreendido como significação cultural, e não apenas um aspecto físico morfológico, na medida em que a própria visão que cada grupo social tem sobre o corpo e sua sexualidade também são construídas nas relações sociais, e, portanto, culturalmente.

Ao dirigir o foco para o caráter “fundamentalmente social”, não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuais, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. (LOURO, 2007, p. 22)

Os **conceitos de gênero e sexo** passam a ser usados numa perspectiva relacional na medida em que consideram as diferentes construções culturais sobre estes aspectos. Essa premissa nos remete a pensar temáticas de forma plural e, portanto, a pensar não mais homem

e mulher, mas homens e mulheres: “a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que exista a priori.” (LOURO, 2007, p. 23).

As características de feminilidade e de masculinidade não são naturais, são culturais e, portanto, se transformam ao longo da história e na própria sociedade que as elaboram. Embora as características identitárias de gênero indicadas na tabela acima ainda representem para muitas pessoas uma concepção válida, podemos perceber que em muitos grupos sociais o modo como as mulheres têm sido vistas e representadas vem se modificando.

A feminilidade hoje não está associada a fragilidades; percebe-se uma associação da feminilidade com a força e a racionalidade antes só atribuídas aos homens. As identidades de gênero foram se transformando e se complexando, na medida em que padrões mais generalizados de décadas anteriores foram/são questionados.

A década de 1960 é um marco referencial das manifestações de protesto contra concepções tradicionalistas e silenciadoras das mulheres no que diz respeito aos movimentos feministas no ocidente.

É preciso notar que essa invisibilidade, produzida a partir de múltiplos discursos que caracterizam a esfera do privado, o mundo doméstico como o “verdadeiro” universo da mulher, já vinha sendo gradativamente rompida, por algumas mulheres. Sem dúvida, desde há muito tempo, as mulheres das classes trabalhadoras e camponesas exerciam atividades fora do lar, nas fábricas, nas oficinas e nas lavouras. Gradativamente, essas outras mulheres passaram a ocupar também escritórios, lojas, escolas e hospitais. (LOURO, 2007, p. 17)

Porém, a autora afirma também que as novas atividades até certo tempo, não representavam a liberação feminina, e nem uma nova representação das mulheres no mundo ocidental, ainda patriarcal e machista.

Vivemos um processo histórico em que a identidade de gênero tem sido reelaborada, e esta reelaboração é complexa e conflituosa. Embora as mulheres, através de lutas e movimentos sociais, tenham conquistado mais liberdades, espaços e direitos, as permanências são evidentes, ou seja, a resistência de pessoas, que ainda acreditam que essas mudanças são maléficas e que as mulheres estão infringindo a “normalidade”, se expressa de formas variadas. Muitas vezes tal postura é disfarçada, mas acabam por se revelar em atitudes de violência e preconceitos.

As características atribuídas aos homens e mulheres ao longo de nossa sociedade patriarcal impõem a subserviência feminina e instalam uma hierarquia entre os gêneros, colocando as mulheres como dependentes e desiguais perante os homens. Isso é uma manifestação do que se denomina

Violência de gênero [que] é aquela oriunda do preconceito e da desigualdade entre homens e mulheres. Apóia-se no valor da virilidade masculina e da submissão feminina, e essa violência pode se manifestar por meio de ameaças, agressões físicas, constrangimento, assédio sexual e/ou moral e abusos sexuais e estupro. Enquanto os rapazes e os homens estão mais expostos à violência no espaço público, garotas e mulheres sofrem mais violência no espaço privado. (MEC/SPM/PR, 2009, p. 35).

Por isso é tão importante compreendermos que a concepção sobre identidade/equidade de gênero é uma construção que pode/deve ser mudada para que consigamos promover a igualdade e a dignidade das mulheres em nossa sociedade. Diariamente temos informações através da mídia, sobre violências contra mulheres ocorridas em escolas e lares brasileiros, provocadas por diversos tipos e preconceitos.

Por outro lado, a construção de conceitos relativos a gênero e sexualidade vale também para a concepção do masculino. Nem todos os homens (sexo masculino) carregam as características tradicionalmente a eles atribuídas. Assim como a identidade de gênero feminina se modificou, a manifestação do gênero masculino também passa por processos semelhantes. Podemos encontrar um exemplo dessa questão na definição de “metrossexual” encontrada no dicionário Aulete (2005): “Homem metropolitano muito vaidoso com seu aspecto físico, e que tem com o corpo, a pele, os cabelos e o guarda-roupa *cuidados típicos das mulheres em geral.*” (grifo nosso)<sup>72</sup>. Perceba, a partir do grifo, que a própria definição do dicionário indica um padrão de comportamento convencional dos homens. Embora estes padrões, gradativamente, sofram transformações, as resistências a estas mudanças são evidentes.

A função deste documento, portanto, é a promoção de condições para a superação das desigualdades de gênero e de sexualidade, presentes na sociedade e na Escola brasileiras. Mas o que é **sexualidade**?

<sup>72</sup> <http://www.auletedigital.com.br/>. Acesso em: nov. 2010.

A sexualidade é como um fantasma que ronda as cercanias e os interiores da escola e da sala de aula. Não é o único, sabemos disso. Mas é, sem dúvida, um daqueles que, quanto mais se busca erradicar, mais assombra a cada esquina. E isso, há séculos, ao que indica a história. (AQUINO, 1997, p. 25).

Talvez, esta visão da sexualidade como um espectro, seja porque ela expresse desejos e prazeres que afetam tabus e geram desconforto para a nossa cultura tradicionalista. A sexualidade é considerada própria da natureza humana e tem manifestações peculiares em cada fase da vida e expressa-se com singularidades em cada indivíduo. É, portanto, um conceito amplo, que engloba a diversidade de **identidades sexuais** e está ligada a comportamentos e a práticas variadas. Porém, na Escola, como nos afirma Aquino, esta discussão é evitada. O silêncio evidencia os tabus a serem quebrados e a necessidade do debate com a comunidade escolar. A demanda do presente debate não é nova, mas a discriminação contra alunos, professores e outras pessoas da Escola continua e se manifesta de diferentes formas.

Por exemplo, se um aluno revela sensibilidade ou algum tipo de medo não atribuído convencionalmente ao sexo masculino, esse aluno sofre atitudes de escárnio por parte de colegas e de outras pessoas da comunidade escolar. Tais atitudes revelam, portanto, o preconceito contra pessoas que não são heterossexuais, embora este aluno não seja necessariamente homoerótico<sup>73</sup>. Ou seja, a sua representação de masculinidade não corresponde diretamente à sua identidade sexual. Assim também algumas alunas que apresentam características convencionalmente masculinas sofrem o mesmo tipo de preconceito, ou melhor, duplo preconceito, contra a diversidade de gênero e contra a diversidade sexual.

Estas variações ou diversidades de relação de gênero e sexualidade devem despertar nos educadores a busca do conhecimento e o aprofundamento da compreensão dos tipos de relações humanas. Os educadores têm em suas mãos possibilidades de trabalho que promovam o conhecimento e argumentações que combatam a desigualdade entre meninos e meninas nas escolas e, conseqüentemente, que estes alunos e alunas desenvolvam capacidades para se defenderem das injustiças e dos preconceitos que possam sofrer. A Escola deve desenvolver conteúdos atitudinais que construam novas atitudes de inclusão escolar, pois sabemos que, muitas vezes, o preconceito e a violência contra meninas iniciam-se em casa,

---

<sup>73</sup> O termo homoerótico designa homossexual e é o mais utilizado pelos estudiosos do tema.

com os próprios cuidadores, e nossa obrigação é impedir que tal atitude se estenda para a Escola.

O preconceito de diversidades de gêneros e sexualidades tem duas faces que se correlacionam: a não aceitação do que é diferente ou não hegemônico e a incompreensão do que são e significam estas diferenças. A superação do senso comum sobre as diferenças humanas, ou seja, o estudo e o aprofundamento sobre o que é o outro, tendo como pressuposto que o “eu é o outro para o outro”, passa pela convicção de que temos todos os mesmos direitos. Por isso, o Documento Final da Conferência Nacional de Educação, realizada entre os dias 28 de março a 01 de abril de 2010, propõe

Inserir os estudos de gênero, identidade de gênero, orientação sexual, diversidade sexual educação sexual, como disciplina obrigatória, no currículo da formação inicial e continuada, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, nas licenciaturas e bacharelado, na pós-graduação, no ensino fundamental e médio, em todas as áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar, transdisciplinar e transversal, *articulando-os à promoção dos direitos humanos* - meta do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. (alínea g, p. 144 – grifo nosso)

**Ou seja, o debate a ser instalado é para a igualdade nas relações de gênero e para a compreensão, valorização e respeito das identidades/diversidades sexuais.**

Em muitas escolas, este trabalho já começou. Na oficina geradora, por exemplo, houve relatos de experiências que nos revelam iniciativas de pesquisa, combate à homofobia e a valorização das mulheres. Estas experiências revelaram também uma outra preocupação: a necessidade do conhecimento sobre a sexualidade também como forma de prevenir, além de preconceitos mais evidentes, outros mais disfarçados, como o uso da camisinha, relacionado muitas vezes à concepção de masculinidade predominante, e a “vergonha de conhecer o próprio corpo, como se fosse pecado”. Essas questões estão ligadas a muitas outras como a saúde sexual.

Outra questão bastante evidente foi a percepção da dificuldade de compreender a gama de conceitos e variações relacionadas à questão de identidades sexuais e de gêneros. Embora existam muitas publicações e trabalhos que discutam estas variações e terminologias, percebe-se que ainda há tabus que dificultam as compreensões. Na tentativa de auxiliar neste trabalho, abaixo se apresenta, de forma sintetizada, alguns destes conceitos: <sup>74</sup>

<sup>74</sup> Aqui, a elaboração destes conceitos não representa suas formas mais complexas, ou seja, não contempla outras discussões teóricas/psicológicas como as relacionadas a tipos de afetividades, por exemplo.

**Heterossexual:** que sente atração sexual por pessoas do sexo oposto e só com elas mantém relações sexuais ou afetivo-sexuais.

**Homoerótico:** que sente atração por e/ou tem relações sexuais ou afetivo-sexuais com pessoas do mesmo sexo.

**LGBT:** Lésbicas, Gays, Bissexuais, e Transgêneros:

**Lésbica:** mulher de orientação sexual<sup>75</sup> homoerótica, ou seja, que se relaciona sexual ou afetivo-sexualmente com outras mulheres.

**Gay:** homem de orientação homoerótico, ou seja, que se relaciona sexual ou afetivo-sexualmente com outros homens.

**Bissexual:** pessoa que se sente sexualmente atraído/a por ambos os sexos e se relaciona sexual e afetivo-sexualmente com homens e mulheres.

**Trans:** inicialmente a letra “T” era utilizada para identificar travestis e/ou transexuais. Atualmente, é utilizada para identificar uma categoria mais abrangente de pessoas, os transgêneros. Embora representem sexualidades diferenciadas, pode-se dizer, de maneira genérica e a partir da identidade de gênero, que são pessoas que não experimentam concordância entre identidade sexual e de gênero segundo a norma macho-masculino e fêmea-feminina. Estas pessoas buscam, de forma diferenciada, modificação no corpo e nos nomes.

**Identidade de gênero:** como mulheres e homens constroem a sua feminilidade/masculinidade - como se vêem e se representam. Por exemplo: uma pessoa, embora tenha sexo ou morfologia masculina, pode se sentir e se representar com características atribuídas à feminilidade (identidade de gênero). Porém, esta identidade feminina não se relaciona diretamente com uma identidade sexual. Identidade de gênero é diferente de sexo, que é diferente de identidade sexual, que por sua vez é diferente de sexualidade.

**Identidade sexual:** uma pessoa (independentemente de uma identidade de gênero) pode se identificar sexualmente com um homem ou com uma mulher, ou seja, se interessar por outra mulher ou por outro homem. Não existe uma identidade sexual única e nem fixa. Pode-se dizer que a sexualidade é mais ampla, representa a vontade, o desejo, os prazeres, e está mais relacionada ao desejo.

<sup>75</sup> O termo “orientação sexual” é adotado pela Conae, 2010.

**Homofobia:** manifestação de preconceito discriminatório e excludente, representado de diversas formas contra pessoas homoeróticas pertencentes ao grupo denominado de LGBT. Também se refere a preconceitos e violências contra pessoas heterossexuais cujas expressões de feminilidade e masculinidade não se enquadram no padrão de comportamento de gênero e sexualidade.

Este texto objetivou uma discussão que levasse à percepção da complexidade de questões relacionadas à sexualidade e à identidade de gênero e à relação entre elas. Também pretendeu ajudar os educadores a identificarem e respeitarem as pessoas que não seguem um pressuposto padrão comportamental, a partir da reflexão sobre, por exemplo, o que é ser feminino e/ou masculino. Isso possibilita o respeito à pluralidade de identidades de gênero e de sexualidade e nos permite identificar que esta pluralidade é ainda mais diversa do que a princípio podemos perceber.

A compreensão destas relações sociais, como se pode perceber, requer um estudo interdisciplinar, ou seja, um diálogo epistemológico entre biólogos, psicólogos, historiadores, antropólogos, entre outros. Estes estudos revelam que os educadores, enquanto formadores para um conhecimento plural, laico e aberto, não podem mais encarar as diversidades sexuais e de gênero como pecado e/ou distúrbio, nem como formas de ser definitivas ou naturais. Estas concepções sobre o corpo, o sexo, a sexualidade, a identidade de gênero, são construídas socialmente, o que significa que se estabelecem a partir das relações sociais, na construção de alteridades. Por fim, objetivou-se a compreensão da complexidade do ser humano que, por ser humano, é plural, múltiplo, livre e tem direitos a serem respeitados e não apenas tolerados.

## 6.4 EDUCAÇÃO ESPECIAL<sup>76</sup>

A escolha deste tema é importante porque complexo. Educação Especial contempla diferentes diversidades. Compreender este universo significa uma investigação interdisciplinar ampla. Porém, este documento é apenas introdutório e tem como objetivo o chamamento aos educadores paraibanos para esta discussão. Para as reflexões iniciais, foram

---

<sup>76</sup> Terminologia adotada pela Conae 2010 para a “garantia de direitos aos/às estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (alínea I, p. 71).



elencadas as diversidades mais mencionadas pelos professores e professoras na oficina geradora.

A discussão deste tema nos remete a diversas indagações: O que é ser deficiente? Que tipos de deficiência você consegue visualizar em sua comunidade? Você já discriminou alguma pessoa deficiente? Como os alunos de sua Escola tratam deficientes? As pessoas consideradas deficientes frequentam os lugares públicos de sua cidade ou bairro com a mesma assiduidade de outras pessoas? A qualidade da educação oferecida na Escola é a mesma para todas as crianças, sem distinção? Qual tipo de resistência à inclusão existe na sua escola?

“A palavra de ordem é equidade, o que significa educar de acordo com as diferenças individuais, sem que qualquer manifestação de dificuldades se traduza em impedimento à aprendizagem.” (CARVALHO, 2009, p. 35). Essa afirmação nos leva à compreensão de que somos diferentes uns dos outros e de nós mesmos, pois temos limites, necessidades de aprendizagem para nos modificarmos e nos tornarmos melhores do que fomos. A afirmação também nos faz perceber que construímos uma identidade a partir de padrões normativos estabelecidos historicamente pela sociedade, o que nos dá a ilusão de sermos normais perante outras pessoas que fogem a este padrão. Ser deficiente é, para o senso comum, ser diferente. E ser diferente é, sob este mesmo senso, fugir a padrões ilusórios de normalidade, é ser considerado “anormal”.

Costuma-se enfatizar os limites de uma pessoa deficiente submetendo-a a uma exclusão por uma suposta incapacidade de aprendizagem e de convivência social. Mas o que é ser normal? Será que possuir um certo transtorno de desenvolvimento exclui a possibilidade de desenvolvimento de outras capacidades para conviver? Ser surdo<sup>77</sup> é estar, de fato, impossibilitado de ser ouvinte ou de se comunicar? Ser cego significa ser incapaz de enxergar ou aprender? E, ao contrário, não ter limitação física significa ser mais capaz para o aprendizado do que aqueles que a possuem?

É sobre essa percepção mais sensível e profunda que as pessoas que se consideram normais e mais privilegiadas precisam aprender. Ou seja, a inclusão daqueles que são considerados “anormais” compreende um aprendizado, uma transformação que leva as pessoas “normais” a se tornarem diferentes do que são. A nossa sociedade construiu ao longo da história um discurso identitário baseado na oposição maniqueísta do que é bom ou ruim,

<sup>77</sup> Terminologia adotada pela Conae 2010 quando oficializa “a profissão de tradutor/a-intérprete de Libras para surdos/as e do/a guia intérprete para surdos/as e cegos/as e garantir a presença desses/as profissionais nas escolas e IES que atendem os/as referidos/as estudantes [...]” (alínea V, p. 136).

normal ou anormal. Assim, pessoas com deficiência são olhadas sob a perspectiva de oposição binária em que o outro é excluído do pertencimento social, reforçando o pertencimento daqueles que se constituem, se consideram como normais. Essa lógica deve ser desconstruída, pois eticamente é equivocado rotular as pessoas estabelecendo comparações a partir de padrões que são criações sociais e não refletem necessariamente a realidade.

Na verdade, não são os deficientes que precisam se adaptar à normalidade; “a sociedade e suas instituições é que precisam ser analisadas em suas crenças, em suas ações discriminadoras, opressivas e impeditivas.” (CARVALHO, 2009, p. 35). A discriminação de pessoas com limitações físicas, com síndromes como de Burnout<sup>78</sup>, ou de crianças surdas, é explicável, mas não mais aceitável, como também não são aceitáveis diversos tipos de comportamento relacionados a este tipo de discriminação, como a falsa inclusão.

Um exemplo de falsa inclusão é quando as pessoas “normais” olham para os deficientes e manifestam sentimento de comiseração em relação ao surdo, ao autista ou ao deficiente físico; ou quando são incentivados movimentos assistencialistas em detrimento de ações que promovam a independência e autonomia destas pessoas nos lugares sociais.

**Incentivar o sentimento de pena e o assistencialismo nada tem a ver com o combate à exclusão social, e os educadores devem estar atentos a estes equívocos.**

A partir dessas observações, podemos pensar: afinal, que ações de inclusão são possíveis de serem desenvolvidas nas escolas? Primeiramente, deve ficar entendido que as ações se referem a oportunizar uma educação de qualidade para toda criança e adolescente. Seria ingênuo, portanto, presumir que a educação inclusiva se destina apenas aos alunos da educação chamada especial. Na verdade, trata-se de uma proposta que tem um sentido muito mais amplo. Refere-se, por exemplo, a pessoas que nunca frequentaram a Escola, aos que frequentam a Escola, mas dela se evadem; que frequentaram a Escola, mas não desenvolveram um aprendizado adequado; aqueles que tentam frequentar a Escola, mas não encontram estrutura para poderem se beneficiar da educação por ela oferecida.

Considera-se aqui um passo importante para ações de inclusão o conhecimento sobre a **situação dos deficientes hoje no Brasil e na Paraíba**, e a **ciência sobre algumas leis que embasam a necessidade destas ações**. Outro passo tão ou mais importante é refletir sobre o **papel da Escola na promoção dos direitos das crianças deficientes**.

---

<sup>78</sup> Síndrome que tem como sintomas o cansaço, esgotamento e falta de motivação para os estudos.

As pessoas que nascem com deficiência, ou a adquirem ao longo da vida, são constantemente impedidas de usufruir de oportunidades de convivência social, seja a convivência com a própria família, vizinhos ou parentes, ou da vida escolar, do acesso ao trabalho ou ao lazer e à cultura. O Nordeste é uma região onde vivem muitas pessoas deficientes, e a Paraíba está entre os cinco estados que têm os maiores índices destas pessoas, proporcionalmente à sua população<sup>79</sup>. Se repararmos, apesar de existir um alto índice de deficientes neste estado, elas quase não são vistas nas ruas e nem em outros lugares públicos com frequência. O acesso à Escola, por exemplo, revela-se ainda restrito, apesar de leis que buscam garantir este direito.

Dados oficiais de 2008, levantados pela equipe da Secretaria de Educação Especial/MEC, indicam que as condições educacionais para os estudantes com deficiência apresentam pequenos avanços quanto, por exemplo, a professores com curso específico nesta área, à “acessibilidade arquitetônica”, como banheiros adequados, número de matrículas nas escolas públicas e privadas. Porém, ainda estamos longe da condição de igualdade nas oportunidades para estas pessoas:

Este indicador, apesar do crescimento de 136% das matrículas, reflete a exclusão educacional e social, principalmente das pessoas com deficiência, salientando a necessidade de promover a inclusão e o fortalecimento das políticas de acessibilidade nas instituições de educação superior. (SESP, 2008, p. 13)

Portanto, as condições desiguais para os estudantes com deficiência se mantêm, seja por causa da discriminação simbólica, ou pela falta de condições adequadas para que estes estudantes tenham acesso à Escola e consigam frequentar regularmente o ambiente escolar. Os direitos das pessoas com deficiência têm sido sistematicamente violados, e a comunidade escolar também pode se tornar agente de combate à invisibilidade destes educandos, a fim de assegurar seus direitos à dignidade humana.

Com base nesses dados, é fundamental que os educadores busquem conhecimentos sobre os direitos humanos em geral e, em particular, sobre os direitos das pessoas deficientes. A comunidade como um todo deve se mobilizar para obter as informações que são relevantes

---

<sup>79</sup> Para essa constatação, estamos considerando os microdados do censo de 2000/IBGE, que aponta: Maranhão (16,14%), Ceará (17,34%), Piauí (17,63%), Rio Grande do Norte (17,64%), Paraíba (18,76%), Pernambuco (17,4%), Alagoas (16,78%), Sergipe (16,01%) e Bahia (15,64%).

para o exercício de funções educativas e deve se comprometer com os ideais de justiça social e igualdade de direitos para qualquer ser humano. Como afirmam Susan e William Stainback, a

Arte de facilitar a adesão à inclusão envolve o trabalho criativo com este estado de elevação da consciência, redirecionando a energia estreitamente relacionada ao medo para a resolução de problemas que promova a reconsideração dos limites, dos relacionamentos, das estruturas e dos benefícios (1999, p. 48).

A seguir, apresenta-se uma breve síntese de leis internacionais e nacionais, que visam a contribuir para a redução ou erradicação da violação dos direitos de crianças e jovens deficientes, através de diretrizes que orientam políticas públicas para assegurar os direitos de todos.

A Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989), por exemplo, possui 54 artigos, e muitos deles nos dão elementos para a efetivação de estratégias de inclusão e formas de garantir que todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência, tenham acesso à escolarização de qualidade, garantida a sua permanência na Escola. O artigo 23, que compreende quatro itens, trata especificamente dos direitos de crianças e jovens com deficiência, reconhecendo que estas pessoas devem ter direito, por exemplo, à dignidade, a condições que ofereçam autonomia e participação social, acesso à educação, cuidados para reabilitação, entre outros:

Art. 23 - 1. Os Estados Partes reconhecem que a criança portadora de deficiências físicas ou mentais deverá desfrutar de uma vida plena e decente em condições que garantam sua dignidade, favoreçam sua autonomia e facilitem sua participação ativa na comunidade. 2. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança deficiente de receber cuidados especiais e, de acordo com os recursos disponíveis e sempre que a criança ou seus responsáveis reúnam as condições requeridas, estimularão e assegurarão a prestação da assistência solicitada, que seja adequada ao estado da criança e às circunstâncias de seus pais ou das pessoas encarregadas de seus cuidados 3. Atendendo às necessidades especiais da criança deficiente, a assistência prestada, conforme disposto no parágrafo 2 do presente Artigo, será gratuita sempre que possível, levando-se em consideração a situação econômica dos pais ou das pessoas que cuidem da criança, e visará a assegurar à criança deficiente o acesso efetivo à educação, à capacitação, aos serviços de saúde, aos serviços de reabilitação, à preparação para o emprego e às oportunidades de lazer, de maneira que a criança atinja a mais completa integração social possível e o maior desenvolvimento individual factível, inclusive seu desenvolvimento cultural e espiritual. 4. Os Estados Partes promoverão, com

espírito de cooperação internacional, um intercâmbio adequado de informações nos campos da assistência médica preventiva e do tratamento médico, psicológico e funcional das crianças deficientes, inclusive a divulgação de informações a respeito dos métodos de reabilitação e dos serviços de ensino e formação profissional, bem como o acesso a essa informação, a fim de que os Estados Partes possam aprimorar sua capacidade e seus conhecimentos e ampliar sua experiência nesses campos. Nesse sentido, serão levadas especialmente em conta as necessidades dos países em desenvolvimento.

Como se pode perceber, este artigo, na verdade, compromete não só os educadores, mas os agentes de Estado, em geral, para a garantia destes direitos. Ou seja, fica evidente que os educadores precisam de formação e apoio para efetivar ações de inclusão. Pensar a formação dos educadores para atuarem junto aos alunos deficientes significa não apenas uma educação inclusiva entendida como proposta de acesso destas pessoas à rede regular, mas sim, uma inclusão que contemple uma prática docente consciente

Que reconhece e valoriza a heterogeneidade dos alunos procurando desenvolver as suas diferentes potencialidades, através de uma prática de ensino flexível e diferenciada que busca o melhor de cada um sem fórmulas de ensino ou propostas pedagógicas de ensino apartado (NERI, 2003, p. 111).

Outras Declarações e Convenções mundiais também se referem à dignidade das pessoas com deficiência, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) ou a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2008) que prevê, por exemplo, a igualdade de oportunidade e acessibilidade a todas as pessoas, sem discriminação de condições especiais.

No nosso país, temos inúmeros instrumentos legais que asseguram os direitos das pessoas com deficiência, entre os quais a própria Constituição Federal Brasileira de 1988, a Lei 7.853/89, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001). A Lei 7.853/89, por exemplo, prevê punição para qualquer impedimento da inscrição de um aluno, em qualquer Escola, por ser deficiente.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica têm como objetivo orientar os sistemas educacionais acerca da educação de alunos com necessidades educacionais especiais em salas comuns das escolas da rede regular; e oferecer subsídios para a constituição das diversas modalidades de atendimento (atendimento especializado,

hospitalar e domiciliar) ao estudante com deficiência. A RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001 estabelece que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001, p. 69)

Mais uma vez, a lei compromete as escolas para se estruturarem para o cumprimento das leis. O avanço na legislação deveria representar um avanço na inclusão de pessoas com deficiência nos sistemas educacionais; porém, apesar de todo o conjunto legislativo edificado nas últimas décadas, a realidade e os dados disponíveis revelam que, para a grande maioria da população, as leis e os procedimentos legais não são conhecidos e, conseqüentemente, os direitos das pessoas com deficiência continuam sendo violados, e uma das violações é a não inclusão escolar.

É importante evidenciar, portanto, que a “Escola inclusiva”, necessariamente, deve adotar práticas docentes críticas e sensíveis às diversidades da condição humana para que possam contribuir para o empoderamento<sup>80</sup> da pessoa deficiente. Daí, a ideia de que a comunidade escolar se constitui como condutora/mediadora da construção intelectual e da inserção social dos deficientes: todos aprendem juntos, independentemente das dificuldades e/ou diferenças que apresentam; as “diferenças não incapacitam ou inferiorizam as pessoas, mas, pelo contrário, oportunizam a todos a vivência do trabalho compartilhado” (ANDI/BANCO DO BRASIL, 2003, p. 66). A perspectiva de ensino é, portanto, a das diversidades da condição humana.

A partir ainda das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, é possível compreender ou aprofundar um dos aspectos relevantes sobre deficientes. Estas Diretrizes consideram educandos com necessidades educacionais especiais, entre outros, aqueles que apresentam “dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares” (Artigo I), tanto vinculadas a uma causa orgânica como relacionadas a determinadas situações e limites emocionais ou econômicos.

---

<sup>80</sup> Entendemos *empoderamento* como a ação que possibilita tanto a aquisição da emancipação individual, quanto a consciência coletiva necessária para a superação da dependência social e/ou dominação política. A aquisição da crítica-ação frente à realidade, aos obstáculos sociais e à discriminação.

Fazem parte destes grupos de estudantes aqueles excluídos por não corresponderem a um ritmo e/ou forma de aprendizagem padrão; são alunos estigmatizados com observações elaboradas pelos colegas e educadores como “este aluno é lento”; “esta aluna tem anomalia cognitiva”, entre outros.

Este tipo de diversidade passa por todas as reflexões aqui já elaboradas: de um lado, a legislação que embasa a superação de preconceito e a inclusão das crianças e adolescentes, e, ainda, ações e estudos que buscam superar as exclusões; de outro, as resistências para a inclusão, as discriminações e concepções equivocadas sobre os padrões estabelecidos, a falta de preparo da Escola para lidar com estes tipos de diversidades. Porém, há também crianças e adolescentes que não são, *a priori*, consideradas deficientes no sentido da deficiência física e/ou acentuada, mas apresentam **dificuldades ou diferenças**<sup>81</sup> no processo de ensino-aprendizagem considerado padrão. Como lidar com a situação?

Os professores da Educação Básica, em geral, ou declaram-se despreparados para lidar também com a situação, ou culpam a família, a comunidade escolar, a falta de estrutura da Escola, a falta de apoio, entre outras justificativas, e não percebem, muitas vezes, que o fracasso escolar de alunos abrange tanto os alunos deficientes quanto os considerados normais. **Precisamos nos diagnosticar.** Se a perspectiva de ensino-aprendizagem e de Escola é a promoção da inclusão das diversidades do humano, é preciso que estejamos atentos aos desenvolvimentos das potencialidades individuais (suprimir) de cada indivíduo. Eis uma questão complexa que envolve auto-análise, sensibilidade e aprendizagem de novos paradigmas. Esse talvez seja um dos grandes desafios do trabalho sob a perspectiva da inclusão social.

Estar atento à diversidade cognitiva dos educandos é função do professor e da Escola como um todo. Para tal função, não é necessário desenvolver mais trabalho do que o planejado por parte dos docentes; a prática reflexiva e o exercício da docência com planejamento podem identificar e valorizar essas diversidades sem que seja de modo negativo. A diversidade cognitiva dos educandos no ambiente escolar e de sala de aula não deve sofrer rotulações: “ele/a não acompanha o ritmo da sala”. No processo de ensino-aprendizagem, a

---

<sup>81</sup> Crianças podem ter dificuldade ou deficiência para alguns tipos de aprendizagem, mas facilidade para outros que, muitas vezes, não conhecemos. A diferença de aprendizagem é no sentido de perceber que, além de conteúdos convencionais, uma criança pode aprender outros conteúdos importantes para a sua vida; ou seja, temos que superar hierarquizações tradicionais de conteúdos a serem aprendidos e perceber e respeitar a *diversidade*.

homogeneização não é um bom parâmetro, pois exclui, *a priori*, as diferenças intrínsecas aos seres humanos.

O diagnóstico de uma criança e/ou um adolescente com diferença de aprendizagem não se faz, muitas vezes, de forma imediata, e quando se faz, comete-se equívocos. O primeiro deles, e mais comum, segundo Carvalho (2009), é o caráter de triagem e estigmatização sobre a criança. Ou seja, avalia-se o aluno de forma negativa, tentando-se justificar uma exclusão, como a transferência de crianças e/ou adolescentes para outro tipo de Escola ou sala de aula. É claro que o diagnóstico é importante, mas deve servir para encontrarmos estratégias de **inclusão**.

Outra questão a ser observada é sobre a avaliação de desempenho, de aferição de aprendizagem, deste tipo de aluno. A avaliação de desempenho e de aferição de aprendizagem implica, portanto, a não homogeneização do processo de aprendizagem e, uma vez diagnosticada a *diversidade cognitiva*, a proposta avaliativa, de acordo com o diagnóstico, deve ter objetivos claros. O que se espera de cada aluno sempre diferente, embora elaborem avaliações generalizantes. E, além disso, toda avaliação deve ser sempre analisada, e questionados os seus resultados, mas não no sentido de desqualificar aqueles com diversidades cognitivas, e sim no sentido de identificar os progressos e as aquisições intelectuais desses educandos. Na verdade, nós educadores sabemos que o processo avaliativo é uma etapa complexa para qualquer um, porém é possível.

É importante destacar que, para lidar com todos estes tipos de deficiência e diferenças de aprendizagem, muito se tem pesquisado e produzido sobre isso. Segundo Carvalho,

Educadores que se dedicam aos estudos sobre avaliação têm produzido vasta e excelente literatura a respeito, na qual se evidencia a importância de avaliar para se dispor de subsídios para o planejamento e para as mudanças que as escolas necessitam. Avaliar para transformar e não para rotular. É muito menos para colocar o aluno, e apenas ele, como seu foco (2009, p. 128).

Estas diversidades são complexas na sua **compreensão** e ação, pois envolvem mudanças de paradigmas pedagógicos e estruturais profundas. Seria muito simplista supor que a leitura sobre cada tipo de deficiência será suficiente para se iniciar um processo de inclusão social na Escola. Igualmente ingênuo pensar que, para a inclusão, basta a conscientização de professores e alunos.



Na verdade, é um conjunto de elementos que propiciam a diminuição da exclusão escolar. Precisamos de condições estruturais e econômicas adequadas, tanto em relação à estrutura física da Escola – banheiros, salas, corredores, acessos em geral, pisos etc. - quanto a pessoas especializadas – fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas etc. – para o apoio ao professor. Além disso, o próprio profissional da educação necessita de formação continuada e melhores salários. Porém, o que se acredita é que, embora estas condições básicas ainda não se encontrem na maioria das escolas, nós educadores não devemos nos eximir desse estudo, pois ele pode nos ajudar a reivindicar melhores condições para os próprios alunos de nossa comunidade escolar.

Certamente, ainda vamos precisar de algum tempo para que todos, do porteiro da Escola até os gestores em geral, se comprometam, de fato, com uma Escola democrática e inclusiva. Mas o trabalho com a diversidade requer, de imediato, mudanças de postura, como a predisposição para estudar, compreender e realizar ações pedagógicas que possibilitem o início das mudanças. Aprendemos a planejar sob a hegemonia do que consideramos padrões de normalidade, e estes padrões são construções sócio-históricas a serem repensadas e reelaboradas, pois a atual conjuntura demanda a percepção da pluralidade e diversidade social.

Chamamos aqui, portanto, os educadores em geral para iniciarem estas reflexões para as primeiras ações de mudança, tendo como perspectiva alguns objetivos: que **tanto os professores quanto os alunos percebam que o padrão de normalidade é passível de reflexão e reelaboração**; que **deficiência física não é sinônimo de incapacidade de aprendizagem**; que existem diversas formas, dimensões e necessidades de aprendizagem; que as dimensões de diferenças ou deficiências (sensorial, psicológica, física, emocional etc.) são relativas aos objetivos propostos pela comunidade escolar; **que todos temos potencial para viver e conviver socialmente de forma inclusiva, ou seja, sem sofrer e sem fomentar preconceitos.**

## 6.5 DIVERSIDADE RELIGIOSA

4.1 A educação é o meio mais eficaz de prevenir a intolerância. A primeira etapa da educação para a tolerância consiste em ensinar aos indivíduos quais são seus direitos e suas liberdades a fim de assegurar seu respeito e de incentivar a vontade de proteger os direitos e liberdades dos outros. (UNESCO, 1997)

Justiça, democracia, liberdade, igualdade e fraternidade: lemas e objetivos para uma sociedade que sonhamos promover. Mas como alcançá-la se não aceitamos a diversidade? De que liberdade se fala se não há respeito pela liberdade de crenças? O que é crença?

Crer pode ser uma convicção íntima, independente de uma fé religiosa, como também é uma convicção religiosa, ou seja, é ato de confiança no que nos foge à apreensão e ao imanente, ter fé é crer.

A crença, no campo religioso (BOURDIEU, 1974), é ação subjetiva de compreender o sagrado, ou seja, é o ato de vontade dos sujeitos colocarem-se propensos ao transcendente, que pode ser uma representação simbólica ou uma convicção doutrinária filosófica.

Nesse recorte, estamos falando de categorias abstratas, de difícil definição, cujos conceitos são construídos de forma diferenciada de acordo com as experiências humanas que se distinguem no tempo e no espaço.

Fé, crença, religião ou religiosidade são construções culturais, portanto, plurais. Se cada sociedade tem seu processo sócio-histórico com suas particularidades, construindo seus ritos, interditos e dogmas específicos, em campo tão diverso como o religioso, não se pode reivindicar uma homogeneidade, uma uniformidade religiosa ou de religiosidades em nossa sociedade de constituição tão plural. Então, como impor a um determinado grupo experiências vividas por outro?

É nesse eixo que se cruzam a diversidade e a tolerância positiva, de acordo com Norberto Bobbio (2002), quando este disserta sobre as formas de tolerar e aponta sua interpretação na mesma direção da Declaração de Princípios sobre a Tolerância (UNESCO, 1995).

1.2 A tolerância não é concessão, condescendência, indulgência. A tolerância é, antes de tudo, uma atitude ativa fundada no reconhecimento dos direitos universais da pessoa humana e das liberdades fundamentais do outro. Em nenhum caso a tolerância poderia ser invocada para justificar lesões a esses valores fundamentais. A tolerância deve ser praticada pelos indivíduos, pelos grupos e pelo Estado. (UNESCO, 1997).

Esta concepção sobre **tolerância**, que pode ser denominada de “positiva”, aproxima-se da concepção de **respeito** defendida neste documento. Portanto, é importante destacar que a tolerância, que podemos denominar de “negativa”, é a que pode simular a aceitação do que é diferente. Este entendimento está posto no quadro de conceitos acima.

Os preconceitos velados também são fruto de nosso processo histórico. Desde a colonização, as justificativas para a submissão de povos criam e recriam conceitos e preconceitos sobre a submissão de povos. No processo da formação de identidade do Brasil, não foi diferente. A Igreja Católica, uma das principais Instituições da metrópole colonizadora no Brasil, imprimiu aqui suas concepções particulares (cristãs) sobre os povos indígenas e os africanos (não cristãos) que para cá vieram. Outras teorias posteriores colaboraram, direta ou

indiretamente, para as permanências de preconceitos socioculturais, ao construir abordagens parciais sobre a nossa História.

Assim, é preciso que a Educação garanta às várias gerações o acesso à sua própria História para eliminação de toda e qualquer forma de discriminação e exclusão do outro por motivo religioso.

O proselitismo sectarista, o desconhecimento acerca de religiões não hegemônicas e o desrespeito às mesmas são atitudes que geram conflitos, que contradizem parte dos próprios discursos religiosos. Igualdade, justiça e fraternidade, defesa da vida incondicional são ideias/palavras/imagens que circulam e são constantemente veiculadas na mídia através de discursos políticos e religiosos, predominantemente, por grupos hegemônicos.

Muitos representantes de nossas religiões hegemônicas no Brasil/Paraíba pregam, em sua maioria, a paz. Mas que tipo de paz estas pessoas desejam? Aquela que silencia a diversidade? Paz não é sinônimo de silêncio, não pode se efetivar através de uma única forma de pensar, de ver o mundo. Ela compreende o conviver com o diverso de forma respeitável.

Estas questões são de extrema importância, pois a religiosidade compreende um aspecto aparentemente intrínseco aos grupos sociais humanos. Mesmo em lugares onde ateus, agnósticos, materialistas, entre outros, não são hegemônicos.

## **Diversidade Religiosa**

Diversidade não é um conceito, mas uma construção a partir de experiências percebidas/vividas no cotidiano. Está presente nas relações dos sujeitos com seus conflitos e tensões.

Nessa perspectiva, a diversidade sempre esteve presente na história do ser humano, contudo, como os discursos hegemônicos dominaram por séculos as formas e meios de transmissão de conhecimento, disseminando dogmas preconceituosos com seus “-centrismos” (BASTOS, 2009), relegaram-se outras formas de religiosidade à marginalidade, com atributos pejorativos, desqualificadores.

Hoje a diversidade religiosa pode ser observada em números, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000), que mostram: católicos somam 124.976.912 de adeptos; evangélicos: 26.166.930; espíritas: 2.337.432; umbandistas e

candomblecistas: 517.239; judeus: 101.062; Religiões Orientais: 427.449; “Outras”: 2.118.055; Sem religião: 12.330.101; Não determinada: 382.489.

Todavia, é preciso verificar que o IBGE não faz o levantamento do trânsito dos sujeitos entre as religiões. Ou seja, muitas vezes, os que afirmam ter um determinado credo frequentam espontaneamente outras religiões praticando e/ou prezando seus ritos.

Esse fenômeno de trânsito é recorrente entre grupos hegemônicos e não hegemônicos. Por exemplo: dizer-se cristão não significa que seja apenas cristão ou que pratique apenas o cristianismo.

Essa é uma observação importante para se compreender as vivências cotidianas. Muitas vezes, pessoas que frequentam outros cultos não assumem fazê-lo, pois há um forte preconceito contra outras formas de religiosidade ou outras crenças e religiões.

A religião não é científica, não pode ser medida, mensurada, é um campo axiomático. Mas, os fatos religiosos, enquanto expressões e representações culturais com suas práticas concretas, compreendem um panorama complexo, híbrido e plural e devem ser estudados pelo campo legítimo para análise, teses e antíteses – a educação.

Podemos dizer que a diversidade religiosa corresponde à pluralidade étnico-cultural, uma vez que grupos humanos sofrem processos histórico-culturais diferenciados, elaborando sua cultura, suas próprias crenças, as quais, em convivência com outras, se re-elaboram. Assim, a religiosidade é sincrética, é um dos elementos representantes das culturalidades nacionais e da PARAÍBA.

## **A Laicidade e a Diversidade Religiosa**

A proposta deste documento parte do princípio constitucional da laicidade da instituição escolar, ou seja, a Escola é por princípio um espaço em que há religiosos e/ou arreligiosos – termo este derivado de “arreligião” que designa aqueles que não têm ou não se interessam por religião alguma - os quais devem ser igualmente respeitados, aceitos e não discriminados<sup>82</sup>.

Como afirma a *Declaração Universal da Laicidade no Século XXI* (2005), no seu artigo 4º, a laicidade é “a harmonização, em diversas conjunturas sócio-históricas e

<sup>82</sup> Mesmo em uma Escola confessional, o aluno não pode ser rejeitado por ter outra religião e/ou não querer participar de atividades religiosas. Qualquer constrangimento é considerado ato ilegal.

geopolíticas”. Este congraçamento tem por base o “respeito à liberdade de consciência e à sua prática individual e coletiva; autonomia da política e da sociedade civil com relação às normas religiosas e filosóficas particulares; nenhuma discriminação direta ou indireta contra os seres humanos”. (ONU, 2005).

É preciso uma visão mais ampla ao tratar-se de laicidade, pois como afirma Marília De Franceschi Neto Domingos

A defesa da escola laica não é um ataque à religião, às crenças ou aos cultos. Também não é uma tentativa de transformar a escola pública em uma instituição atéia ou contra a religião. Trata-se de garantir a neutralidade confessional do ambiente escolar, levando-se em conta que não compete ao Estado, mas à família, a escolha sobre a orientação religiosa que deve ser dada aos seus membros (2010, p.242).

A laicidade proposta aqui não tem como objetivo eliminar a prática do estudo dos fatos religiosos na Escola, mas sim, tratar a disciplina, denominada Ensino Religioso, como uma área de conhecimento capaz de fazer compreender a diversidade religiosa, sua dimensão, suas garantias e seus direitos.

Embora a legislação denomine esta disciplina de Ensino Religioso, é preciso destacar que é uma terminologia

[...] presente no inconsciente coletivo recente da sociedade com uma configuração pré-determinada, concebida como meio inequívoco de pregar ao “a-luno” um determinado credo, legado da herança dos conflitos e acomodamentos entre Estado e Igreja, meio impeditivo de conhecer e analisar a diversidade cultural de outros povos (BASTOS, 2009, p.04).

Dessa forma, a proposta é garantir à Escola e ao educador perceber a necessidade de apoderar-se da autonomia do campo educacional legada para formar um cidadão apto a viver em harmonioso respeito a partir da compreensão do outro, eliminando todas as formas de ignorância que levam ao preconceito e à discriminação.

Essa responsabilidade do educador não se restringe ao professor da disciplina denominada Ensino Religioso, mas compete a todos os educadores e a todos nós, pois todos somos sujeitos – observadores e observados.

Dessa maneira, é nesse momento que os princípios religiosos, para quem os tem, podem fazer de seus dogmas e de seus valores lentes para o espectro<sup>83</sup> do preconceito, da intolerância, do desrespeito, da discriminação de grupos hegemônicos e não hegemônicos, uns sobre os outros, de acordo com interpretação de Wallace Ferreira de Souza, apresentada nestes Referenciais Curriculares para o Ensino Religioso da Paraíba.

Por fim, não nos cabe e não nos é permitido levar o individual e o coletivo – crença e fé – à Escola através dessas preferências e transmiti-las ao aprendente, mas preservar a Escola como bem público, do povo e para o povo, e isso significa: o meio através do qual a diversidade se presentifica e deve ser reconhecida para que a riqueza cultural do nosso país seja mantida. Isto significa a predisposição em conhecer o outro e respeitá-lo em suas crenças, religiões, religiosidades ou ateísmos.

Reflitamos então: “não haverá Paz verdadeira até que todos os grupos e comunidades reconheçam a diversidade de culturas e religiões da família humana, dentro de um espírito de respeito mútuo e compreensão” (BRASIL, 2004).

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gilberto Gil, músico, compositor, cantor, político e então Ministro da Cultura do Brasil, na Revista *Palmares* de agosto de 2005, editada virtualmente pelo Ministério da Cultura, utiliza como mote de sua reflexão sobre diversidade brasileira “a clássica exortação de Cazuzza”: “Brasil, mostra a sua cara!”. A “cara” do Brasil, segundo Gil, é múltipla, plural: “O Brasil tem a cara de todos os povos que o compuseram.”

A essa afirmação de Gilberto Gil, poderíamos acrescentar: sob todas as formas de ser e de se representar, o Brasil é o país das diversidades física, religiosa, racial, linguística, sexual, de gênero, regional; e das diversidades dentro da diversidade (territorial); da “diversidade da normalidade” ou poderíamos chamar de “normalidades”?

Este é o papel da Escola: considerar a liberdade de ser para conviver. A Escola por princípio é laica, portanto, democrática; laica, portanto, plural. O que tanto se fala sobre conteúdos, objetivos e princípios atitudinais nada mais é do que o respeito pelo outro, a busca de sua compreensão, a luta por direitos, o enfrentamento de conflitos - estes sempre existirão, pois são necessários como motores da história. A busca do real sentido da paz, que muitas

---

<sup>83</sup> Compreende-se por espectro “aquilo que constitui ameaça”.

vezes é confundida com preconceitos escondidos e disfarçados, subserviência, acomodação, tolerância - e não respeito e aceitação - passa pelo enfrentamento do diverso.

A educação é instrumento mestre na luta em favor das igualdades. Lutas que representam a fraternidade e o respeito. A fraternidade é união por lutas coletivas, é a partilha, é a igualdade e não a solidariedade paliativa, comiserante. Nós como educadores do Brasil/PB temos de abandonar a posição de vítimas que incorporamos nas últimas décadas. Realizar aqui, agora, cotidianamente, de forma fraterna, unidos por um objetivo: a transformação de nossa educação. Este é o desafio!

## 8. REFERÊNCIAS

ANDI & FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL. **Diversidade**: mídia e deficiência. Brasília, 2003.

ANDRADE, Fernando C. B. de; CARVALHO, Maria Eulina P. de; MENEZES, Cristiane Souza de (Org.). **Equidade de Gênero e Diversidade Sexual na Escola**: por uma prática pedagógica inclusiva. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2009.

AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Lingüístico**. O que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

BASTOS, Verioni Ribeiro. Ensino Religioso: a natureza de um equívoco etimológico. **Anais do III Simpósio sobre Religiosidades, Diálogos Culturais e Híbridações**. Campo Grande – MS, 2009, p. 1-08.

BENTES, Anna Cristina e MUSSALIN, Fernanda (Orgs). **Introdução à lingüística**: domínios e fronteiras, v. 1, 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001. v. 3. 270 p.

BOBBIO, Norberto. **Elogio da serenidade**. Tradução Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Unesp, 2002.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna**. A sociolingüística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BOY, Priscila Pereira. **Inquietações e Desafios da Escola**. Inclusão, violência, aprendizagem e carreira docente. Ed. Wak Editora, 2010.

BRASIL. **Diversidade religiosa e direitos humanos**. Cartilha sobre Diversidade religiosa e direitos humanos. Brasil. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. (2004.).

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Gênero. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 285 – 336.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Orientação Sexual. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL/UNICEF. **Convenção Sobre os Direitos da Criança**. In: <[http://www.onu-brasil.org.br/doc\\_crianca.php](http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php). acesso em out/2010>.

BUISSON, Ferdinand. **Nouveau dictionnaire de pédagogie e d'instruction primaire**. Paris: Hachette, 1911.

CAMACHO, R.. A variação lingüística. In: **Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus**. vol. I. São Paulo: SE/CENP, 1988.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. 2. ed. RJ: Forense Universitária, 2007.

CUNHA, Manuela Carneiro. Etnicidade: da cultura residencial mais irreduzível. In: CUNHA, Manuela Carneiro. **Antropologia do Brasil**: mito, história e etnicidade. São Paulo: EDUSP. 1986, p. 97-108.

**Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. (2005). In: <[http://www.col-dumont.com.br/projetos/anoescravatura/Escravatura\\_declaracao.htm](http://www.col-dumont.com.br/projetos/anoescravatura/Escravatura_declaracao.htm)>. Acesso em: dez. 2010>.

DOMINGOS - SOTER (Org.). **Religiões e Paz Mundial**. Belo Horizonte/MG: Paulinas, 2010.

ENCICLOPÉDIA LAROUSSE CULTURAL. São Paulo: Abril, 1998.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa; HOFFMANN Jussara; SILVA, Janssen Felipe (Orgs.). **Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas em Diferentes Áreas do Currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

\_\_\_\_\_. **Didática e Interdisciplinaridade**. São Paulo: Papirus, 1998.

FERNANDES, A.; GUIMARÃES, F. R.; BRASILEIRO, M. do C. E. (Org.). **O Fio que Une as Pedras**: a pesquisa interdisciplinar na pós-graduação. São Paulo: Editora Biruta Ltda., 2002.



FLORES, Élio Chaves (Org.). **Africanidades Paraibanas**. Editora Grafset, no prelo 2011.

\_\_\_\_\_. **Nós e eles**: etnia, etnicidade, etnocentrismo. In: Redh Brasil. Disponível em: [http://www.redhbrasil.net/biblioteca\\_on\\_line.php](http://www.redhbrasil.net/biblioteca_on_line.php). Acesso: dez. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia de Autonomia**. Saberes Necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GARCIA, Lenise Aparecida Martins Garcia. **Competências e Habilidades**: você sabe lidar com isso? Educação e Ciência On-line, Brasília: Universidade de Brasília. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0023a.html>.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a Antropologia**. Tradução: Vera Ribeiro. RJ. Jorge Zahar, 2001.

GOLDFARB, Maria Patrícia Lopes. Definindo os ciganos: as representações coletivas sobre a população cigana na cidade de Sousa – PB. In: **Ariús**. Campina Grande, v. 14, n. 1/2, p. 76–82, jan./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Ser viajor, ser morador**: uma análise da construção da identidade cigana em Sousa-PB. 1999. Mestrado em Antropologia Social. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre - RS, 1999.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JUNQUEIRA, Rosgerio Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre homofobia nas escolas. Col. Educação para todos. Brasília: MEC/Secad/Unesco, 2009. (Col. Educação para todos).

LIMA, Idelbrando Alves de. **Religiosidade na Parahyba Colonial**: o trabalho da catequese franciscana entre os nativos. João Pessoa, PB: FCJA/ A UNIÃO, 2010.

LOCH, Jussara Margareth de Paula. Avaliação na escola cidadã. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação**: uma pratica em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 23.

LOURO, Guacira (Org.). **O Corpo Educado**: Pedagogias da sexualidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURO, Guacira L. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Um Corpo Estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. **Portadores de Deficiência**: a questão da inclusão social. São Paulo Perspectiva. vol.14 no.2 São Paulo Apr./June 2000. In: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01028839200000200008&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01028839200000200008&script=sci_arttext&tlng=en).

MEC/CONAE. **Documento Final**. Brasília, 2010. In: <<http://conae.mec.gov.br>>.

MINISTÉRIO DA CULTURA/Fundação Palmares. **Revista Palmares**. Ano 1 - Número 1 Agosto/ 2005 Cultura Afro – brasileira. In: <[http://afro-latinos.palmares.gov.br/005/00502001.jsp?ttCD\\_CHAVE=957](http://afro-latinos.palmares.gov.br/005/00502001.jsp?ttCD_CHAVE=957)>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais/ Ética**. Brasília: A Secretaria, 2001.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Temas Transversais. Brasília, 2001.

MOLLICA, Maria C. Fundamentação teórica: conceituando e delimitando. In: MOLLICA, Maria C. e BRAGA, Maria L. (Orgs.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 9-14.

NERI, Marcelo. **Retratos da deficiência no Brasil (PPD)**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2003.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o Gênero. **Revista Estudos Feministas**. Ano 8, N.2/2000, p. 9-40.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos Projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências**. São Paulo: Érica, 2007.

ONU. **Declaração das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial** (1963). Disponível em <<http://www.oas.org/dil/port/1963>>. Acesso em 05 de maio de 2010.

ONU. **Declaração Universal da Laicidade no Século XXI** (2005). Disponível em: <http://www.nepp-dh.ufjf.br/ole/disponiveis1.html>. Acesso em dez. 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Construir Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos**. São Paulo: Contexto, 2008.

SILVA, Siéllysson Francisco da. **O lado negro da fé: irmandades de Santa Rita e Areia do século XIX**. Sal da Terra. João Pessoa, 2010.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em/para os direitos humanos: entre a universalidade e as particularidades, uma perspectiva histórica. In: \_\_\_\_\_. *et al.* **Educação**

em **Direitos Humanos**. Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 245-273.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**. Um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. **Declaração de Princípios sobre a Tolerância**. Aprovada pela Conferência Geral da UNESCO em sua 28ª reunião. Paris, 16 de novembro de 1995. In: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/paz/dec95.htm>>. Acesso em: dez.2010.

## 9. ALGUMAS INDICAÇÕES REFERENCIAIS PARA APOIO DE AÇÕES DE INCLUSÃO NAS ESCOLAS.

Esta listagem contempla indicações sites para pesquisa e de instituições que trabalham na luta pela Educação de qualidade e inclusiva. O nosso objetivo é propiciar caminhos para aprimoramento de nosso trabalho. Vale lembrar que este documento também indica uma variedade de leituras em diversos suportes, tanto convencional como virtual.

### 1. João Pessoa – PB

#### **Movimento Negro de João Pessoa – MNJP.**

O **MNJB** é a união de diversas organizações negras: comunidades descendentes de antigos Quilombos (Caiana dos Crioulos, Zumbi etc.), grupos artísticos (Banda Ylê Odara, Bateria Show da Escola de Samba Malandros do Morro, Grupo de danças Afroprimitivas, Grupos de Hip-hop...), grupos de formação (alfabetização, reflexão, professores, intelectuais negros e outros), grupos de arte marcial (Badauê dos Palmares, Afronagô e outros), entidades de articulação e luta em defesa dos direitos da etnia negra (Movimento da Ação Negra e Agentes de Pastoral Negros), grupos de gênero (Mulheres Negras, Mulheres Negras da Liberdade, etc.), comunidade de Religião dos Orixás (terreiros), dentre outras formas de organização. O MNPB está atuando, com representantes, nas seguintes localidades: João Pessoa, Santa Rita, Gurinhém, Alagoa Grande, Santa Luzia, Pombal, Catolé do Rocha, Campina Grande, Cabedelo e em outros municípios. Em alguns deles, está também na zona rural como em Alagoa Grande (Caiana dos Crioulos e Zumbi), Pombal e Catolé do Rocha (Lagoa Rasa), e exclusivamente na zona rural em São Bento, no povoado de Vertente. A atuação do MNPB também se estende ao Rio Grande do Norte (Alexandria e Mossoró).

#### **Cunhã Coletivo Feminista**

A Cunhã Coletivo Feminista é uma organização não governamental, criada em 1990, localizada na cidade de João Pessoa, PB, Brasil. Trabalha na defesa e promoção dos direitos da mulher, jovens e adolescentes com enfoque de gênero e cidadania, nas áreas de saúde, sexualidade, direitos reprodutivos, violência contra a mulher e desenvolvimento sustentável. Adotou como estratégicas as áreas de formação, articulação política e comunicação, visando contribuir para a melhoria das políticas públicas voltadas para mulheres, jovens e

adolescentes, para a equidade das relações de gênero e para a democratização dos direitos humanos e sociais.

Endereço: Av. João Machado, 510  
Centro, João Pessoa, PB  
+55 (83) 3241 5916

## 2. SITES GOVERNAMENTAIS

Ministério da Cultura

[www.cultura.gov.br](http://www.cultura.gov.br)

Secretaria Especial dos Direitos Humanos

[www.presidencia.gov.br/sedh](http://www.presidencia.gov.br/sedh)

Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racia

[www.presidencia.gov.br/seppir](http://www.presidencia.gov.br/seppir)

Ministério da Educação

[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

PAR

[http://gestao2010.mec.gov.br/indicadores/chart\\_32.php](http://gestao2010.mec.gov.br/indicadores/chart_32.php)

Ministério do Desenvolvimento Agrário

[www.mda.gov.br](http://www.mda.gov.br)

**Rede de Direitos Humanos**

<http://www.dhnet.org.br/educar/dados/index.html>

<http://www.dhnet.org.br/redebrasil/index.htm>

<http://www.dhnet.org.br/tecidocultural/index.htm>

<http://www.dhnet.org.br/memoria/comissoes/index.htm>

Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

[www.incra.gov.br](http://www.incra.gov.br)

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)

[www.secad.to.gov.br](http://www.secad.to.gov.br)

Fundo das Nações Unidas para a Infância Unicef (United Nations Children's Fund)

[www.unicef.org/brazil](http://www.unicef.org/brazil)

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)

[www.ipea.gov.br](http://www.ipea.gov.br)

Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (Unifem)

<http://www.unifem.org.br>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)

Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (Dieese)

[www.dieesse.org.br](http://www.dieesse.org.br)

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan)

[www.iphan.gov.br](http://www.iphan.gov.br)

### 3. CENTROS DE PESQUISA E NÚCLEOS DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS

#### **Alagoas**

Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

[www.neab.ufal.br](http://www.neab.ufal.br)

#### **Amazonas**

Universidade do Estado do Amazonas

[www.uea.edu.br](http://www.uea.edu.br)

#### **Bahia**

Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia (CEAO/UFBA)

[www.ceao.ufba.br](http://www.ceao.ufba.br)

Centro de Estudos das Populações Africanas, Indígenas e Americanas da Universidade do **Distrito Federal**

Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade de Brasília (UnB)

[www.unb.br](http://www.unb.br)

#### **Goiás**

Programa Passagem do Meio da Universidade Federal de Goiás (UFG)

[www.ufg.br](http://www.ufg.br)

#### **Maranhão**

Centro de Ciências Humanas do Departamento de Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

[www.ufma.br](http://www.ufma.br)

#### **Mato Grosso**

Comissão para Elaboração do Programa Institucional Cores e Saberes da Universidade Estadual do Mato Grosso (Unemat)

[www.unemat.br](http://www.unemat.br)

#### **Mato Grosso do Sul**

Núcleo de Estudos Étnicos-Raciais Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)  
[www.uems.br](http://www.uems.br)

Estado da Bahia (Uneb).  
[www.uneb.br](http://www.uneb.br)

Núcleo de Estudos Afro-Baianos Regionais da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)  
[www.uesc.br](http://www.uesc.br)

### **Minas Gerais**

Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e Programa Ações Afirmativas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).  
[www.ufmg.br](http://www.ufmg.br)

Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG)  
[www.uemg.br](http://www.uemg.br)

### **Pará**

Núcleo de Estudos Amazônicos da Universidade Federal do Pará (UFPA)  
[www.ufpa.br/naea](http://www.ufpa.br/naea)

### **Paraná**

Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Paraná (UFPR)  
[www.neab.ufpr.br](http://www.neab.ufpr.br)

Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos da Universidade Estadual de Londrina (UEL)  
[www.uel.br](http://www.uel.br)

### **Rio de Janeiro**

Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira da Universidade Federal Fluminense (UFF)  
[www.uff.br](http://www.uff.br)

Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira da Universidade Estadual do Rio de Janeiro  
[www.uerj.br](http://www.uerj.br)

### **Rio Grande do Sul**

Centro de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
[www.ufrgs.br/alaspoa](http://www.ufrgs.br/alaspoa)

Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)  
[www.ufsm.br](http://www.ufsm.br)

### **Santa Catarina**

Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações Interétnicas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)  
[www.ufsc.br](http://www.ufsc.br)

Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)  
[www.udesc.br](http://www.udesc.br)

#### **São Paulo**

Núcleo de Pesquisa em Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro da Universidade de São Paulo ( NEINB/USP)  
[www.usp.br](http://www.usp.br)

Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)  
[www.ufscar.br](http://www.ufscar.br)

Núcleo Negro da UNESP para Pesquisa e Extensão da Universidade do Estado de São Paulo (UNESP)  
[www.unesp.br/nupe](http://www.unesp.br/nupe)

#### **4. IMPRENSA NEGRA**

Afirma Revista Eletrônica On-Line  
[www.affirma.inf.br](http://www.affirma.inf.br)

Portalaфро  
[www.portalaфро.com.br](http://www.portalaфро.com.br)

Agência Afro-Étnica de Notícias  
[www.afropress.com](http://www.afropress.com)

Mundo Negro  
[www.mundonegro.com.br](http://www.mundonegro.com.br)

Eparrei On-Line  
[www.casadeculturadamulhernegra.org.br/revista\\_eparrei.htm](http://www.casadeculturadamulhernegra.org.br/revista_eparrei.htm)  
Observatório Quilombola  
koinonia.org.br/oq

#### **5. PESQUISADORES NEGROS**

Mulheres Negras - do umbigo para o mundo  
[www.mulheresnegras.org](http://www.mulheresnegras.org)

#### **6. MUSEUS**

Museu Afro-Brasileiro da Bahia  
[www.ceao.ufba.br/mafro](http://www.ceao.ufba.br/mafro)

Museu Afro Brasil  
[www.museuafrobrasil.prodam.sp.gov.br](http://www.museuafrobrasil.prodam.sp.gov.br)

## 7. BLOCOS CARNAVALESCOS

Associação Bloco Carnavalesco Ilê Ayê  
[www.ileaiye.com.br](http://www.ileaiye.com.br)

Malê Debalê  
[www.maledebale.com.br](http://www.maledebale.com.br)

## 8. DEFESA E APOIO DOS DIREITOS DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS

Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Maranhão (ACONERUQ)  
[www.gta.org.br](http://www.gta.org.br)

### Comunidades Quilombolas

Comunidade Remanescente do Quilombo de Conceição das Crioulas/PE  
[www.imaginariopernambucano.com.br/areasdeatuacao\\_conceicaodacrioulas.shtml](http://www.imaginariopernambucano.com.br/areasdeatuacao_conceicaodacrioulas.shtml)

Comunidade Kalunga/GO  
[www.comunidadeskalungas.pop.com.br](http://www.comunidadeskalungas.pop.com.br)

## 9. INDÍGENAS

[www.museudoindio.gov.br/IMG/CS/jornal\\_site\\_n03.pdf](http://www.museudoindio.gov.br/IMG/CS/jornal_site_n03.pdf)

Comissão Pró-Índio de São Paulo  
[www.cpisp.org.br/terras](http://www.cpisp.org.br/terras)

Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade -  
[http://books.google.com.br/books?id=-XCZDv9abG0C&pg=PA125&lpg=PA125&dq=institui%C3%A7%C3%B5es+culturais+governamentais+que+tratam+da+diversidade+IND%C3%8DGENA&source=bl&ots=YMzBEhoXEN&sig=orSwNaKa4rlcsn0LoZOPPuoQA-8&hl=pt-BR&ei=leEMTeGoCcKBIAeapeS9DA&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=2&ved=0CB8Q6AEwATgK#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.br/books?id=-XCZDv9abG0C&pg=PA125&lpg=PA125&dq=institui%C3%A7%C3%B5es+culturais+governamentais+que+tratam+da+diversidade+IND%C3%8DGENA&source=bl&ots=YMzBEhoXEN&sig=orSwNaKa4rlcsn0LoZOPPuoQA-8&hl=pt-BR&ei=leEMTeGoCcKBIAeapeS9DA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CB8Q6AEwATgK#v=onepage&q&f=false)

Instituto Sócio Ambiental (ISA)  
[www.socioambiental.org](http://www.socioambiental.org)

[www.amazonia.org.br](http://www.amazonia.org.br)  
[http://74.52.9.3/guia/detalhes.cfm?id=24745&tipo=6&cat\\_id=43&subcat\\_id=179](http://74.52.9.3/guia/detalhes.cfm?id=24745&tipo=6&cat_id=43&subcat_id=179)

## 10. OUTROS SITES

Portal Afro



[www.portalafro.com.br](http://www.portalafro.com.br)

IBRAD - Instituto Brasileiro de Administração para a Aprendizagem

[www.ibrad.org.br/site](http://www.ibrad.org.br/site)

Koinonia - Presença Ecumênico e Serviço

[www.koinonia.org.br](http://www.koinonia.org.br)

Fala Preta

[www.falapreta.org.br](http://www.falapreta.org.br)

Qualiafro - Inserção de Profissionais Negros e Afrodescendentes no Mercado de Trabalho

[www.qualiafro.com.br](http://www.qualiafro.com.br)

Mundo Negro

[www.mundonegro.com.br](http://www.mundonegro.com.br)

Afrobras

[www.afrobras.org.br](http://www.afrobras.org.br)

Ilú Obá de Min

[www.iluobademin.com.br](http://www.iluobademin.com.br)

Povo de Ketú - Associação Portuguesa de Cultura Afro-Brasileira

[www.apcab.wordpress.com](http://www.apcab.wordpress.com)

## **11. GRUPO DE TRABALHO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA DO BRASIL (GTDL)**

<http://www.google.com.br/search?q=institui%C3%A7%C3%B5es+culturais+governamentais+que+tratam+da+diversidade+IND%C3%8DGENA&hl=pt-BR&client=firefox-a&rls=org.mozilla:pt-BR:official&prmd=ivns&ei=DeEMTYGqOMWclge75s27DA&start=10&sa=N>